

Polémicas y resistencias en torno al proyecto de escuela nacional en Colombia a mediados del siglo XX*

*Martha Cecilia Herrera***

0. Introducción

La constitución de los sistemas nacionales de enseñanza en los distintos países pertenecientes a la cultura occidental se ha llevado a cabo en medio de procesos complejos en los que han intervenido las condiciones sociales, políticas y económicas de las distintas sociedades. En el caso de América Latina se dieron algunos avances durante el siglo XIX, encontrando mayores logros en países como Argentina, Uruguay y Chile, al tiempo que la mayoría tuvieron que esperar hasta finales de este siglo y comienzos del XX (Herrera, 1999). A continuación expondremos algunos elementos referentes a las polémicas que se dieron en Colombia, durante las primeras décadas del siglo XX, en torno a la voluntad estatal por consolidar un proyecto de educación de carácter nacional, señalando como hipótesis el que las confrontaciones

* Este es un avance de la investigación "Educación e imaginario nacional". Acta N° 18 Consejo de Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 17 de noviembre de 2005.

** Doctora en Filosofía e Historia de la Educación. Profesora y directora del grupo Educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

e-mail: acuaria2007@gmail.com.co

dadas pusieron en escena representaciones e imaginarios sociales, provenientes de distintas fuerzas y actores sociales, que concebían de manera diferenciada la constitución de un orden social moderno.

1. El proyecto de escuela nacional

La escuela como modalidad de formación institucionalizada y encarnación del Estado nacional (Anderson, 1996, pp. 18-21) dio lugar en Colombia a diferentes polémicas y resistencias, ya que al ser una institución creada, *inventada*, el Estado debió llevar a cabo diversas estrategias conducentes a demostrar a los miembros de la sociedad su importancia, para lo cual se pusieron en juego diferentes formas de legitimación¹. En esta dirección, en las primeras décadas del siglo XX y como parte de procesos de modernidad y modernización experimentados en diversos campos de lo social, se trató de crear una opinión pública, una conciencia colectiva, en torno a necesidad de la escuela como proyecto nacional, utilizándose como mecanismos de difusión la prensa, la radio, las palestras y conferencias públicas, así como los grandes espectáculos, entre otros.

En defensa de la política estatal por obtener mayor control en el campo de la educación, José Francisco Socarrás (1936, p.5), como director de enseñanza secundaria en 1935, argüía que las medidas de intervencionismo estatal no eran una novedad y, por el contrario, eran comunes en el plano mundial, tanto en Europa como en América Latina, al no buscar otro propósito que no fuese darle orden y coherencia a los sistemas escolares. No obstante, el problema se centraba en los diferentes matices respecto a lo que significaba el proyecto de escuela nacional y los intereses en torno a él.

Por un lado, estaban las elites a quienes era preciso convencer de la imperiosidad de llevar a cabo una reforma nacional, bajo parámetros modernos, liderada por alguno de los dos partidos tradicionales –el que estuviese en el poder–, lo cual no era sencillo pues la lógica de las subculturas políticas predominaba en las prácticas de aquéllos. Por otro lado, estaban los distintos estamentos educativos, es decir directivas, profesores y alumnos a quienes se les debería inculcar los nuevos idearios. En

el caso de los profesores y directivos era preciso formarlos en los nuevos modelos pedagógicos y en sus fundamentos filosóficos e ideológicos, al tiempo que se esperaba el que los alumnos fuesen permeables a las modificaciones en los contenidos escolares y en las relaciones pedagógicas.

2. Los Maestros

Para garantizar la unidad de criterios, por parte de los maestros, en torno a un proyecto de escuela nacional, las políticas educativas concentraron esfuerzos en su formación, buscándose el fortalecimiento de las instituciones normalistas y la creación de facultades de educación para el nivel de enseñanza universitaria. Al respecto, el ministro de educación Antonio Rocha precisaba, en el marco de una conferencia de directores de las escuelas normales, cómo los dispositivos de enseñanza para la formación de maestros debían colocarse en función de la consolidación del Estado nacional:

