



Historia Crítica

ISSN: 0121-1617

hcritica@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes

Colombia

Clark, Meri L.

Conflictos entre el Estado y las elites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de
1820 y 1830

Historia Crítica, núm. 34, julio-diciembre, 2007, pp. 32-61

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81103403>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Conflictos entre el Estado y las elites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830

Resumen

Este artículo estudia la conflictiva relación entre el Estado colombiano y las elites locales mientras negociaban la implementación del sistema nacional de escuelas públicas en las décadas de 1820 y 1830. El gobierno central buscaba crear una nueva república de ciudadanos (o de ciudadanos en formación), pero enfrentó la resistencia de las elites locales al tratar de imponer la centralización del método pedagógico (específicamente el sistema de enseñanza mutua), la recaudación de impuestos y el plan de estudios. En los casos de Nemocón y Zipaquirá, los líderes indígenas protestaron porque el Estado planeaba privatizar y vender los resguardos para reunir dinero para las escuelas primarias públicas en las que probablemente no se matricularían sus hijos. En el caso de Mompos, las elites locales propusieron una asociación caritativa privada para apoyar el desarrollo de las escuelas primarias y, además, una extensión de la educación “católica y cívica” para huérfanos, obreros y presos. Tales quejas y propuestas surgieron de las percepciones del Estado acerca de las necesidades más imperiosas y el mayor empleo de los fondos comunitarios. El gobierno central estuvo en desacuerdo y limitó severamente la capacidad de los líderes locales de disponer de las cajas municipales más allá de las prescripciones del Estado.

Palabras claves: *Educación, escuelas públicas primarias, resguardos indígenas, Sociedades de educación, Joseph Lancaster, sistema de enseñanza mutua, siglo XIX, Nación, formación del Estado.*

Conflicts between State and Local Elites over Colombian Education, 1820s-1830s

Abstract

This article examines the conflictive relationship between the Colombian state and local elites as they negotiated the nationwide implementation of primary schools in the 1820s. The central government wanted to create a new republic of citizens (or citizens to be), but it faced the resistance of local elites as it asserted the centralization of teaching methods (specifically monitorialism), tax collection, and curriculum. In the cases of Nemocón and Zipaquirá, indigenous leaders protested the state's disposal of *resguardo* lands to benefit schools that their children would not attend. In the case of Mompos, local elites proposed a private charitable association to support the development of schools and, further, the extension of “Catholic and civic” education to orphans, workers, and prisoners. Such complaints and proposals stemmed from local perceptions of the most pressing need and most advantageous employment of community funds. The central government disagreed and limited severely the ability of local leaders to direct community treasuries beyond the prescriptions of the state.

Keywords: *Education, public primary schools, indigenous resguardos, Education societies, Joseph Lancaster, monitorial method, nineteenth century, Nation, State formation.*

Artículo recibido el 15 de noviembre de 2006 y aprobado el 9 de abril de 2007.

Conflictos entre el Estado y las elites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830 *

Meri L. Clark *

En el período inmediatamente posterior a la Independencia, el Estado colombiano trató de implementar un sistema de educación nacional para una población que padecía los efectos de una economía arruinada, así como también de sangrientos conflictos e inequidades étnicas y sociales. Los funcionarios del gobierno colombiano aspiraban a rectificar los anteriores siglos de opresión española y a superar las consecuencias de las guerras de independencia. Igualmente querían convertir al pueblo en ciudadanos autónomos pero sumisos. En las décadas de 1820 y 1830, la educación se convirtió en un objetivo especial para lograr el desarrollo y también estuvo en el centro de conflicto entre las autoridades centrales y las comunidades locales¹. A finales del siglo XIX, la educación colombiana se convertiría en el centro de una tormenta política alrededor de la disidencia y obediencia, desorden social y virtud². Las raíces de estos conflictos tardíos se pueden encontrar en el cuidadosamente planeado -pero ocasionalmente caótico- desarrollo de la educación pública durante la República temprana.

Mientras que el gobierno afirmaba su política antidiscriminatoria de admisión a los colegios, los consejos municipales de los pueblos ofrecían un débil apoyo para ampliar las prácticas educativas³. Las políticas locales frecuentemente complicaban la retórica del Estado central acerca de la igualdad. En particular, las dificultades financieras se

* Este artículo es resultado de la investigación sobre la educación en Colombia financiada por el Departamento de Historia y el Programa de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Princeton, el Concejo de Estudios Regionales, la Fundación Spencer y Western New England College. La traducción fue realizada por Martha Lux, Marta Herrera y Muriel Laurent.

* Doctora en Historia de la Universidad de Princeton, Estados Unidos. Profesora Asistente del Departamento de Historia y Ciencia Política, Western New England College, Springfield, Massachusetts, Estados Unidos.

1 ZULUAGA DE E., Olga y OSSENBACHER SAUTER, Gabriela (eds.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XIX*, t. 1, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004; SAFFORD, Frank, "Race, Integration, and Progress: Elite Attitudes and the Indian in Colombia, 1750-1870", en *Hispanic American Historical Review*, Vol. 70, No. 1, 1991, pp. 1-33.

2 Para explicaciones sobre el carácter de la educación en la historia de Colombia, véanse CACUA PRADA, Antonio, *Historia de la educación en Colombia*, Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997; RAUSCH, Jane M., *La educación durante el federalismo: La reforma escolar de 1870*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

3 En su reciente análisis, Franz Hensel trabaja el problema del discurso nacionalista y moralista en la educación en los primeros años republicanos: HENSEL RIVEROS, Franz D., *Vicios, virtudes y educación moral en la construcción de la República, 1821-1852*, Bogotá, Ediciones Uniandes, CESO, 2006, pp. 5-19.

acompañaron de las dificultades raciales y de las relaciones de clase en muchos pueblos, entorpeciendo la implementación de un acceso igualitario y universal a la educación. La debilidad de la autoridad nacional en el temprano período independentista significó que las decisiones acerca de la educación rápidamente retrocedieran -e incluso se disolvieran- a nivel local. Los concejos de los pueblos y los jefes políticos enfrentaron muchos problemas para financiar los proyectos gubernamentales como fue el caso de las escuelas. Otros trabajos públicos tales como la edificación de puentes y la construcción de carreteras, usualmente tuvieron prioridad sobre los colegios; pero estos proyectos, también, enfrentaron el obstáculo de una ciudadanía poco colaboradora. En muchos casos, las preocupaciones económicas de la postguerra fueron una amenaza para los ideales educativos abrumando por completo los esfuerzos reformistas de las escuelas.

A lo largo del siglo XIX en Latinoamérica este patrón encajó con problemas más amplios relativos a la construcción del Estado en el período de la postguerra. En general, los Estados-nación latinoamericanos tempranos se formaron en medio de deudas, con economías débiles, políticamente frágiles y fundamentados en sociedades de una muy profunda inequidad racial y social. En Colombia, las significativas deudas ocasionadas por la guerra agobiaron al nuevo Estado justo al iniciar su ambicioso programa para transformar la sociedad a través de las reformas de la educación y de la agricultura⁴. Los conflictos regionales eclipsaron al Estado de comienzos del siglo XIX en la medida en que las élites locales pelearon para afirmar su posición frente a la autoridad centralista del Estado y a otras fracciones de la elite. Las diferencias persistieron particularmente en la discusión sobre si el gobierno nacional debía ser federalista o centralista⁵. Para mediados de siglo estos argumentos se habían delineados en conflictos partidistas más agudos entre liberales y conservadores. Aún antes de que la división entre liberales y conservadores fuera evidente, las tensiones regionales y locales afectaban las decisiones estatales de importancia nacional sobre muchos de los aspectos de la organización social, política y económica en la recién independizada República. Estas tensiones en el sistema político nacional amenazaron y con frecuencia dieron lugar a conflictos armados en el nivel local, cuando no guerras civiles de escala nacional⁶. El período entre 1819 y 1830 fue de gran discordia en Colombia, en la medida en que los opositores internos remplazaron a los realistas españoles en las luchas por el poder político. Incluso después de la consolidación nacional, Colombia experimentó nueve guerras civiles y catorce guerras regionales

4 BUSHNELL, David y MACAULAY, Neill, *The Emergence of Latin America in the Nineteenth Century*, New York, Oxford University Press, 1994, pp. 87-88; SAFFORD, Frank y PALACIOS, Marco, *Colombia: Fragmented Land, Divided Society*, New York - Oxford, Oxford University Press, 2002, p. 102 y pp. 111-112.

5 SAFFORD, Frank y PALACIOS, Marco, *op. cit.*, p. 107.

6 VALENCIA LLANO, Alonso, "La búsqueda de la autonomía política. El caso del Cauca, Colombia, durante el siglo XIX", en BERMÚDEZ E., Isabel C. (comp.), *Poder regional y discurso étnico en América*, Cali - Sevilla, Universidad del Valle - Universidad Pablo de Olavide, 2003, pp. 167-187; CUARTAS COYMAT, Álvaro, *Tolima Insurgente: Historia de las guerras civiles y reseña político-constitucional*, t. I, Bogotá, Pijao Editores, 1991.

entre 1830 y 1902⁷. Muchos de estos conflictos tuvieron su origen en batallas entre liberales y conservadores sobre la falta de representación estatal -percibida como represión- de los valores religiosos a través de instituciones como los colegios⁸. La Iglesia católica y los creyentes devotos temían, en particular, las reformas seculares del vicepresidente Francisco de Paula Santander que expropiaron los conventos de las órdenes religiosas y reorganizaron los colegios históricamente dirigidos por la Iglesia⁹. En términos generales, Santander llevó a cabo la centralización siguiendo la Constitución de Cúcuta de 1821, mientras que el presidente Simón Bolívar continuaba con la campaña militar en el sur. La incorporación que Santander hizo de la filosofía utilitarista de Jeremy Bentham en la educación secundaria provocó inconformismo. El Decreto del 3 de octubre de 1826 expedido por Santander, que ordenaba uniformar el plan de estudios para todos los colegios, desde el nivel primario hasta el universitario, provocó particular descontento en las provincias. El Decreto de 1826 sobre el currículo “concibió los elementos de la uniformidad ética, especial y pedagógica que confluyen en una propuesta de unidad nacional”¹⁰. Fuera de Bogotá, la ciudad capital, los líderes de las provincias cuestionaron la insistencia de Santander en la uniformidad nacional, especialmente en las universidades y las academias.

El gobierno también recibió una fuerte desaprobación a nivel de escuela elemental, que constituye el foco primario de este artículo. El sistema de monitores o de enseñanza mutua de Joseph Lancaster contó con un fuerte respaldo especialmente de Simón Bolívar, pero también generó el mayor desacuerdo. El sistema lancasteriano empleaba estudiantes monitores para enseñar los principios rudimentarios de las matemáticas y la ortografía a los estudiantes menos avanzados, basándose en un programa de incentivos y disciplina que los críticos encontraron moralmente inaceptable o simplemente ineficiente. A pesar de las críticas, las ideologías de centralización y de monitores guiaron el sistema de educación elemental colombiana hasta 1841, cuando los conservadores asumieron el poder a nivel nacional y continuaron con mayor formalismo el proceso de descentralización de la educación, que de manera informal se había iniciado en años anteriores¹¹.

7 TIRADO MEJÍA, Álvaro, *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*, Medellín, Gobernación de Antioquia, 1996, p. 11.