“Queden así determinados el criterio y los principios que van a servirnos para la revisión de los programas de estudio, y de los sistemas pedagógicos que deben conformar la actividad de las escuelas normales. Lo principal es la nación: conocimiento de su suelo, de su geografía, de sus instituciones, de su historia, de sus tradiciones, de sus necesidades y recursos. Infundir la noción de la patria y despertar conciencia de la substancial identidad de la nación con la forma republicana; exaltar los grandes hombres y los grandes hechos históricos; hacer del individuo un ciudadano íntegro, ejemplar, para quien el amor y el respeto por las instituciones fundamentales e históricas de Colombia sean los sentimientos que dominen su conciencia y su inconsciencia, tales son, en suma las direcciones cardinales y generalísimas a que deben conformarse las labores de esta conferencia (...). Escuela de próceres deben ser hoy las normales. Y cuando no soporte esta tensión de arco no debe permanecer ahí, usurpando el lugar precioso y necesario a los colombianos dotados de fuerte naturaleza y de ánimo templado para la gesta de la afirmación y renovación de la patria” (Rocha, 1944, pp. 8-9).

Varias de las asociaciones de maestros surgidas en el período, propendieron por la creación de un estatuto para la profesión del maestro, lo cual interesaba al gobierno nacional pues se requería de la normalización y control de la enseñanza para garantizar “un punto de vista nacional”, pero, también se resistieron, al mismo tiempo, a las medidas estatales que juzgaban contrarias a sus intereses. Este fue el caso, por ejemplo, de los exámenes establecidos, bajo el ministro de educación Daría Echandía, con miras a la clasificación del magisterio en el escalafón docente (Decreto 1692, 1936), los cuales fueron interpretados como una estrategia para desplazar a los profesores conservadores y reemplazarlos por simpatizantes del gobierno liberal, motivo por el cual se decidió boicotarlos. Las mayores protestas se dieron en los departamentos de Antioquia, Atlántico y Santander del Norte (1936, Agosto 28, Octubre 4. *El espectador*), y, aunque en ocasiones, se logró bloquear y hacer postergar los exámenes, no se logró su suspensión. Así, ante la inflexibilidad del ministerio, que procedió a la destitución de quines no asistían a los exámenes, las confederaciones de maestros tuvieron que ceder y recomendar a los maestros someterse a las disposiciones del gobierno nacional (1937, Enero 7,13. *El diario*).

3. Los padres de familia

Por su parte, los padres de familia tenían que ser educados sobre la importancia de la escuela pública y la introducción de los nuevos sistemas pedagógicos. En este sentido, en la Conferencia Nacional del Magisterio en 1934, se mencionaba la importancia de crear asociaciones de padres y maestros que posibilitasen “la preparación pedagógica del medio social y vencer los obstáculos que presentan los errores o ignorancia que se tiene de las modernas orientaciones educacionales”, dando pie a una “vinculación estrecha entre la sociedad y la escuela”. Así mismo, se habló de convocar a los padres de familia con el fin de ilustrarlos sobre la formación que les correspondía dar a sus hijos en el hogar y apoyar las políticas educativas estatales (Conferencia Nacional del Magisterio, 1934, pp. 512-513).

Los padres de familia que se oponían a la reforma educativa utilizaron las formas de resistencia que más conocían, no enviar sus hijos a las escuelas o hacer caso omiso de las recomendaciones gubernamentales, o de las directivas escolares y de los maestros, en lo referente tanto a la orientación ideológica que caracterizaba la educación oficial como a los contenidos y metodologías que se estaban introduciendo, varias de ellas provenientes del modelo de escuela nueva o activa. En ocasiones cuestionaron las modalidades prácticas introducidas por este modelo que abogaban, por ejemplo, por introducir huertas escolares para familiarizar a los alumnos con los principios básicos de la agricultura o determinados trabajos manuales, o a las alumnas con labores prácticas que se consideraban propias de su sexo, así como algunos elementos referentes a la ética capitalista en torno al trabajo. Estas tensiones pueden percibirse en las conclusiones de la Conferencia Nacional del Magisterio:

“Que los padres de familia se han convertido en obstáculo para la implantación de los sistemas modernos de educación y de enseñanza, por sentirse disgustados, casi ofendidos, al ver a sus hijos aprender prácticamente la agricultura en las granjas; Que se incomodan porque sus niños trabajan en obras manuales infantiles; Que sus caprichos y reclamos han llegado hasta hostilizar a las maestras porque se enseña el remendado y nociones de culinaria a las niñas; y, Que el maestro es víctima de las críticas insanas de los padres de familia, que no saben apreciar su meritoria labor y la bondad de los métodos modernos, resuelve: Recomendar a los Directores de Educación pública, que se haga constar en la diligencia de matrícula, que los padres de familia deben firmar la obligación de apoyar y secundar los trabajos de sus niños, ya sean aquellos propios del aprendizaje de la agricultura, ya de obras manuales o de culinaria. Hacer figurar en la misma diligencia un ordinal que prohíba a los padres de familia las críticas y las censuras insanas y se estimule la franqueza con el mismo preceptor, para que éste entienda los reclamos de los padres, cuando no riñan con la justicia” (Conferencia Nacional del Magisterio, 1934, p. 514).

En el texto *Nostalgia del maestro artesano*, el historiador Antonio Santoni Rugiu (1995, p. 265), menciona cómo los pensadores de la escuela activa fueron presa de las añoranzas de la educación artesanal, pues se encontraban a horcajadas entre su mundo y un mundo que apenas comenzaba el desarrollo industrial, con la consecuente deshumanización y alineación del trabajador que ello implicaba, ya que éste era sustraído del control sobre la elaboración total de su producto. Lo anterior condujo a que, cuando estos intelectuales pensaban en las modalidades de educación de las cuales debería dar cuenta la escuela pública, tomasen prestados los imaginarios de las sociedades artesanas, al intentar aplicar el ideario pedagógico de escuela para la vida; imaginarios de los que se intentaban distanciar los procesos del capitalismo industrial, lo cual resultaba por lo menos paradójico.

En lo que a Colombia se relaciona, cabe la pregunta de por qué se generaban resistencias a lo que las políticas públicas concebían como educación práctica, en contraste con el teoricismo que era identificado como uno de los problemas de la educación tradicional. Era acaso, ¿que los padres de familia esperaban de la escuela algo diferente de los requerimientos de las sociedades tradicionales, de las cuales el proyecto de escuela activa pretendía alejarse? ¿Querían, tal vez, tomar distancia de tradiciones culturales de las cuales buscaban diferenciarse las élites y las políticas públicas por ellas diseñadas, respecto a ciertos usos y costumbres de la población? ¿O pretendían los padres de familia que la escuela no abordase actividades de carácter empírico que éstos ya conocían bien y, en este sentido, no entendían por qué la escuela proporcionaba un conocimiento ya garantizado por la práctica social fuera de la escuela?

¿Quiénes eran, además, estos grupos sociales que se resistían a estas prácticas escolares? ¿De qué sectores sociales provenían? ¿Eran clase media, eran sectores populares urbanos, eran quiénes? Interrogantes cuyas respuestas las fuentes no nos permiten sondear a cabalidad pero sobre los que nos quedan profundas inquietudes. En general algunas fuentes mencionan al pueblo como a un conglomerado compuesto de manera ambigua. Al pueblo trabajador se le asocia con pequeños industriales, artesanos, obreros, jornaleros, campesinos y asalariados ur-

banos, pero allí habría que incluir además actividades informales relacionadas con trabajos domésticos. A estos grupos son, en buena parte, a los que se enfocaban las políticas públicas en materia educativa.

4. Oposición de la Iglesia y el partido conservador

Las polémicas y resistencias en torno a la escuela pública tuvieron también numerosas expresiones relacionadas con las pugnas entre los partidos tradicionales, los cuales se disputaban desde la orientación ideológica de aquélla, hasta los cargos burocráticos derivados de un aparato escolar en crecimiento y en proceso de secularización². De esta manera, el proyecto liberal de reforma educativa no fue comprendido por sectores de la oposición, provenientes del conservatismo y de la Iglesia, como un proyecto nacional, sino como atentatorio de la tradición histórica de la nación. De este modo, los establecimientos educativos fueron vistos como escenario de disputa entre las subculturas políticas de los partidos tradicionales, alinderándose la Iglesia con el partido conservador.

Sobre las consecuencias de inculcar una política partidista en las escuelas, el pedagogo Agustín Nieto Caballero insistió en numerosas oportunidades convocando, tanto a maestros como a estudiantes, a apartarse de la política militante. En una entrevista que se le hizo en 1927, divulgada por la revista *Universidad*, al preguntársele sobre la importancia que tenía para él la política, respondió que ninguna o casi ninguna, agregando:

“no he intervenido nunca ni directa ni indirectamente en ella. En la educación de los muchachos jamás la he hecho intervenir. En el Gimnasio Moderno se está formando una generación que es casi opaca a la política (...) Como nunca se les dice una palabra, y como ven la poca importancia que le damos nosotros, hemos logrado evitar que sea el Gimnasio un club de políticos” (Velásquez, 1927, Octubre 15. *Universidad*. p. 389).