8 ORTIZ MESA, Luis Javier, et al. (eds.), *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2005; GONZÁLEZ, Fernán E., *Educación y Estado en la historia de Colombia*, Bogotá, CINEP, 1979; RAUSCH, Jane, *op. cit.*

9 BUSHNELL, David y MACAULAY, Neill, *op. cit.*, pp. 88-89; para más información sobre la época y las políticas de Santander, véase BUSHNELL, David, *The Santander Regime in Gran Colombia*, Westport, Greenwood Press, [1954] 1970.

10 ZULUAGA DE E., Olga y OSSENBACHER, Gabriela, *op. cit.*, p. 212.

11 Olga Zuluaga destaca la importancia de las relaciones entre la práctica pedagógica y el discurso educativo con el fin de entender el “saber pedagógico” en su conjunto, considerado como objeto y como nexo de una sociedad específica e histórica. ZULUAGA DE E., Olga L., *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores - Anthropos - Editorial Universidad de Antioquia, 1999, pp. 37-43, en particular. Respecto de las prácticas en sí mismas, véase: ZULUAGA DE E., Olga L., *Colombia, dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, 1979.

La educación provee los lentes a través de los cuales se pueden examinar las luchas locales para retener o lograr autonomía del Estado central y centralizador. Este artículo estudia varios aspectos de la negociación entre el gobierno central y los líderes locales acerca del grado de intervención de la autoridad estatal en los colegios y asuntos relacionados, que muchos veían como aspectos propios de la comunidad en los cuales el gobierno central no debía entrometerse. Tres casos locales del período nacional temprano, durante el cual se presentaron grandes dificultades políticas y financieras, revelan cómo el gobierno central intentó imponer su control sobre gobiernos y economías locales frágiles y cómo estos poderes locales confrontaron al Estado central. Varias situaciones problemáticas surgieron inmediatamente al desarrollar el primer sistema de educación pública del país. Primero, los problemas financieros limitaron el alcance de las reformas estatales y la internalización de los principios legales en la temprana República. El segundo problema tenía que ver con la incierta relación entre los indígenas y el Estado, la cual giraba en gran parte alrededor de los impuestos. El recién independizado gobierno abolió el sistema de tributo colonial y lo reemplazó con impuestos aplicados en forma general, pero no pudo fácilmente liberarse de las inequidades raciales, sociales y económicas del país. De esta manera la grave situación fiscal se combinaba con las preocupaciones de las élites acerca de la mejor forma de incorporar a los grupos marginados a la nueva República de ciudadanos letrados. La arraigada inequidad y las diversas expresiones locales del deber cívico frustraron finalmente los intentos del gobierno por deshacerse del legado colonial, aliviar las enfermedades sociales y unificar a los colombianos por medio de la educación pública¹². Hacia finales de la década de 1820 varias crisis socioeconómicas llevaron a que se activara un movimiento de reforma educativa que redirigió sus energías organizativas a la esfera privada del voluntariado. Una consecuencia extremadamente importante, pero no deliberada, del fracaso del Estado a la hora de centralizar la educación fue, en cambio, que la filantropía privada creció.

Los movimientos reformistas filantrópicos no resolvían los problemas de todos. La consecución privada de fondos por medio de asociaciones de caridad fue un camino usualmente cerrado para los indígenas, los que, por el contrario, dependían de su propio trabajo y de las rentas de los resguardos. Desde la Conquista española y el establecimiento de la Nueva Granada colonial muchas comunidades indígenas sobrevivientes mantuvieron sus tierras. La Corona española había protegido estos derechos sobre las tierras comunales, llamándolas resguardos y recibiendo a cambio el pago de un tributo por parte de cada hombre indígena adulto. Con la Independencia se abolió el tributo y los indígenas fueron incorporados a la República como contribuyentes y propietarios privados. No todos sus grupos de indígenas prefirieron

12 El problema de la continuidad del colonialismo en el mundo moderno -llámese poscolonialismo o neocolonialismo- ha sido abordado por quienes se interesan por la educación primaria desde perspectivas teóricas y prácticas. Véase, por ejemplo, CANNELLA, Gaile S. y VIRURU, Radikha, *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*, New York, Routledge Falmer, 2004, pp. 14-27. En esta obra los autores buscan las raíces coloniales y globales de la jerarquización del sistema educativo y su relación con la construcción de la niñez en las sociedades contemporáneas.

los impuestos republicanos a cambio del tributo colonial ni todos aprobaron la privatización de las tierras de los resguardos. En algunos casos, se presentaron protestas por la privatización de las tierras comunales debido a que éstas podían ser vendidas por fuera de la comunidad. Dichas comunidades no tenían ni los medios para pagar los impuestos ni siempre estaban de acuerdo con los proyectos a los que el dinero recogido se iba a destinar. Las escuelas públicas, por ejemplo, se concentraron inicialmente en las poblaciones relativamente más urbanizadas y no en los resguardos, aun cuando los impuestos de los indígenas habían ayudado a financiar esos colegios. De esta manera muchos líderes de las comunidades indígenas de los resguardos se sintieron marginados por la temprana retórica republicana sobre el universalismo de la educación pública, que en teoría incluía a todos los colombianos, pero que en la práctica subordinaba las demandas indígenas por educación a las de la población urbana, con frecuencia blanca y mestiza.

Al mismo tiempo, las elites se encontraron en desacuerdo con los proyectos del Estado para construir la Nación por muchas razones, incluyendo la ineficacia gubernamental, la mala administración de los fondos y el laxo respaldo a los ideales republicanos en la práctica. Algunos colombianos de las elites, al igual que sus pares de Latinoamérica y de otras partes de Occidente, imaginaban un mundo de “mejoría” moral y niveles de educación más altos¹³. El Estado colombiano aclaró y diversificó sus prioridades: lidiar con las guerras civiles y otras tareas de construcción política por medio de la adopción de modelos europeos y norteamericanos de desarrollo social e intelectual, como el modelo de monitores de Lancaster. Mientras tanto, muchos maestros en el sector privado se ofrecieron como voluntarios para llevar la carga de la transformación ideológica y moral en el nuevo Estado soberano. Para algunos el sistema lancasteriano se presentaba como la antítesis de una buena formación católica y de un aprendizaje profundo¹⁴. ¿Cómo, entonces, respondieron las comunidades multirraciales y de varias clases de toda Colombia a las disposiciones reformistas del Estado y del sector privado? ¿Se vieron estas identidades locales transformadas o moldeadas por las disposiciones nacionales relativas a la educación y a sus costos colaterales? ¿Pudo la población local -de la elite o no- dejar la huella de sus propias definiciones de identidad comunitaria en la nueva República?

A nivel local, las comunidades frecuentemente respondieron al nuevo Estado colombiano con intentos vociferantes para defender su propia autonomía. Los Consejos de las poblaciones podían argumentar que los dineros comunales debían ser utilizados para reconstruir o ampliar un puente, una carretera, o inclusive una iglesia, tema que se explorará más adelante. Los intereses de las comunidades no siempre

13 ZULUAGA DE E., Olga y OSSENBACHER, Gabriela, *op. cit.*

14 Este debate se situaba en el contexto de otros conflictos filosóficos y prácticos alrededor del pensamiento utilitarista y el rol del benthamismo en la enseñanza universitaria. MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán, “Benthamismo y Antibenthamismo”, en MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán, *et al.*, *La Filosofía en Colombia: Historia de las ideas*, Bogotá, Editorial El Búho, 1988, pp. 187-226.

aceptaron la idea de que la educación era un proyecto inherentemente útil o benéfico. Por ejemplo, el 16 de septiembre de 1823, el alcalde de Morales en el departamento de Bolívar, José de las Santas Moncadas, se quejó ante el gobierno nacional a causa del impuesto sobre el tabaco decretado por la municipalidad de Simití, destinado para apoyar un colegio en el pueblo. El Alcalde reclamó diciendo que su parroquia obtenía sólo unos pocos pesos de ese impuesto, y pidió, entonces, una exoneración oficial de las obligaciones hacia el colegio porque las gentes de Simití se encontraban agobiadas por los “trabajos y miserias”¹⁵. Además, el Alcalde argumentó que la cárcel y la iglesia del pueblo necesitaban ser reparadas de manera urgente. Esas necesidades eran para él de mayor urgencia que la sugerida escuela primaria. No obstante, el Secretario de Estado y del Interior encargado de la educación a principios de la década de 1820, José Manuel Restrepo, ordenó al Alcalde aplicar cualquiera de los dineros recolectados a la escuela primaria de Morales¹⁶. El gobierno colombiano estaba decidido a desarrollar la educación primaria en toda la Nación, contraviniendo muchas veces la voluntad de las autoridades locales. De vez en cuando el gobierno central podía aprobar planes alternativos que apoyaran, por ejemplo, el transporte nacional y la infraestructura de comunicaciones. Pero el temprano Estado nacional obstaculizó especialmente el apoyo a las instituciones religiosas en un período en el cual se veía a la Iglesia católica y a sus recursos financieros como antagónicas con el crecimiento de un Estado-nación secular y centralizado. A pesar de la voluntad de centralización del Estado, los cabildos, los jefes políticos y los alcaldes prefirieron darle prioridad a su propia visión de desarrollo y segundo término a las escuelas públicas. Inclusive, las élites locales usualmente estuvieron divididas en su posición acerca de cómo alcanzar los propósitos de las reformas. Aun si se encontraban unificadas, las élites locales no siempre se alinearon con los intereses del Estado central para estandarizar la pedagogía y el currículo.

La independencia política en Colombia abrió la posibilidad de que el Estado reconociera opiniones alternativas, especialmente las propuestas por las élites. ¿Pero cuándo y cómo el Estado escuchaba a sus ciudadanos? Algunos grupos locales obtuvieron la atención de burócratas nacionales, pero simplemente para recibir una gran cantidad de sanciones. En los tres casos discutidos en este artículo, las élites marginales de tres poblaciones representativas negociaron con el Estado para asegurarse mejores acuerdos educativos, financieros y políticos. En el primer caso, el de Nemocón, el Estado insistió para que la elite local se sometiera al mandato de la ley. En el segundo caso, el de Zipaquirá, apoyó a las élites en contra de la comunidad indígena, a pesar de -o tal vez por- la participación más activa de los indígenas. En el tercer caso, el de Mompós, la sociedad privada planeó promover la educación en la ciudad, pero sus esfuerzos fueron coartados por un Estado ansioso y centralista.

15 Archivo General de la Nación, Bogotá-Colombia, Sección República, *Fondo Ministerio de Instrucción Pública* (en adelante AGN, SR, FMIP), t. 109, f. 620.

16 *Ibid.*

Los tres casos reiteran la preocupación de los funcionarios del gobierno central y de las provincias con relación a cuanta autoridad perderían al permitir que tomaran fuerza las iniciativas locales acerca de la educación. El sustento legal que tienen en común estos tres casos es que, en 1821, el Estado colombiano ordenó a los cabildos establecer escuelas públicas primarias utilizando las contribuciones voluntarias de sus residentes. Sin embargo, en este período, muchos cabildos se encontraban insolventes y sus pobladores se negaron a vaciar sus ya desocupados bolsillos para otra ostensible contribución voluntaria solicitada por el Estado. Esa resistencia pudo tener sus fundamentos en intereses pecuniarios, pero estuvo a menudo enmarcada en el lenguaje de las mutuas obligaciones entre el Estado y los ciudadanos.

En la década de 1820 los proponentes privados de las reformas educativas improvisaron los medios para sostener los colegios en sus poblaciones. Los reformistas locales comenzaron campañas prodonativos, loterías y festivales a fin de recaudar fondos en un esfuerzo para cumplir con las exigencias nacionales de alfabetización universal. Por ejemplo, en 1822 el gobernador de Cartagena, Henrique Rodríguez, escribió que la respuesta a la Ley de Escolarización Universal había sido muy reducida, a pesar de su admirable propósito de “establecer las Escuelas de primeras letras tan necesarias en las Parroquias especialmente de indígenas y otras de mucha población e importancia”¹⁷. Las municipalidades no podían dirigir los fondos públicos a las escuelas, ya fuera porque no los tenían o porque dependían de pequeñas rentas anteriores a las guerras, que alcanzaban para pagar a los carceleros y a los alcaldes. Rodríguez sugirió a cambio: “En tales circunstancias he determinado [...] establecer una Lotería, añadiéndole el ramo de rifas, único recurso para reparar los descalabros de la Ciudad, donde no se ven mas que edificios ruinosos y dar vida a tantos censualistas, artesanos y jornaleros que perecen de miseria”¹⁸. Durante la década siguiente, los impedimentos financieros no desaparecieron, pero tanto los defensores de los colegios como los intelectuales pro-reformistas aprendieron a manejar mejor éste y otros problemas. Los grupos de la elite, en particular, clamaron por colegios a fin de desarrollar los potenciales económicos de la Nación.

Los cabildos se encontraron atrapados entre un gobierno nacional intransigente y contribuyentes reacios. Los jefes políticos consideraron que cualquier ingreso, desde las tierras del resguardo hasta el redireccionamiento de los ingresos por impuesto, como formas rápidas de superar las dificultades financieras de las poblaciones. Los cabildos encontraron la manera de privatizar las propiedades comunales e incrementar los recursos locales, independientemente de que se destinaran o no a las escuelas públicas. Estas propuestas locales llevaron a que se despojara a los indígenas de sus tierras comunales en nombre de un proyecto de construcción de nación, que frecuentemente poco tenía que ver con los intereses de los indígenas. Por esta razón, parecería que en el período nacional temprano en Colombia se incrementaron los ataques contra la propiedad y la autonomía de los indígenas que había sido protegida

17 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 642.

18 *Ibid.*

bajo la ley española, al menos en teoría. Aun cuando esta mirada simplifica en exceso las relaciones coloniales entre los españoles y los indígenas en el Virreinato de la Nueva Granada, parecería que las relaciones entre los grupos indígenas y las autoridades colombianas empeoraron en la República temprana.

En un intento para remediar algunos de los problemas que se presentaban con la recolección de impuestos para proyectos públicos, como lo era el de los colegios, el gobierno colombiano ofreció a los residentes pobres la oportunidad de pagar los impuestos con su trabajo. Por ejemplo, en agosto de 1829, el prefecto Cristoval de Vergara, quien gobernaba Villa de Leiva, en la provincia de Tunja, informó al Secretario de Estado e Interior José Manuel Restrepo que “muchos jóvenes moralmente correctos”¹⁹ habían comenzado a asistir al colegio. Aún, a pesar de “la extrema necesidad de educación de la juventud”, los ingresos recaudados por el pago de impuestos no fueron utilizados para los colegios, sino que sirvieron para financiar la reconstrucción de caminos. De esta manera en Villa de Leiva, como en muchas otras poblaciones, “No faltarían sujetos que se obligaran a construir puentes dejándoles el derecho de cobrar alguna pensión”²⁰. El prefecto de Vergara reconoció que mejores vías y puentes más seguros ofrecían beneficios para las comunidades. Sin embargo, arguyó que el bien común estaba siendo ignorado en un aspecto importante: “Pero la prefectura cree que en esta parte aunque es un bien público ponerle tránsito seguro, pero el provecho solo refluye en utilidad de un solo individuo, cuando puede redundar en beneficio general en escuelas”²¹. Sugirió que, debido a que los vecinos no podían ser llamados para pagar impuestos, el gobierno debía buscar estos fondos en los cercanos resguardos indígenas. Dos meses después, el Prefecto solicitó usar las entradas provenientes de la venta del resguardo de Moniquirá para sostener una escuela primaria. Él denominó a Moniquirá como “pueblo destruido”, que contaba con mayoría de mujeres y consideró que el resguardo era improductivo²². Los indígenas arrendaban las tierras que les sobraban de sus grandes parcelas. El Prefecto pensaba que el gobierno lo podía hacer mejor. Intentó confiscar las tierras de Moniquirá para arrendarlas a un precio mayor, usando como fundamento para su acción la Ley de 1828 que desposeía a los pequeños propietarios que habían dejado sus tierras en barbecho o subutilizadas. No indicaba a dónde deberían ir los 80 indígenas que habían sido desplazados de sus tierras comunales, o si éstos deberían convertirse en arrendadores de los nuevos propietarios.

La explotación de las tierras comunales indígenas no era una idea nueva. Quizás los inversionistas quisieron comprar las tierras de Moniquirá para desarrollar la minería en esta región, que Alexander von Humboldt alguna vez pensó contenía suficiente cobre como para abastecer el mundo entero. En 1832, uno de los promotores de

19 AGN, SR, *FMIP*, t. 107, ff. 426-428.

20 AGN, SR, *FMIP*, t. 107, f. 428.

21 *Ibid.*

22 AGN, SR, *FMIP*, t. 107, ff. 421-422.

un proyecto minero en la región de Moniquirá argumentó como prueba de la gran riqueza mineral en la región la anécdota colocada 30 años antes en las *Narrativas personales*²³. En últimas, la producción de cobre fue mucho menos que estas expectativas iniciales y esa empresa fracasó. Los crecientes intereses en aprender cómo explotar allí los recursos naturales, debieron jugar un papel en los proyectos del Prefecto de fundar escuelas mediante la venta de las tierras comunales. El Prefecto de Vergara simplemente expresó la esperanza de que los indígenas de Moniquirá pudieran asistir a la escuela en Villa de Leiva, lo que satisfacía al gobierno nacional, pero resultaba de poca utilidad para los indígenas que vivían muy lejos de este colegio.

Propuestas como la anterior, que despojaban a los indígenas de sus tierras en nombre de proyectos gubernamentales para la construcción del Estado, han sido consideradas por muchos historiadores como parte de un generalizado “ataque liberal” a los derechos de los indígenas en el temprano período republicano. De hecho la desintegración de los resguardos comenzó tiempo atrás, bajo la presión de la Corona a mediados del siglo XVIII, pero el ritmo se aceleró después de las guerras de Independencia²⁴. La división de las tierras comunales “no fue algo que los mismos indígenas hubieran solicitado, y a corto plazo no se hizo mucho para llevarlo a cabo; simplemente se mantuvo en la legislación como señal de lo que los no indígenas pensaban era bueno para ellos”²⁵. Sin embargo, como lo indican los siguientes casos; en las décadas de 1820 y 1830 fueron aumentando las tensiones entre los indígenas y las autoridades gubernamentales, en la medida en que el Estado intentó dividir, vender o arrendar lo que quedaba de los resguardos. La indiferencia hacia las mayorías raciales y étnicas en Colombia ha contradicho durante mucho tiempo, incluso a finales del período colonial, las ideologías liberales de *bienestar social*. Sin embargo, las acciones de los indígenas por sus derechos en Colombia también estuvieron relacionadas. Como Jeremy Adelman ha señalado, acentuar la persistencia de las estructuras coloniales en el período republicano excluye la comprensión del papel desempeñado por los grupos subalternos en la formación del Estado y en el imaginario nacional²⁶. Algunos grupos indígenas se resistieron a los cambios del sistema de los resguardos, no necesariamente porque rechazaran las concepciones liberales del siglo XIX sobre la propiedad privada y la economía del mercado, sino porque el Estado no representaba sus intereses como ellos consideraban que debía hacerlo. El período republicano temprano mostró a nivel nacional una nueva constelación de poder que las autoridades criollas e indígenas trataron de moldear en el nivel local.

23 RAMOS PEÑUELA, Aristides, “Colonos, empresarios, y vagos: Experiencias fronterizas en el Carare en la primera mitad del siglo XIX”, en *Fronteras*, Vol. 2, No. 2, Bogotá, ICANH, 1998, p. 74, nota 24.

24 FALS BORDA, Orlando, “Indian Congregations in the New Kingdom of Granada: Land Tenure Aspects, 1595-1850”, en *The Americas*, Vol. 13, No. 4, 1957, pp. 341, 348-351; SAFFORD, Frank, *op. cit.*, pp. 3-7, pp. 9-11; BOHÓRQUEZ, Carmen, *El Resguardo en la Nueva Granada ¿Proteccionismo o despojo?*, Bogotá, Editorial Nueva América, 1997, pp. 35-36.

25 BUSHNELL, David y MACAULAY, Neill, p. 86.

26 ADELMAN, Jeremy, *Colonial Legacies: The Problem of Persistence in Latin American History*, New York, Routledge, 1999.

1. Reclamos de las comunidades de Nemocón y Zipaquirá

Los indígenas y la población de hispano-descendientes que trabajaban y vivían en los alrededores de las minas de Zipaquirá y Nemocón en el altiplano de la Cordillera Oriental colombiana presentaron una interesante perspectiva local de las similitudes y diferencias utilizadas por los gobiernos para centralizar sus administraciones a finales del período colonial y en la temprana República²⁷. Desde el período prehispánico y durante el período colonial, la producción de sal de Zipaquirá hizo de este asentamiento un centro económico importante y conflictivo desde una perspectiva política. Varios conflictos antiborbónicos se agruparon en Zipaquirá y Nemocón, donde los grupos indígenas exigieron que el Virreinato suprimiera el pago de los tributos y les devolviera las minas de sal, reclamos a los que sólo renunciaron después de una larga batalla²⁸. El descontento con el gobierno español creció entre la mayoría del campesinado indígena andino en las décadas previas a la Independencia. Como Brooke Larson ha señalado, en el período de la Independencia, muchas elites criollas sintieron que debían seguir “una lógica contra puntual - para romper el control colonial sin dar lugar a otro ‘período de insurrección’ entre los campesinos de las tierras altas”²⁹.

La parte de la Cordillera Oriental que actualmente comprende los departamentos de Cundinamarca y Boyacá fue la provincia colonial con mayor densidad de población: en vísperas de las guerras de Independencia, tenía alrededor del 40% de la población y aportaba aproximadamente el 40% de los diezmos³⁰. Las minas de Zipaquirá y Nemocón habían sido fuentes estables de ingreso para el Virreinato, por lo que el gobierno republicano pensó que le esperaba otro tanto. Desde la perspectiva burocrática estabilizar la región se convirtió en una preocupación de suprema importancia para la salud política y financiera, especialmente debido a que estos funcionarios lucharon diariamente para ejercer el poder coercitivo del Estado -por ejemplo, para recolectar los impuestos o explotar eficazmente los enormes recursos naturales de la Nación. El gobierno republicano nacionalizó las minas de sal, monopolio que por varias décadas proporcionó una de las mayores fuentes de ingreso. En 1826, los ingresos de las salinas fueron del orden del 5% del tesoro colombiano, o la tercera mayor fuente de ingreso

27 CARDALE DE SCHRIMPFF, Marianne, *Las Salinas de Zipaquirá: Su explotación Indígena*, Bogotá, Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales, Banco de la República, 1981; MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio, *Indios y mestizos de la Nueva Granada a finales del Siglo XVIII*, Bogotá, Biblioteca del Banco Popular, 1985.

28 MENDOZA RAMOS, César, *Colombia: Inercias y cambios (1780-1850)*, Barranquilla, Editorial Antillas, 1992, pp. 33-35; FRIEDE, Juan, *Rebelión comunera de 1781: Documentos*, t. 1, Bogotá, Colcultura, 1981, pp. 77-100; CÁRDENAS ACOSTA, Pablo, *El movimiento comunal de 1781 en el Nuevo Reino de Granada*, t. 1, Bogotá, Tercer Mundo, 1980, pp. 18-29; PHELAN, John Leddy, *The People and the King: The Comunero Revolution in Colombia, 1781*, Madison, University of Wisconsin Press, 1978.