En lo relativo al magisterio, en otra ocasión se pronunció de la manera siguiente:

“Creíamos en todo tiempo que las luchas de los partidos políticos envenenan el ambiente de la escuela, y así hemos sido tercos en exigir a todo el magisterio su apartamiento de la política militante. Son veinte mil votos que queremos tener seguros, nos dicen los líderes de una y otra fracción. Son un millón de niños que queremos respetar, argüimos nosotros” (Nieto, 1946, p. 359).

Así, cabe la pregunta a si en efecto las escuelas se caracterizaron por difundir la tolerancia política y en, este sentido, sobre el papel que tendrán las generaciones formadas en sus recintos, dentro de la arena política nacional en el período de mayor violencia política presentado en la primera mitad del siglo XX. Como bien sabemos, entre 1935 y 1938 y, posteriormente, entre 1946 y 1953, durante el período de la Reacción Conservadora, los conservadores, y con ellos la jerarquía eclesiástica, acusaron a los liberales de haber inculcado en las generaciones jóvenes, principios políticos contrarios a la tradición histórica del país, señalando como comunismo lo que constituía el ideario de un proyecto de modernidad de corte capitalista. De esta forma, los años de 1935 y 1936 señalaron una coyuntura en la cual las fuerzas de oposición al régimen liberal lanzaron ataques frontales a su proyecto con motivo de la reforma constitucional que buscaba modernizar las relaciones entre el Estado, la Iglesia y la sociedad y, como parte de ello, llevar a cabo una reforma educativa de carácter nacional.

La prensa conservadora hizo eco de los ataques de la jerarquía eclesiástica, abanderando la defensa de la libertad de enseñanza y el respeto a la doctrina católica como inherente a la nacionalidad colombiana y, por lo tanto, a la cual debería subordinarse el gobierno, pues no se podía olvidar el que “la Iglesia ha sido sin duda la verdadera creadora y modeladora del alma nacional” (Jiménez; Matos, 1947, p. 132). Igualmente, se emplazaba a los gobernantes a respetar este ideario en los siguientes términos:

“Queremos en estas líneas recordar cuál es la doctrina que están obligados a interpretar [los legisladores y gobernantes] si quieren ser obedecidos por el pueblo católico de Colombia en lo relativo a la instrucción” (Acevedo, 1936, p. 3).

Así mismo se había pronunciado el arzobispo primado en 1935, aduciendo en su defensa los resultados del censo de 1928 que ratificaban que “la casi totalidad del pueblo colombiano” era católica, población que, además,

“como tal ha conservado hasta ahora la preciosa herencia de la fe y dado pruebas inequívocas de que los principios religiosos que profesa tan sólo le han servido, en su calidad de ciudadanos, para acatar las leyes de la república”, por lo cual existía “la obligación moral y aún política y patriótica de legislar de acuerdo con las creencias y con los derechos de sus electores” (Anales del Senado, 1935, folio 1052).

Como una manifestación de la resistencia ejercida por algunos sectores del clero y de la jerarquía católica al proyecto educativo liderado por los liberales, se trazaron diferentes orientaciones dirigidas a los padres de familia para que no dejaran a sus hijos concurrir a las escuelas oficiales:

“El párroco del municipio de la Plata, de este departamento, ha convertido el púlpito en tribuna contra el gobierno, ha excitado a los padres de familia a que retiren a sus hijos de las escuelas públicas, ocasionando obstáculos para la educación de la juventud” (Bahamon, 1936, Agosto 12. *El Espectador*).

Al tiempo que organizaron manifestaciones callejeras y se recogieron firmas de católicos expresando el rechazo hacia la educación oficial (Álvarez, 1938, Enero 28. *El siglo*. p. 5). Asimismo, en el departamento de Pasto también se presentaron incidentes de esta naturaleza, según se consigna en la prensa de acuerdo a la cual:

“Los párrocos del Tablón, Pupiales, Florida y de otros municipios de este departamento, donde existen consejos municipales de mayoría conservadora tratan hoy por distintos medios de obstaculizar el funcionamiento de las escuelas públicas” (Dávalos, 1936, Octubre 16. *El espectador*. p. 6).