29 LARSON, Brooke, *Trials of Nation Making: Liberalism, Race, and Ethnicity in the Andes, 1810-1910*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 6.

30 BRUNGARDT, Maurice P., “The Economy of Colombia in the Late Colonial and Early National Periods”, en FISCHER, John R., et al. (eds.), *Reform and Insurrection in Bourbon New Granada and Peru*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1990, p. 173.

después de los impuestos por importaciones y exportaciones (52%) y de tabaco (23%)³¹. El gobierno mantuvo el monopolio de las salinas hasta que los costos operativos de las minas superaron las debilitadas finanzas del Estado, pasando a un sistema de renta de arrendamiento. Su importancia fiscal llevó a que se focalizara la atención nacional en la región, y también condujo hacia varios aspectos en los que los intereses nacionales y locales disientan -notablemente- en lo concerniente a la educación primaria.

Al enfrentar una creciente presión estatal sobre la región del altiplano de la Cordillera Oriental, la gente de Zipaquirá y Nemocón utilizó los canales gubernamentales establecidos para manifestar sus preocupaciones y prioridades a los miembros de los concejos municipales. Así como la región era conocida por sus violentas movilizaciones, también tenía una fuerte tradición en la presentación de quejas y acciones políticas formales. La renta de la sal fue crucial para el Estado, y las comunidades indígenas fueron parte integral de la economía minera de la sal. Los indígenas, los mestizos y los criollos se habían comunicado largamente con el Estado colonial español debido a sus intereses compartidos e individuales en la región. Ahora, en el contexto de las demandas de la nueva República hacia los gobiernos locales y sus ciudadanos, esos intereses diferían particularmente alrededor del tema de la educación primaria.

En la coyuntura crítica de la formación del Estado en la década de 1820, los habitantes de Nemocón y Zipaquirá manifestaron ideas contradictorias a los concejos de sus poblaciones acerca de cómo manejar los dineros públicos y sobre si debían apoyar o rechazar proyectos estatales como el de los colegios. Los debates sugieren que los indígenas querían que el Estado tuviera en cuenta sus intereses y preocupaciones a la hora de tomar decisiones de asignación de recursos. Las preocupaciones étnicas y de clase moldearon las conversaciones -aquéllas que fueron registradas en los archivos- entre el Estado y actores no estatales, en el nivel nacional y local.

En Nemocón creció el conflicto sobre los derechos de los grupos blancos e indígenas para decidir sobre los intereses de la comunidad. Las comunidades indígenas de esta población querían establecer un colegio para sus hijos con la parte de sus derechos a los ingresos de las minas de sal. Los representantes del resguardo protestaron porque el profesor de la parroquia había usado sus ingresos para abrir un colegio de no indígenas en el pueblo, que había limitado injustamente el acceso de los niños indígenas a la escuela. Al mismo tiempo, el maestro solicitó fondos para mantener el colegio de la parroquia y su propio salario, a lo que el Cabildo se negó. Este último llegó incluso a amenazar con retener el apoyo para cualquier otro proyecto del Estado si el gobierno continuaba con su insistencia de que desembolsaran dinero para el colegio. Entonces, durante varios meses el encargado de las salinas mantuvo el colegio y propuso un plan alternativo para destinar una porción de los ingresos de las minas de sal a un colegio indígena. El administrador pensó que la propuesta

31 LÓPEZ GARAVITO, Luis Fernando, *Origen y fundamentos de la hacienda y la economía colombianas*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2000, p. 41.

de los indígenas para construir un colegio era viable³². Pero el Secretario del Estado les negó el permiso. A cambio, ordenó que con los ingresos de las minas se dotara a la escuela parroquial. Frank Safford argumenta que muchos indígenas no pudieron beneficiarse de los colegios, incluso cuando ellos mismos los ayudaban a pagar, porque el trabajo mismo se interpuso. Tal como el sacerdote del pueblo indígena de Pesca argumentó a finales de la década de 1830, “los colegios, habiendo sido financiados con las tierras de las comunidades indígenas, beneficiaban fundamentalmente a los colonos blancos que se habían trasladado ahí ya que los indígenas tendían a llevar a sus hijos a trabajar con ellos en el campo”³³.

En este momento, el gobierno nacional contravino uno de sus principios fundamentales, la idea del “mejoramiento” indígena por medio de la educación. Excluyó a los indígenas de la idea fundacional de educación universal como fundamento para una nueva y virtuosa República. Financieramente, apoyó el fortalecimiento o la creación de un sistema educativo, que benefició principalmente a la élite urbana y a las clases medias. Pero la retórica liberal del joven Estado colombiano jugaría un fuerte apoyo a la inclusión de los indígenas en la República. Sin embargo, buena parte de la realidad contradecía este reclamo a la universalidad; es importante subrayar la centralidad metafórica -e incluso moral- de la idea de inclusión, al menos en la década de 1820. El Estado pretendía crear una Nación sin distinciones raciales y de clase, y al mismo tiempo escogió fortalecer las posiciones existentes de fuerza a lo largo del país, usualmente en regiones que contaban con élites locales poderosas y consolidadas.

Fue una apuesta interesante. El Estado subordinó los intereses de los indígenas al de los criollos y mestizos, aun cuando los indígenas tenían un papel fundamental en la producción de sal como trabajadores y como propietarios de tierras. Igualmente curioso fue la prohibición del gobierno a los cabildos de modificar las leyes o los proyectos nacionales como el de los colegios independientemente del sector social al cual beneficiaran. Parece ser que el gobierno central temía que los cabildos ejercieran mucha autoridad sobre los pobladores, lo que podría llevar a que se tomaran decisiones autónomas a nivel local, que amenazaran la unidad y centralización del Estado colombiano dirigido desde Bogotá. El gobierno central trató de limitar la autoridad de pueblos e iglesias designando sus propios profesores los cuales hasta las guerras de Independencia usualmente habían sido curas. Otro aspecto conflictivo de la unificación y centralización del Estado, desde la perspectiva local, fue la imposición del gobierno central del sistema lancasteriano de enseñanza mutua, que dependía de una red de profesores entrenados y certificados en las ciudades capitales de las provincias. Esto automáticamente limitaba la participación de los cabildos al designar los profesores de primaria, teniendo que nombrar a un profesor entrenado por el Estado o reenseñar al profesor actual, siendo costosos ambos esfuerzos.

32 AGN, SR, FMIP, t. 108, ff. 291-292.

33 SAFFORD, Frank, *op. cit.*, p. 14.

En contraste con Nemocón, los ciudadanos de Zipaquirá vieron que su antigua escuela parroquial enfrentaba problemas económicos y no tenía el apoyo del gobierno central. Cuando en 1823 se reabrió el colegio de Zipaquirá con el método de monitores, inmediatamente surgieron quejas contra la institución³⁴. El pueblo se negaba a pagar el salario del profesor, el que amenazó con renunciar. Fue el profesor de enseñanza mutua José María Triana, quien posteriormente obtuvo fama por su trabajo en Colombia y en toda América al promover y expandir el sistema lancasteriano. Los lugareños querían brindar ayuda para la construcción de la iglesia parroquial y no para un colegio. Los impuestos fueron obviamente una carga general, pero lo importante era también hacía donde se destinaran los ingresos públicos³⁵. Negarle al profesor su salario era una forma de protestar contra un gobierno central que parecía indiferente a las preocupaciones locales. La queja específica acerca de la parroquia sirvió para una mayor oposición a un Estado que intervenía en los asuntos locales, particularmente cuando esos asuntos eran percibidos como ineficientes e indeseados.

El Cabildo decidió pagarles a los profesores con los impuestos de las salinas. En años recientes, las rentas de las salinas y de las tierras de pastoreo habían sido canalizadas para el ejército colombiano. Consideró el Cabildo que una parte podía redirigirse para los propósitos de Triana sin mayores protestas. Todos en el pueblo estaban acostumbrados a pagar una cuota para pastar el ganado, por lo que el Cabildo consideró que se podían redistribuir esas rentas para el colegio sin que nadie notara la diferencia³⁶. Sin embargo, los funcionarios del gobierno de mayor edad, incluyendo el Intendente de Cundinamarca, Enrique Umaña, se molestaron con la sugerencia. Ellos insistían en que las contribuciones individuales, y las rentas que no provinieran del pago de impuestos debían ser las que mantuvieran al colegio público³⁷. El Tesorero Nacional (fiscal Orvegozo) declaró que no tenía “el Pueblo de Zipaquirá por si mismo ni menos los vecinos singularmente la facultad de repugnar, resistir ni protestar contra las leyes”³⁸. Un año después, el colegio de niños sufría por falta de fondos y el colegio de niñas hacía mucho tiempo había sido abandonado³⁹. El Cabildo pidió nuevamente utilizar fondos de las salinas para los colegios. Una vez más, el Secretario de Estado e Interior, José Manuel Restrepo, ordenó a los pobladores pagar directamente.

El gobierno nacional proporcionó escaso apoyo para la autonomía de los gobiernos locales. De muchas maneras, la propuesta del colegio indígena en Nemocón debería haber encajado en la visión modernizante del Estado colombiano. Ese proyecto fue rechazado favoreciendo un colegio parroquial, no obstante lo deficiente que pudiera ser. Cuando los líderes locales en Zipaquirá propusieron un camino alternativo

34 AGN, SR, *FMIP*, t. 108, f. 361A.

35 AGN, SR, *FMIP*, t. 108, ff. 381-382.

36 AGN, SR, *FMIP*, t. 108, f. 361B.

37 AGN, SR, *FMIP*, t. 108, f. 379.

38 AGN, SR, *FMIP*, t. 108, f. 384.

39 AGN, SR, *FMIP*, t. 108, ff. 310-312.

para cumplir la ley, como era reorganizar los ingresos de la sal a cambio de solicitar contribuciones personales, el gobierno central también se opuso.

2. Filantropía privada y autoridad estatal en Mompox

El ideal de educación universal no decreció pronto. A pesar de que el gobierno central frecuentemente fallaba, apoyando a los gobiernos locales, los reformadores de la educación privada dieron un paso para acortar la brecha. A comienzos de la década de 1830, durante la presidencia de Francisco de Paula Santander, varias sociedades privadas que promovían la educación primaria en Colombia surgieron por todo el país. Estas *Sociedades de Amigos de la Educación* mostraron una nueva apreciación sobre las posibilidades y limitaciones de los esfuerzos para construir colegios públicos y, desde luego, el sistema educativo nacional en Colombia. La creatividad que caracterizó a los primeros promotores escolares no se marchitó. Los reformistas privados racionalizaron sus organizaciones para servir a las crecientes demandas por más -y mejores- colegios. Estos reformistas colombianos utilizaron el lenguaje del “deber religioso” al describir su dedicación para trabajar por la “patria”.

Los reformistas de las nuevas escuelas reflejaron una compleja mezcla de filosofía liberal y un giro conservador en el pensamiento de las élites durante la década de 1830. Las *Sociedades de Amigos de la Educación* representaron el complicado y usualmente pragmático giro en la imaginación de los reformistas. El Estado había largamente insistido en que los colombianos financiaran directamente la educación. Ahora el sector privado se movilizó para construir esa infraestructura a su manera, respondiendo en parte a la incapacidad estatal para hacerlo. Antes, el gobierno colombiano había sancionado a las sociedades filantrópicas. El Secretario de Estado y del Interior, José Manuel Restrepo, pensó que estas sociedades podían cerrar la brecha entre las arcas del Estado y las contribuciones individuales. Por ejemplo, Restrepo en abril de 1823 había recibido un prospecto de un profesor francés para abrir un colegio de sordomudos en Bogotá. Aunque Restrepo prometió tener en cuenta “el benéfico establecimiento formado en París en obsequio de los que desgraciadamente nacen sin oír ni hablar”, sólo envió sus agradecimientos. Para poder abrir una escuela de sordomudos en Bogotá, el profesor francés o una sociedad privada tendrían que haber buscado respaldo para la causa⁴⁰.

Las sociedades proliferaron en la década de 1830, particularmente aquéllas que promovían la educación primaria. Mompox tuvo una *Sociedad de Amigos de la Educación* hacia 1825, Cartagena estableció una en 1831, Popayán en 1833, Bogotá y Barranquilla en 1834 y Pasto en 1835⁴¹. Restrepo aprobó todas estas sociedades, pero también les advirtió su resolución con respecto a la sociedad propuesta en Barranquilla: “Resuelto

40 AGN, SR, FMIP, t. 106, f. 371.

41 AGN, SR, FMIP, t. 109, ff. 596-602; t. 109, ff. 596-602; t. 110, ff. 364-372; t. 124, f. 131; t. 136, f. 495; t. 136, f. 76; t. 125, ff. 241-250.

- No existiendo lei que prohíba las asociaciones de los ciudadanos mientras que en ellas se respeten las instituciones políticas; y no atribuyéndose tampoco por ninguna lei al P[oder] E[jecutivo] ni a sus agentes intervención oficial en tales asociaciones; nada hai que determinar sobre la que trata de establecerse en Barranquilla”⁴². El temor por el desacuerdo político con respecto al gobierno central subyace en las discusiones con los reformistas que podrían haber aparecido como los más estables en términos de sus intereses políticos y sociales, como aquéllos que promovieron el desarrollo de escuelas primarias.

En las décadas de 1820 y 1830 en la medida en que el Estado falló en el desarrollo de escuelas públicas, los filántropos privados defendieron y promovieron la ley de educación universal. Al mismo tiempo, estos filántropos se apartaron de las iniciativas del Estado hacía modelos educativos que no siempre encajaban con las ideas del gobierno central de desarrollo, ciudadanía y nacionalidad. Ahí radicaba la esencia del problema: los colombianos no se ponían de acuerdo acerca de la configuración de las escuelas públicas en la medida en que la educación involucraba a la ética, el dominio de la ley, la religión y la ciudadanía -todas ferozmente debatidas en la temprana República. De esta manera el sistema educativo nacional y los colegios mismos se convirtieron en espacios de intensos debates tanto políticos como religiosos⁴³.

El método de enseñanza mutua del pedagogo británico Joseph Lancaster fue un sistema educativo popular que fue adoptado por muchos gobiernos latinoamericanos, desde México hasta Argentina y Brasil, en el temprano siglo XIX⁴⁴. El 20 de febrero de 1827 el periódico bogotano *El Conductor* (No. 6) publicó la noticia de que la delegación colombiana en Londres había establecido correspondencia con el consejo administrativo parisino de la Sociedad de Instrucción Elemental. La Sociedad francesa había acordado proporcionar el conocimiento y las herramientas necesarias para promover la educación en los nuevos estados americanos. Esa oferta incluía “enviar obras, tablas, y libros elementales consiguientes y entrar gustoso en la correspondencia con la que hubiese ya de esta especie, complacida infinito en ayudarla con todos sus medios y sus luces”⁴⁵. Con el esfuerzo conjunto de los británicos y de la Sociedad Escolar Extranjera, que promovía el desarrollo de los colegios lancasterianos a nivel mundial, esta amplia propuesta de la Sociedad educativa primaria francesa significaba que los educadores colombianos interesados podían encontrar respaldo internacional para hacer reformas educativas a gran escala, pero particularmente relativas al método de enseñanza mutua.

42 AGN, SR, FMIP, t. 136, f. 495.

43 ARIAS MEJÍA, Margarita, “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876”, en ORTIZ MESA, Luis Javier, et al. (eds.), *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2005, pp. 251-288.

44 El sistema lancasteriano se implementaba en todo el continente americano. En la joven república de Estados Unidos en 1809, por ejemplo, la Escuela para Africanos Libres de la ciudad de Nueva York adoptó el sistema lancasteriano, por ser económico y eficiente. MORGAN, Harry, *The Imagination of Early Childhood Education*, Westport, Bergin and Garvey, 1999, pp. 35-39.

45 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 595.

Esa colaboración llevó a que muchos colombianos tratarán de impulsar o replicar el sistema de educación masivo propuesto por los patrocinadores europeos.

Asimismo la Sociedad de Mompox quiso utilizar los modelos europeos de educación. Sin embargo, tuvo la intención de adaptar el modelo de enseñanza mutua a las necesidades particulares de las comunidades de Mompox y sus alrededores. En marzo de 1827, el Rector de la escuela y Presidente de la Sociedad, Luis José Serrano y Díaz, escribió a José Manuel Restrepo para proponerle la expansión de los propósitos de la Sociedad aprovechando la oferta parisina. Serrano escribió, “sin modelo que imitar, una buena porción de Ciudadanos inspirados por el genio de la libertad y patriotismo” fundaron la Sociedad de Educación Primaria en agosto de 1825. Estos miembros ofrecieron su “celo y sus recursos a esta Municipalidad por escuela de barrios, e invocando la aprobación de la Intendencia con una brillante suscripción de ambos sexos”. Otras personas se involucraron, incluyendo padres y parientes, “amigos ... en la ilustración de la juventud, individuos de la primera respetabilidad de esta Ciudad, y forasteros, entre ellos el benemérito Sr. Ministro plenipotenciario en el Gran Congreso de Panamá Sr. Pedro Gual”⁴⁶. Serrano había solicitado la ayuda de los vecinos y ahora apelaba al gobierno mencionando la presencia de la notable figura de Pedro Gual, delegado colombiano a la primera de varias conferencias de Estados americanos convocadas por el presidente Simón Bolívar entre junio y julio de 1826. Serrano se refirió al Congreso de Panamá para subrayar el rol unificador que muchos colombianos, seguidores de Bolívar, esperaban ejercer en el hemisferio.

En el espacio doméstico, Serrano reclamaba que el sistema lancasteriano era el único capaz de enseñar a los niños de Mompox a ser ciudadanos virtuosos de la República. Recomendaba al Secretario del Interior respaldar “el establecimiento de la escuela mutua, doctrina cristiana, constitucional en esta casa de educación fundada por el Sr. Pinillos, y reestablecida por el gobierno paternal”. Pero Serrano argumentó que el problema era que el actual profesor de la escuela carecía de las destrezas básicas en enseñanza mutua: “a la verdad, no hallándose el maestro con la capacidad del método, esta Sección de número económica le auxilió con dinero, y recomendaciones para que acompañado de un joven discípulo en clase de Monitor General se instruyese en la escuela de Cartagena y se pusiese a la nuestra en el rango de Normal para nuestros Cantones y vecinos”⁴⁷. A pesar de las debilidades que señalaba Serrano, la escuela de enseñanza mutua de Mompox era relativamente antigua en la nación. En abril de 1823, el oficial militar en ese entonces encargado de Mompox, Juan Madieto, informó que el único colegio de toda la región era el de esta ciudad⁴⁸. En ese momento, éste había sido recientemente convertido en una escuela lancasteriana por su profesor Matías Villar, quien recibía el típico salario anual de 300 pesos, tomado de los fondos públicos (*Renta de Propios*). Pero el funcionario del cantón se quejó de que las municipalidades

46 AGN, SR, FMIP, t. 109, ff. 595-596.

47 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 596.

48 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 693.

vecinas de Simití y Majagual, junto al río Magdalena, habían contribuido con los fondos para desarrollar sus propias escuelas. De esa forma, Mompox vino a ser un punto brillante en un paisaje de otra manera gris, que se extendía más allá de la capital departamental, Cartagena.

En 1823, el intendente Francisco Martín señaló que Cartagena tenía la única escuela que reunía todos los requisitos del Estado para una educación lancasteriana. En casi todas las otras partes, escribió, sólo voluntarios -particularmente curas- se dedicaban a la enseñanza, “aunque sin aquellas formalidades y obligaciones que lo harían si estuviesen dotados sus establecimientos”⁴⁹. De acuerdo al informe de 1823, sólo ocho escuelas primarias se encontraban abiertas en el departamento, tres de las cuales eran lancasterianas⁵⁰. Algunos colegios sólo se habían establecido hacía poco o se habían reabierto después de la Independencia, cuando posteriores conflictos civiles los interrumpieron. Por ejemplo, en 1822 en Santa Marta, una escuela de niños abrió en el Colegio Seminario y otra de niñas en el Convento de San Francisco, ambas bajo el antiguo método -no con el nuevo sistema lancasteriano-. Sin embargo, desde enero de 1823, “facciones de la Ciénaga” habían trastornado el orden de las cosas en Santa Marta y en otras partes, incluyendo el funcionamiento de las escuelas⁵¹. El presbítero Ramón Laguna había sido el profesor de los niños en el colegio Seminario y María Francisca Barranco la profesora de las niñas en el convento de San Francisco. El cura Laguna acababa de dejar Santa Marta para hacer el entrenamiento lancasteriano en Cartagena⁵². El informe señaló que los colegios pronto cerraron al no tener las necesarias contribuciones debido a la disminución de la población en la ciudad: “por haber emigrado muchas personas de la ciudad, como por haberse echado otras de las subscriptas, en términos que desolada y reducida a una escasez notoria de numeraria, no es posible se continúe la suscripción”⁵³.

En respuesta a estos calamitosos informes de pobreza y conflictos armados de todos los rincones del departamento, el Secretario del Interior Restrepo sólo respondió que la intendencia debía multiplicar las escuelas por doquier en el departamento “ahora que ha cesado un poco la Guerra”⁵⁴. Respuesta típica del secretario Restrepo, quien en parte mostraba que se encontraba abrumado con inquietudes similares de un extremo a otro de la Nación, en la medida en que las poblaciones asediadas trataban de lidiar con (o ignorar) el mandato nacional para construir escuelas primarias en las duras circunstancias de la postguerra. En su respuesta, Restrepo se mostró indiferente al malestar de estos colombianos, que no habían podido mejorar las relaciones entre el gobierno central, los funcionarios locales y la población. En esta brecha entre la ley

49 AGN, SR, *FMIP*, t. 109, f. 674.

50 AGN, SR, *FMIP*, t. 109, ff. 673-676, 678-681, 685, 687-690, 693, 695-698.

51 AGN, SR, *FMIP*, t. 109, f. 696.

52 *Ibid.*

53 *Ibid.*

54 AGN, SR, *FMIP*, t. 109, f. 673.

y la realidad se involucraron muchos tipos de *Sociedades de Amigos*. Desde mediados hasta finales de la década de 1820, estas sociedades apoyaron varias cargas que se suponía serían llevadas por los contribuyentes en general. Olga Zuluaga ha planteado que el gobierno en esta época

“a la par que sometía la iglesia y declaraba su protección a la religión católica, buscaba desplazar la importancia de ésta en la sociedad civil, creando toda clase de sociedad de discurso como la Sociedad de amigos del país, la Sociedad Francmasónica, las Sociedades de Instrucción Primaria y, en especial las Juntas Curadoras, con las cuales buscaban convertir la instrucción primaria en el centro de la vida moral y cultural de pueblos y ciudades”⁵⁵.