Simultáneamente, frente a los avances estatales en materia de educación, la iniciativa privada y, en especial, la religiosa, se dedicó al

fortalecimiento de instituciones por fuera de la órbita estatal, para garantizar el desarrollo de proyectos pedagógicos en contravía de los propósitos estatales por hegemonizar sobre la educación. De este modo, en lo referente a la iniciativa religiosa, se llevaron a cabo múltiples acciones, en especial en la década del treinta, período en el cual:

“se fundaron sindicatos, cooperativas, escuelas nocturnas, colegios, universidades, así como asociaciones de laicos –tales como la Juventud Operaria Católica (JOC), creada en 1932, y la Acción Católica (AC), surgida en 1933. En 1938, se creó la Confederación de Colegios Católicos, convertida en 1942 en una organización de carácter latinoamericano. A esto se acrecentó un trabajo de intensa difusión ideológica, a través de publicaciones periódicas. En 1936, la prensa católica contaba con 44 folletines, que imprimían 100.000 ejemplares semanales, 60 revistas mensuales y 13 quincenales. Estas organizaciones y la infraestructura que desarrollaron tuvieron como derrotero ideológico la batalla contra el comunismo, calificado como la principal amenaza del mundo, la cual se había infiltrado en el liberalismo, en los sindicatos oficiales y en las instancias educativas. Así mismo, este combate ideológico convirtió algunas de estas instituciones en instrumento político utilizado por el Partido Conservador para contribuir al derrumbe de la hegemonía liberal” (Herrera, 1999, p. 223).

5. Expresiones de la población a favor de la escuela pública

No obstante, como contraparte, también se dieron manifestaciones en defensa de la educación pública, en las cuales ésta se empezó a ver como una reivindicación de la población, sin que tampoco llegasen a ser masivas; estas expresiones se situaron, además, por encima de las disputas partidistas y como reivindicaciones frente al Estado de derecho. Así, en el año de 1938 un artículo publicado en el periódico *El Tiempo*, muestra dichas inquietudes:

“En el curso del debate sobre educación pública que tuvo lugar ayer en la Asamblea de Cundinamarca, aludió el secretario

del ramo a una curiosa serie de singularísimos combates en que aparece siempre el pueblo luchando porque se le abran más escuelas. Es curioso comprobar cómo entre nosotros se ha invertido una vieja fórmula liberal, y hoy, en vez de que el Estado declare obligatoria la instrucción al pueblo, es el pueblo quien quiere imponer al Estado la obligación de que le eduque. Nos parece que todo esto resulta original y nuevo en la historia de nuestras luchas sociales. Es el pueblo bajo, inculto, analfabeto muchas veces, el que se arma para reclamar la educación de sus hijos. El municipio, el departamento, la nación combinando y multiplicando sus esfuerzos en el empeño de hacer más escuelas, no alcanzan, ni con mucho, a ponerse a la par con los deseos de un pueblo que anda desolado en busca de maestros. El departamento, por ejemplo, ha elevado sensiblemente sus presupuestos escolares, como los ha aumentado la nación, como los ha aumentado el municipio. Pero todo resulta insuficiente” (1938, Mayo 17. *El Tiempo*. p. 4).

Y continúa la fuente:

“Recordarán nuestros lectores cómo no hace mucho tiempo se libró en uno de los barrios una verdadera batalla, porque los obreros maduros exigían que se les diera alguna instrucción. El saber, en efecto, ya no se tiene como una tortura, sino como una herramienta de uso diario, sin cuyo auxilio sería imposible para el común de las gentes trabajar con algún provecho. Pero no es la simple convicción a que ha llegado el pueblo sobre estas materias lo que sorprende: es el tono, la manera, el ademán dramático del reclamo: la defensa que hace el barrio de su escuela como si fuera hacienda propia, bien insustituible. Un pueblo que pelea por una escuela es un pueblo que va en camino de redimirse. Y es un pueblo que plantea la cuestión social desde un punto de vista nuevo, y se coloca a la vanguardia de sus propios conductores. Es obvio que hay motivos egoístas que determinan esta actitud del pueblo. Para un habitante de un barrio obrero que tiene que pasarse el día entero lejos de la casa, en una obra,

poder colocar al niño en la escuela es una solución inmejorable. Pero, aunque sólo fuera ésta la razón de proceder en la forma en que está procediendo el pueblo, qué mejor que esto para un gobierno que aspira a tener una clase obrera más culta, más educada, más capaz. Si hay en los nuevos hechos sociales que se van produciendo a causa del crecimiento urbano, algunos que convierten la asistencia a las escuelas más que en una obligación en una necesidad, bienvenidos sean esos nuevos hechos sociales, porque serán causa indirecta de que cada día pueda moverse la nación sobre niveles más altos” (1938, Mayo 17. *El Tiempo*. p. 4).