Las Sociedades promovían el desarrollo industrial o comercial, organizaban asociaciones científicas, compraban libros y suministros, alquilaban las casas de las escuelas y pagaban a los maestros. Al mismo tiempo, Santander promulgó el decreto sobre el currículo de 1826 que delineaba una estructura uniforme para los colegios a escala nacional. Ya fuera como reacción o en un intento por cumplir con este decreto, en 1827 la Sociedad de Mompox llevó su voluntariado a otro nivel, modernizando el sistema escolar de Mompox y sus alrededores. Su presidente José Serrano y Díaz escribió que, en ese momento, la Sociedad “bien puede ya vanagloriarse de haber sido útil a sus niños compatriotas por los felices resultados de los exámenes públicos que presentó en el último Noviembre a satisfacción, y contento de esta familia momposina, e inteligente como el Sr. Comettánt Ex-director de la enseñanza, y socio honorario de esta Sociedad”⁵⁶.

En unos pocos años, la Sociedad parecía haberse incorporado en el manejo, operación y enseñanza de la escuela primaria de Mompox. La ciudad tenía reputación de “indisciplinada”, percepción arraigada en el racismo y clasismo del periodo colonial. Las guerras de Independencia aumentaron la resistencia a la autoridad regional, como cuando Mompox se declaró provincia independiente en 1811, lo que desató una guerra con Cartagena⁵⁷. Mompox había sido un baluarte revolucionario, pero la población sufrió enormemente en manos de los realistas: de 18,000 habitantes antes de la guerra disminuyó a 10,000 a comienzos de la década de 1820⁵⁸. En la costa Caribe y el Bajo Magdalena, la lucha contra la resistencia realista continuó todavía hasta mediados de la década de 1820. Incluso para inicios de la década de 1820, Mompox

55 ZULUAGA DE E., Olga L., *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 55-56 (sobre este tema, ver las páginas 56-73).

56 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 596.

57 HAMNETT, Brian, “Popular Insurrection and Royalist Reaction: Colombian Regions, 1810-1823”. en FISHER, John R., et al. (eds.), *Reform and Insurrection in Bourbon New Granada and Peru*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1990, p. 296.

58 *Ibid.*, p. 301.

podía todavía considerarse como crítica para restablecer uno de los aspectos más importantes de la tambaleante economía nacional: la navegación y el comercio hacia el mar en esa importante arteria. La Sociedad de enseñanza de Mompox también hizo valer el significado de la ciudad -y el propio en virtud de su asociación- debido a sus conexiones con figuras internacionales como el educador francés Pedro Comettant⁵⁹. La Sociedad quería que el gobierno central reconociera su importancia, pero también necesitaba la aprobación del Estado para intervenir en los asuntos del colegio. Por eso quizá el presidente de la Sociedad utilizaba el lenguaje de “familia” y “utilidad”, ambas palabras claves de la retórica del Estado, para cultivar el sentido de que la sociedad podía trabajar en nombre de la centralización del Estado y la unificación nacional. La tensión entre la Sociedad y el Estado radicaba allí: ¿podría realmente esta “familia de Mompox” existir cómodamente dentro de la gran familia colombiana, o afectaría la consolidación de una identidad colombiana unificada?

Los miembros de la Sociedad de Mompox quisieron entrar en una nueva era de pedagogía y autoridad local sobre la educación. En marzo de 1827, solicitaron la aprobación del gobierno para comunicarse con la Sociedad parisina para avanzar en reformas educativas más amplias, algunas que ellos consideraban se habían ya ampliado⁶⁰. Mantenía la esperanza de que el Secretario del Estado y del Interior y el presidente autorizaran la correspondencia con la asociación extranjera, dado que “VS aceptando este encargo no pudiera proporcionarle una recompensa mas lisonjera a su patriotismo en aprecio de sus débiles esfuerzos por la ilustración primaria de la Juventud de nuestro país”⁶¹. Serrano se sustentaba en el hecho de que el gobierno central reconocería -y admiraría- la historia reciente de la Sociedad Educativa de Mompox. Tenía la esperanza de que el secretario Restrepo diera su respaldo a la empresa de Mompox, debido al notable éxito obtenido al ayudar a los estudiantes durante el último período nacional de exámenes. En su petición adjuntó los actos de incorporación de la Sociedad, los cuales subrayaban su misión y los reglamentos de membresía. Él quería resaltar la sinceridad de los esfuerzos de la Sociedad como parte de un movimiento de reforma educativa más amplio, no solamente como un proyecto escolar local. La Sociedad de Mompox fue una de las primeras en documentar los esfuerzos hechos para reformar la educación primaria. Tres sacerdotes y nueve “Señores” de Mompox fundaron la *Sociedad de Amigos de Instrucción Primaria* bajo el auspicio del Colegio de San Pedro⁶². Querían fomentar la “educación útil” para el “bienestar común”. Las actas de incorporación explicaban los propósitos:

59 AGN, SR, FMIP, t. 109, ff. 623, 625-626, 648, 652, 663, 669, 706; CARUSO, Marcelo, “The Persistence of Educational Semantics: Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia, 1821-1844”, en *Paedagogica Historica*, Vol. 41, No. 6, Gante, Bélgica, 2005, p. 735; ZULUAGA DE E., Olga L., *op. cit.*, p. 83.

60 AGN, SR, FMIP, t. 109, ff. 595-596.

61 *Ibid.*

62 AGN, SR, FMIP, t. 109, ff. 595-602.

“Los conocimientos elementales de la Escuela de primeras letras en todas las clases aun las mas humildes, es en el día el laudable y favorito objeto y empeño de propagación por todos aquellos que saben apreciar la importancia de esta INSTRUCCIÓN ELEMENTAL. Asombra el número de instituciones y sociedades protectoras: la extensión de sus contribuciones y tareas; porque a la verdad, este es un modo seguro y activo de sostener y propagar la ilustración pública, haciéndola dar el primer paso que nos conduce á la industria, á las artes, y ciencias que constituyen la felicidad y bien estar de la nación. De aquí procede el deber de todo buen gobierno, establecer las escuelas competentes al intento; y el de cada individuo concurrir con sus luces y sus recursos a favor del interés común”⁶³.

La declaración anotaba como la existencia de las nacientes asociaciones en Colombia resultaba fundamental para la temprana expansión de los colegios en el período de la post-guerra. Con tres sacerdotes en la sociedad, los miembros también reflejaban la constitución mixta, probablemente conservadora, de muchas sociedades educativas. La inclinación política de las sociedades educativas se haría más evidente al intensificarse los debates acerca de los currículos nacionales, especialmente en los niveles secundario y universitario, pero también en las escuelas primarias. A los pocos meses de haber sido fundada la asociación de Mompox, Santander ordenó a las universidades enseñar los análisis de Jeremy Bentham de ley penal y civil. El clero católico denunció el utilitarismo de Bentham como “materialista” e inhumano. Las disputas se extendieron por todo el espectro educativo en la medida en que las fuerzas proclericales conservadoras lucharon contra los liberales para modelar las pedagogías nacionales y locales.

Inicialmente, la Sociedad de Mompox evitaba tomar partido en la creciente división política entre liberales y conservadores, con la esperanza de ampliar su base de apoyo reclutando contribuyentes *-amigos honorarios-*, los que prestarían tiempo y dinero. La Sociedad apeló ampliamente a hombres y a mujeres también, pero manejó una visión de género conservadora. Esperaba que las mujeres se unieran, como “amigos honorarios contribuyentes gratuitos; así que Señoras amigas en su cualidad de madres y de esposas interesadas en la INSTRUCCIÓN ELEMENTAL de la juventud”⁶⁴. Efectivamente, las mujeres se unieron a las Sociedades de Amigos, pero usualmente sus nombres no fueron registrados en la lista de suscripciones porque estas describían los cuadros directivos o incluían miembros autorizados para votar sobre temas organizativos. Las mujeres no se liberaron en estas actividades caritativas. Al contrario, las sociedades aplaudieron las contribuciones de las mujeres sólo en sus roles socialmente sancionados de madres, esposas y como nutrientes de la futura República. Los hombres de la Sociedad de Mompox hablaban de sí mismos como

63 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 596.

64 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 596 verso.

de ciudadanos electores de una asociación filantrópica voluntaria que trabajaban en nombre del gobierno, los principios patrióticos, el cuidado paternal y el bienestar social. Declaran que

“hacen solemne promesa, libre y espontánea voluntad de concurrir con sus luces y recursos en auxilio y protección de las escuelas de primeras letras en fomento y progreso de su INSTRUCCIÓN ELEMENTAL; muy particularmente en beneficio de niños pobres; en cuanto sea posible y esté al alcance gratuito de la SOCIEDAD DE AMIGOS”⁶⁵.

Ellos esperaban que cada individuo fuera consciente de su obligación de promover la educación y “el bien general, le obliga a promover y a obrar este bien por todas las vías y modos legítimos.”. Era el deber de todos promover el bien común, “cualquiera que sea su condición, edad, ú rango: y aquel que no pueda desempeñarlo por su empleo, créditos, riquezas, ú consejos, debe á lo menos por sus votos.” Si las partes interesadas no podían proveer el dinero, podían contribuir con su tiempo y talento a la asociación, o unirse simplemente para fomentar el bienestar común. La sociedad escogió las palabras bandera de “industria, artes y ciencias” para reflejar su preocupación de educación útil que ayudara a construir el “bien estar de la nación”⁶⁶.

A pesar de la retórica acerca del bien común, la Sociedad no apoyó el desarrollo de la escuela primaria de la ciudad ni a su profesor. Todos los que se unieron a la Sociedad de Amigos de la Instrucción Primaria en Mompox estuvieron de acuerdo con que “es la enseñanza primaria de la juventud la piedra fundamental del edificio social: así bien que un deber de todos los ciudadanos coadyuvar con sus luces y recuerdos”⁶⁷. Pero los miembros difirieron el voto sobre si debían notificar al profesor del colegio acerca de la existencia de la Sociedad y solicitarle un informe de “las necesidades más urgentes que tenga” la escuela⁶⁸. Al parecer los miembros pretendían demorar la ayuda para el colegio público a fin de trabajar primero en sus propias iniciativas. Hay tres explicaciones posibles para la reticencia de los miembros a comunicarse con el profesor de la escuela pública. Los miembros pudieron considerar que el colegio no merecía la asistencia si estaba mal administrado o el profesor era incompetente. Segundo, esta sociedad privada pudo no querer intervenir en los asuntos de una institución gubernamental. Tercero, la sociedad pudo haber planeado remplazar el colegio con su propia institución educativa.

La Sociedad de Educación Primaria de Mompox esbozó cuatro pasos para reformar la educación y, por extensión, la Sociedad. Primero, establecería “un circuito de escuelas” que los sacerdotes de la parroquia recorrerían para enseñar a los niños las lecciones

65 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 596, énfasis en el original.

66 *Ibid.*

67 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 598 verso.

68 *Ibid.*

básicas del alfabeto y del catecismo; otros voluntarios viajarían a Mompo para adiestrarse en el sistema de enseñanza mutua y ayudar a los circuitos de su vecindad. La sociedad estimularía al clero y a los ciudadanos contactando

“los párrocos y autoridades locales de los pueblos del circuito, y también de los vecinos por que la beneficencia no lo tiene, para estimularlos, y favorecerlos con los recursos posibles de la Sociedad y doctrinar en esta escuela de enseñanza mutua, una ó dos personas que pudieran servir de maestros en las suyas, con cuyo motivo esta de la ciudad se pudiera tener y titular: ‘ESCUELA -MUTUA- NORMAL DEL CIRCUITO DE LA CIUDAD DE MOMPOX’”⁶⁹.