Fuentes como ésta nos conducen a pensar si los esfuerzos hechos desde el mismo siglo XIX y acrecentados durante las primeras décadas del siglo XX, en torno a la educación pública, habían comenzado a dejar huella en el imaginario social, especialmente en ambientes urbanos, dejando a su vez entrever las precariedades del Estado para ponerse al frente de un proyecto de educación nacional que permitiese el acceso de la mayoría de la población a la escuela pública.

6. Vacilaciones en el proyecto de educación estatal

No obstante, lo que habría a su vez que anotar es cómo los aspectos relacionados con el fortalecimiento de un proyecto educativo nacional van a continuar registrando problemas a lo largo del siglo XX, e inclusive, los esfuerzos hechos durante el período de la República Liberal, entre 1930 y 1946, van a encontrar obstáculos provenientes incluso de los mismos sectores liberales, como se registra al final de la década del 40, en donde, aunque se atribuye a los conservadores el desmonte de la orientación educativa del proyecto liberal, a través de las fuentes documentales, puede detectarse la existencia de consenso entre las elites respecto a las dificultades para asumir un proyecto educativo en el que el Estado tuviese pleno control y autonomía.

Muestra de ello es el discurso dado en 1946 por el presidente Alberto Lleras Camargo, con relación al papel del Estado que había sido trazado por el proyecto político que encarnaba López Pumarejo, reconociendo, en esta ocasión, las limitaciones que para esta labor te-

nía el Estado y destacando, a su vez, el papel de la Iglesia Católica como “vigoroso vínculo de nuestra nacionalidad”. Así, Lleras Camargo hacía un llamado a aunar esfuerzos frente a los compromisos implicados en *la invención del país moderno*, dándole un peso menor al Estado del que éste debería tener, en teoría, considerado como Estado de bienestar social. En sus palabras:

“Si pretendiéramos guardar para el Estado el monopolio de cualquier actividad, este sería incapaz, por sí sólo, de cubrirla cabalmente y desempeñarla con eficacia. Porque lo que más estrecho, insuficiente y escaso nos está resultando es el Estado colombiano; agobiado por todos los problemas de crecimiento de una república viva, joven, febrilmente dispuesta a recuperar todo el tiempo que perdió en guerras, pugnas, desórdenes, crisis y agitaciones. Cuando se habla de abrir más campo a la iniciativa particular, no se está, en Colombia, haciendo retroceder al Estado a funciones primitivas y clásicas, ni retirándole de parte alguna” (1946, Enero-Marzo, *Revista Interamericana de Educación*. pp. 4-7).

Con motivo del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, los odios partidistas se exacerbaron y con ellos el rechazo a la orientación ideológica del proyecto político representado por la primera administración de López Pumarejo, acontecimiento que sirvió al mismo tiempo para que los intelectuales hiciesen un balance sobre el país y el papel de la educación pública en la sociedad colombiana y del papel jugado por los partidos tradicionales liberal y conservador. En esta dirección hubo pronunciamientos como el de Joaquín Estrada Monsalve (citado en De Roux, 1983, p. 122) quien aseguraba que el 9 de abril había sido fraguado desde el ministerio de educación, o el del educador Luís Antonio Bohórquez Casallas (1956, p. 465) que atribuía los levantamientos populares, así como los desmanes en contra de las instituciones públicas y de la jerarquía eclesiástica, a los métodos pedagógicos propiciados por la Escuela Nueva o Activa durante los gobiernos liberales.

En este balance participaron no sólo miembros del partido conservador y de la jerarquía eclesiástica, sino también del partido libe-

ral. Es ya clásica, por ejemplo, la afirmación de Lleras Camargo, para quien habían fallado “la escuela, el colegio, la universidad. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Ese es el hecho histórico” (Lleras, 1954, Diciembre 19. *El Tiempo*).