La enseñanza de la moral católica era una de las principales metas de la Sociedad de Mompo. Esto mostraba una creciente reacción conservadora a la secularización de la educación colombiana que se percibía a mediados de la década de 1820. Segundo, junto con la educación centrada en la parroquia, la Sociedad quería también sacerdotes para enseñar “doctrina cristiana y constitucional” a los prisioneros de las cárceles de la región de Mompo; así, “se propone estimular a los ministros del culto, el celo activo de su importante ministerio conforme a sus pastorales deberes y sagrados cánones en la propagación de la divina palabra y doctrina cristiana llevándola hasta la cárcel o prisión de esta ciudad, en que se lograría tal vez el consuelo la oyese por primera vez un criminal”⁷⁰. Los miembros de la Sociedad ayudarían a los curas con esta misión para catolizar a los criminales y a los pobres. Por ejemplo, la Sociedad pretendió distribuir panfletos escritos en lenguaje llano para “la clase menos pudiente é ilustrada”⁷¹. Estos panfletos debían presentar los fundamentos de la Constitución colombiana y los preceptos católicos básicos. Tercero, la sociedad debía reunir un conjunto de “aprendices artesanos” del grupo de “huérfanos y vagos que la policía municipal destine á oficios” como parte de su sentencia carcelaria⁷². La Sociedad planeó ubicar estos prisioneros-aprendices bajo la custodia de artesanos afiliados a la organización, los que enseñarían a los prisioneros su oficio. Tales aspiraciones encajaban de lleno dentro de lo que la Sociedad percibía como una fuerza patriótica y moralizante de la sociedad momposina. Los miembros mostraban su inquietud acerca de las enfermedades morales como eran la falta de religiosidad y la criminalidad, al mismo tiempo que argumentaban que ellos se inclinaban a auspiciar una población “útil” de literatos y trabajadores calificados.

La Sociedad también apoyó la educación alternativa y en casa, que estaría geográfica y moralmente más próxima a la esfera doméstica. Auspició la educación privada y en los hogares, cuando la inscripción en las escuelas mutuales de la ciudad se volvía

69 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 599.

70 *Ibid.*

71 *Ibid.*

72 *Ibid.*

insostenible para los niños y su familia. Los afiliados reconocían la dificultad a la que se enfrentaban muchos niños que vivían en los asentamientos rurales e incluso en los vecindarios más pobres, para viajar cada día a la escuela primaria Colegio Pinillos ubicada en el centro de la ciudad. Asimismo, para la mayoría de los padres, la ausencia del hijo durante un día de colegio podía significar la pérdida de un ingreso o de ayuda fundamental para la casa. El colegio también significaba que las familias debían proveer comida, vestido y un lápiz para que el niño fuera a la escuela cada día. Así que la Sociedad planeó apoyar con la literatura y el entrenamiento de profesores varias “Escuelas de Barrios,” que serían “escuelas domésticas privadas, y de familia (mientras el gobierno no disponga lo contrario)”⁷³. Los catecismos políticos y religiosos que los *Amigos de la Sociedad* distribuían entre los pobres y los prisioneros adultos serían repartidos también a los familiares pobres y adultos responsables. Estos profesores laicos podían, entonces, reunirse con los niños del vecindario en horarios inusuales para enseñarles a recitar las preguntas y respuestas del conocimiento bíblico y político.

Las sociedades privadas comenzaron a rechazar la idea de educación estatal para las masas, favoreciendo a cambio sistemas más pequeños como la “vecindad” o “las escuelas familiares” y los profesores del circuito. Las sociedades tenían la esperanza de que tales colegios fueran más versátiles y efectivos. Pero estos filántropos sabían que el cambio de las iniciativas del gobierno hacía una educación privada no se acomodaría necesariamente a los modelos gubernamentales de desarrollo, ciudadanía y nacionalidad. Los miembros de la Sociedad de Mompox, por ejemplo, se preocuparon durante meses de la presentación de la declaración inaugural, con la esperanza de no herir susceptibilidades burocráticas o políticas. Una comisión especial de los Amigos de la Educación Elemental de la Sociedad de Mompox, compuesta por Vicente Vargas (Presidente de la Sociedad) y Tomás Choperena (Secretario de la Sociedad), prepararon el borrador de una carta para el intendente departamental de Mompox, que describía “el patriótico objeto de su instituto” y “sus principios ilustrados y sentimientos filantrópicos”⁷⁴. Vargas y Choperena viajaron a Cartagena para compartir los principios de su Sociedad con el intendente Ruiz.

La Sociedad de Mompox acogió la propuesta en el lenguaje del patriotismo, la filantropía y el bienestar de la Nación. Pero el cambio hacia una educación privada no encajaba necesariamente en los intereses del Estado. El gobierno departamental y nacional objetó varias de las peticiones de la Sociedad de Mompox. El intendente Ruiz aplaudió el espíritu comunitario que animaba a sus miembros, pero escribió que no podía permitir una Sociedad que quisiera controlar la educación primaria hasta ese punto. El intendente no prohibió que la Sociedad trabajara para mejorar la educación, sin embargo, reafirmó la primacía de la autoridad del Estado sobre los colegios públicos: “Pero esta Sociedad de amigos, nunca podrá apropiarse la protección directa del establecimiento de la Escuela de primeras letras, ni ningún otro que el gobierno

73 *Ibid.*

74 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 600.

se ha reservado como inherente a su autoridad, sin que por esto se entienda que la Sociedad no pueda fomentarlos, y proponer lo que crea conveniente á su progreso y perfección”⁷⁵. El intendente también objetó el hecho de que un juez presidiera las reuniones de la sociedad, “para que tengan carácter legal”⁷⁶.

El Estado observó una diferencia entre métodos y moralidad. De acuerdo al Intendente, la Sociedad de Mompox había excedido la autoridad de una asociación privada. Dijo el que habían adoptado en sus reuniones mecanismos legales y políticos, con presidente y elecciones. Al estudiar el fracturado mundo de la República colombiana temprana, Ruiz bien podía haber pensado que la Sociedad de Mompox estaba saboreando el peligroso poder de una facción política. Sin embargo, las buenas intenciones de los miembros de la Sociedad parecían haberse autodesignado como árbitros del sistema educativo colombiano -uno de los pilares más importante de la moral y la autoridad social del Estado a nivel local. Al Intendente parecía preocuparle que los grupos filantrópicos pudieran sobrepasar los límites de su autoridad y del gobierno central. El gobernador sostenía que sólo el Estado podía determinar quién usaba las estructuras legales y simbólicas de las instituciones de la nueva República colombiana.

Irritada con el reproche del gobernador, la Sociedad de Mompox fijó por toda la ciudad las actas impresas de sus reuniones y su correspondencia con el gobernador, a la que habían hecho comentarios en los márgenes. Esta fue una maniobra defensiva. Sus miembros querían refutar la insinuación de que ellos conformaban una sociedad política secreta, que podía conspirar contra el Estado. En una nota, el Presidente de la Sociedad, Vicente Vargas, manifestó que nunca habían pretendido confrontar el control del Estado sobre la educación pública: “La Sociedad no ha pretendido ni nunca pretenderá ‘apropiarse la protección directa de ningún establecimiento reservado al gobierno’ - solo ha ofrecido secundarlo con sus recursos gratuitos y posibles”⁷⁷. Con respecto al alegato de que la Sociedad había usurpado el lenguaje y las estructuras del Estado al elegirlo a él como presidente, Vargas argumentó que los amigos no necesitaban ni de un juez ni de un carácter legal para reunirse y trabajar juntos: “Es decir, puede reunirse sin la presidencia de un juez para tratar en los asuntos relativos a su instituto, que no necesiten de carácter legal”⁷⁸. Además, manifestó: “La beneficencia para hacer el bien del mejor modo que pueda, no necesita autoridad judicial que presida; pues esto sería ponerla trabas y quitar su mas bello y precioso atractivo - ‘la libertad’”⁷⁹.

En la temprana República colombiana el debate pendía de la definición de “libertad”. El conflicto de Mompox se concentraba alrededor de la pregunta sobre qué tantas posibilidades proporcionaría el gobierno para que los ciudadanos desarrollaran sus

75 *Ibid.*

76 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 601.

77 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 601, n. 1, énfasis en el original.

78 AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 601, n. 2, énfasis en el original.

79 *Ibid.*

iniciativas reformistas. ¿Cuándo la reforma se convertiría en rebelión? En respuesta, la Sociedad de Mompox reiteró su patriotismo, propósitos morales y solidez institucional. En buena medida esto satisfizo al gobierno, de manera que la Sociedad –al igual que la educación primaria en la ciudad– sobrevivió, e incluso floreció, después de este roce inicial con el poder del Estado. La política nacional e internacional intervino en muchos planes reformistas y, por tanta intromisión, los colombianos y muchos otros a lo largo de América se alejaron del sistema lancasteriano⁸⁰, que de todos modos tendió a prevalecer en el aparato educativo colombiano hasta mediados de la década de 1840.

Desde la década de 1830, algunos reformistas colombianos habían dejado atrás la idea de enseñanza mutua. Estos críticos argumentaban que este método se asemejaba al de una fábrica que producía en serie estudiantes con habilidades básicas, tales como el manejo del alfabeto y las tablas de multiplicación, que, a su turno, enseñarían a estudiantes más jóvenes. Para algunos, el sistema lancasteriano parecía un sistema mecánico brillante que permitía a la mayoría de estudiantes aprender rápidamente destrezas básicas. Para otros, este sistema no solamente debilitaba la autoridad del maestro, sino que tampoco permitía una comprensión profunda del mundo por medio de la investigación de textos, el pensamiento crítico y la apreciación del arte, tanto así que vaciaba la escolaridad de significado e, incluso, de moralidad. Estos últimos reformistas preferían instalar a cambio pequeños colegios privados especialmente para las clases altas. Retornaron a los viejos modelos de academias privadas y escuelas preparatorias, que no habían desaparecido durante las guerras de Independencia.

Tanto en Colombia como a nivel internacional, los reformistas continuaron respaldando los programas lancasterianos para la educación primaria y vocacional, que se centraba en poblaciones urbanas pobres y en prisioneros. La British and Foreign School Society, BFSS, dominaba los esfuerzos mundiales para construir colegios vocacionales y carcelarios. Delegados de la BFSS viajaron a Colombia y a muchas naciones americanas para promover sus programas de estudio⁸¹. Ya desde 1826, la BFSS había encontrado razones para agradecer a “los Gobiernos y Personas de las Repúblicas de Buenos Ayres [sic], Chili [sic], Peru, Colombia, Guatimala [sic] y Mexico [sic] por el cordial recibimiento que ellos habían dado al sistema Británico de Educación y por el propósito noble y verdaderamente patriótico y el interés por comunicar las enseñanzas lo más rápidamente posible a cada individuo en todos sus dominios”⁸². Las sociedades de educación colombianas mantuvieron conexiones con

80 ROLDÁN VERA, Eugenia y CARUSO, Marcelo (eds.), *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation: The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2007. Estos autores estudian la recepción, la interpretación y el rechazo de las ideas europeas y norteamericanas en América Latina, en el siglo XIX.

81 WALL, Edward Flavin, *Joseph Lancaster and the Origins of the British and Foreign School Society*, Tesis doctoral inédita, New York, Columbia University, 1966.

82 AGN, SR, FMIP, t. 106, ff. 372-373.

varias organizaciones internacionales, tales como la BFSS, que se habían dedicado a obtener metas similares de reformas morales y alfabetización universal.

Conclusiones

Las sociedades de educación, junto con asociaciones de caridad similares, adquirieron gran popularidad especialmente en los pueblos en donde “los individuos de la primera respetabilidad”, que se habían comprometido con las reformas sociales y apoyaban las iniciativas de alfabetización del Estado, encontraron que los gobiernos locales y nacionales fallaban en la creación o el mantenimiento de la infraestructura escolar. El crecimiento de las organizaciones de caridad reveló el limitado alcance de los servicios del Estado. Las sociedades voluntarias ayudaron a mitigar las presiones sobre los concejos de las poblaciones para recolectar impuestos entre personas que no deseaban o no podían pagar las cargas fiscales municipales. A pesar de la prosperidad de algunas sociedades educativas, no todos sus miembros fueron financieramente acomodados. Mujeres y hombres, profesores y sacerdotes proporcionaron voluntariamente su trabajo si no podían contribuir con dinero. Cualquiera que fuera su contribución, la mayoría de los voluntarios esperaban que sus esfuerzos para educar a los niños beneficiarían a la Nación, o por lo menos a sus pueblos y regiones en el futuro. Fue un impulso hacia el restablecimiento de antiguas nociones de virtud que se mezclaban con una nueva sensibilidad acerca de la necesidad de individuos “progresistas” en una sociedad “moderna”⁸³. De esta manera las sociedades vendían las ventajas sociales del trabajo duro y la moralidad. Se concentraban en desarrollar el civismo en el mundo exterior, enseñando a los niños el catolicismo junto con destrezas vocacionales para desarrollar la infraestructura y la economía del país tales como la ingeniería civil y la agricultura.

Las asociaciones educativas privadas surgieron especialmente en respuesta a un apoyo del Estado a las escuelas y a la educación eficiente o que se estaba reduciendo. Los “amigos” con sus esfuerzos anunciaban el nacimiento de una ciudadanía virtuosa. Al mismo tiempo, las sociedades se refirieron a la moralidad en formas que divergían del lenguaje estatal de la virtud. El Estado veía las escuelas primarias públicas como un vehículo para el liberalismo, el nacionalismo y la modernización. Sin embargo, las sociedades mostraron que los agentes locales encargados de la educación -incluidos padres y funcionarios locales- entendían en forma diferente al gobierno central los medios y los objetivos del sistema educativo en sus comunidades. Mientras las conexiones domésticas e internacionales entre los reformistas de la educación

83 La educación primaria colombiana fue objeto de muchas transformaciones en el siglo XIX, pero mantuvo el interés por educar “niños modernos”, característica que se prolongó hasta el siglo XX. SÁENZ OBREGÓN, Javier, *et al.*, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Volumen 1, Bogotá, Colciencias - Ediciones Foro Nacional por Colombia - Ediciones Uniandes - Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

privada fueron fuertes en las décadas de 1820 y 1830⁸⁴, los esfuerzos estatales para estandarizar y expandir la educación fracasaron. En las siguientes décadas, su ideal educativo se mantuvo, pero cambió su implementación y orientación. El Estado bloqueó el crecimiento de un proceso de escolarización privado totalmente autónomo por parte de la elite. Por ejemplo, negó las licencias a los colegios y a los profesores que no cumplían con el currículo nacional y sus estándares; sin embargo, profesores particulares y pequeñas academias proliferaron al menos entre la elite. En el período inmediatamente posterior a las guerras de Independencia, el Estado quiso centralizar y por lo tanto fortalecer su autoridad. Dada que ésta era la preocupación dominante, los reformadores de la escuela amenazaban con promover la división política al estimular diversas interpretaciones pedagógicas a nivel local. El gobierno central temía que si diferentes identidades locales y regionales se fortalecían, la unidad del Estado correría peligro. Las elites locales retaron y negociaron con el gobierno para organizar el sistema educativo. En el proceso, los colombianos comenzaron a re-definir los límites del Estado sobre la autonomía. La pregunta surgió repetidamente: ¿qué clase de Estado-Nación querían construir los colombianos? En el temprano siglo XIX la educación fue un importante eje del conflicto para responder a esta pregunta.

Bibliografía

Fuentes de archivo

Archivo General de la Nación, Bogotá-Colombia, Sección República, *Fondo Ministerio de Instrucción Pública*.

Fuentes secundarias

ADELMAN, Jeremy, *Colonial Legacies: The Problem of Persistence in Latin American History*, New York, Routledge, 1999.

ARIAS MEJÍA, Margarita, “La reforma educativa de 1870, la reacción del Estado de Antioquia y la guerra civil de 1876”, en ORTIZ MESA, Luis Javier, *et al.* (eds.), *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2005, pp. 251-288.

BOHÓRQUEZ, Carmen, *El Resguardo en la Nueva Granada ¿Proteccionismo o despojo?* Bogotá, Editorial Nueva América, 1997.

BRUNGARDT, Maurice P., “The Economy of Colombia in the Late Colonial and Early National Periods”, en FISCHER, John R., *et al.* (eds.), *Reform and Insurrection in Bourbon New Granada and Peru*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1990, pp. 164-193.

BUSHNELL, David, *The Santander Regime in Gran Colombia*, Westport, Greenwood Press, [1954] 1970.

84 CARUSO, Marcelo y ROLDÁN VERA, Eugenia, “Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century”, en *Paedagogica Historica*, Vol. 41, No. 6, Gante, Bélgica, 2005, pp. 645-654.

- BUSHNELL, David y MACAULAY, Neill, *The Emergence of Latin America in the Nineteenth Century*, New York, Oxford University Press, 1994.
- CACUA PRADA, Antonio, *Historia de la educación en Colombia*, Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997.
- CANNELLA, Gaile S. y VIRURU, Radikha, *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*, New York, RoutledgeFalmer, 2004.
- CARDALE DE SCHRIMPF, Marianne, *Las Salinas de Zipaquirá: Su explotación indígena*, Bogotá, Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales, Banco de la República, 1981.
- CÁRDENAS ACOSTA, Pablo, *El movimiento comunal de 1781 en el Nuevo Reino de Granada*, Tomo 1, Bogotá, Tercer Mundo, 1980, pp. 18-29.
- CARUSO, Marcelo, "The Persistence of Educational Semantics: Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia, 1821-1844", en *Paedagogica Historica*, Vol. 41, No. 6, Gante, Bélgica, 2005, pp. 721-744.
- _____ y ROLDÁN VERA, Eugenia, "Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century", en *Paedagogica Historica*, Vol. 41, No. 6, Gante, Bélgica, 2005, pp. 645-654.
- CENTENO, Miguel Angel, "Blood and Debt: War and Taxation in Nineteenth-Century Latin America", en *The American Journal of Sociology*, Vol. 102, No. 6, 1997, pp.1565-1605.
- CUARTAS COYMAT, Álvaro, *Tolima Insurgente: Historia de las guerras civiles y reseña político-constitucional*, t. I, Bogotá, Pijao Editores, 1991.
- FALS BORDA, Orlando, "Indian Congregations in the New Kingdom of Granada: Land Tenure Aspects, 1595-1850", en *The Americas*, Vol. 13, No. 4, 1957, pp. 331-351.
- FISHER, John R., et al. (eds.), *Reform and Insurrection in Bourbon New Granada and Peru*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1990.
- FRIEDE, Juan, *Rebelión comunera de 1781: Documentos*, t. 1, Bogotá, Colcultura, 1981.
- GONZÁLEZ, Fernán E., *Educación y Estado en la historia de Colombia*, Bogotá, CINEP, 1979.
- HAMNETT, Brian, "Popular Insurrection and Royalist Reaction: Colombian Regions, 1810-1823", en FISHER, John R., et al. (eds.), *Reform and Insurrection in Bourbon New Granada and Peru*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1990, pp. 292-326.
- HENSEL RIVEROS, Franz D., *Vicios, virtudes y educación moral en la construcción de la República, 1821-1852*, Bogotá, Ediciones Uniandes, CESO, 2006.
- HOLTON, Isaac F., (1857), *La Nueva Granada. Veinte meses en los Andes*, Bogotá, Banco de la República, 1981.
- LARSON, Brooke, *Trials of Nation Making: Liberalism, Race, and Ethnicity in the Andes, 1810-1910*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- LÓPEZ GARAVITO, Luis Fernando, *Origen y fundamentos de la Hacienda y la economía colombianas*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2000.
- MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán, "Benthamismo y antibenthamismo", en MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán, et al., *La filosofía en Colombia: Historia de las ideas*, Bogotá, Editorial El Búho, 1988, pp. 187-226.
- MENDOZA RAMOS, César, *Colombia: Inercias y cambios (1780-1850)*, Barranquilla, Editorial Antillas, 1992.
- MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio, *Indios y mestizos de la Nueva Granada a finales del Siglo XVIII*, Bogotá, Biblioteca del Banco Popular, 1985.
- MORGAN, Harry, *The Imagination of Early Childhood Education*, Westport, Bergin and Garvey, 1999.

- ORTIZ MESA, Luis Javier, *et al.*, *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- PARRA, Aquileo, *Memorias*, Bucaramanga, Imprenta Departamental de Santander, 1990.
- PHELAN, John Leddy, *The People and the King: The Comunero Revolution in Colombia, 1781*, Madison, University of Wisconsin Press, 1978.
- RAMOS PEÑUELA, Aristides, "Colonos, empresarios, y vagos: Experiencias fronterizas en el Carare en la primera mitad del siglo XIX", en *Fronteras*, Vol. 2, No. 2, Bogotá, ICANH, 1998, pp. 65-92.
- RAUSCH, Jane M., *La educación durante el federalismo: La reforma escolar de 1870*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional, 1993.
- ROLDÁN VERA, Eugenia y CARUSO, Marcelo (eds.), *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation: The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2007.
- SÁENZ OBREGÓN, Javier, *et al.*, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Volumen 1, Bogotá, Colciencias - Ediciones Foro Nacional por Colombia - Ediciones Uniandes - Editorial Universidad de Antioquia, 1997.
- SAFFORD, Frank, "Race, Integration, and Progress: Elite Attitudes and the Indian in Colombia, 1750-1870", en *Hispanic American Historical Review*, Vol. 70, No. 1, 1991, pp. 1-33.
- _____ y PALACIOS, Marco, *Colombia: Fragmented Land, Divided Society*, New York - Oxford, Oxford University Press, 2002.
- THERRIEN, Monika, "Bases para una nueva historia del patrimonio cultural: Un estudio de caso en Santafé de Bogotá", en *Fronteras*, Vol. 3, No. 3, Bogotá, ICANH, 1998, pp. 75-118.
- TIRADO MEJÍA, Álvaro, *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*, Medellín, Gobernación de Antioquia, 1996.
- VALENCIA LLANO, Alonso, "La búsqueda de la autonomía política. El caso del Cauca, Colombia, durante el siglo XIX", en BERMÚDEZ E., Isabel C. (comp.), *Poder regional y discurso étnico en América*, Cali - Sevilla, Universidad del Valle - Universidad Pablo de Olavide, 2003, pp. 167-187.
- WALL, Edward Flavin, *Joseph Lancaster and the Origins of the British and Foreign School Society*, Tesis doctoral inédita, New York, Columbia University, 1966.
- ZULUAGA DE E., Olga L., *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1984.
- _____, *Colombia, dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas, 1979.
- _____, *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores - Anthropos - Editorial Universidad de Antioquia, 1999.
- _____, *et al.* (comps.), *Disposiciones legales sobre instrucción pública en Bogotá (1832-1858)*, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 1998.
- _____ y OSSENBACHER SAUTER, Gabriela (eds.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XIX*, Tomo 1, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2004.