El intelectual Luís López de Mesa, hacía también su propio balance y señalaba las debilidades existentes en el pueblo, entendido como nación, haciendo llamados a la función de la escuela pública en la creación de una cultura común. Aunque en el balance hecho se tenían en cuenta varios elementos sociológicos sobre la problemática, López de Mesa concedió mayor peso al orden de lo psicológico, de lo que denominó falla en la personalidad, poniéndose en cuestión, la colombianidad ya que había quedado al descubierto “la inocultable flaqueza de la personalidad de nuestra gente” (López de Mesa, citado en Arroyave, 2000 p. 209-210).

Por estos motivos, el pensador concluía que “debemos refugiarnos en intensa educación pública de la personalidad, por la escuela primaria sobre todo, y desconfiar mucho de ese afán moderno del alfabetismo, que centra la cultura del pueblo en la dotación suya de un instrumento de saber y no en la reciedumbre moral del ser mismo”. Como dato curioso, López de Mesa, quien había sido en los años 20 uno de los defensores más firmes del blanqueamiento de la raza, debido a algunas características negativas de las etnias indígenas y negra, colocaba como ejemplo a seguir países entre los que se encontraba Estados Unidos, pues a pesar de “la miscelánea composición étnica también, han logrado unidad cultural superior mediante la acción eficazísima de su estupenda escuela pública” (López de Mesa, citado en Arroyave, 2000 p. 209-210).

7. Sistemas de formación moral enfrentados

Para los intelectuales que participaban de estas polémicas buena parte de lo que estaba en juego se refería a los modelos sobre los cuales se debía instituir el proyecto de lo nacional y al papel del Estado respecto a la Iglesia, la cual se disputaba en el plano mundial la hege-

monía sobre la sociedad, en el marco de los estados nacionales. De este modo, si bien como lo afirmaba Pierre Vilar (1997, p. 24), lo sagrado se transfirió hacia la patria, en muchas sociedades y, particularmente en las latinoamericanas, los imaginarios sobre ésta no se articularon en torno un discurso laico y *neutro* con relación a un credo religioso particular, revestido de sacralidad, sino que tomaron como referentes las mismas creencias populares religiosas, disputándose directamente las representaciones sobre el proyecto nacional a nombre de la religión. De esta manera, en el campo de la educación, este debate se vio cristalizado en la disputa entre diferentes sistemas de formación moral que fueron identificados en el período como provenientes de teorías liberales, socialistas, fascistas y cristianas.

Así, el pedagogo Rafael Bernal Jiménez, (1940, p. 11) mencionaba que el problema social constituía “la gran cuestión de los tiempos actuales”, originado por “la acentuación de la lucha de clases, desde el momento en que la aplicación de las máquinas a la industria creó el proletariado y los sistemas rígidamente individualistas favorecieron el desarrollo del capitalismo en forma exagerada, rompiendo con ello el equilibrio social”. Lo anterior había conducido al surgimiento de diversos órdenes doctrinales que buscaban dar solución a esta problemática, y podían ser clasificadas en tres campos: el socialismo, el fascismo y el orden social cristiano, que tenían como común denominador su reacción “frente al individualismo emanado de la revolución francesa”, contexto en el que el autor exponía los postulados de estas doctrinas y, de su contraparte, la liberal de al cual también distancia todas las anteriores.

En la parte referida a Colombia, Bernal Jiménez describía los postulados del partido conservador, del cual era miembro activo, habiendo sido representante a la Cámara por éste en el año de 1939, y señalaba cómo el partido adhería a los principios del orden social cristiano y al corporativismo como forma de organización estatal. Respecto a la orientación del Estado y de la educación, el autor referenciaba la declaración de principios de la doctrina conservadora de 1931, del siguiente modo:

“Todo aquello que atente contra la institución religiosa no es sólo irracional sino contrario a la democracia, porque el catolicismo aparece como un sentimiento innato, tradicional y constante en el alma del pueblo colombiano (...) El partido conservador profesa que los principios religiosos deben ser la base de la educación bien entendida. Para el pueblo de Colombia la enseñanza católica significa un elemento de formación de la conciencia y una fuente de vida espiritual irremplazable en la educación de las generaciones” (Bernal, 1940, p. 159).

Así mismo, encontramos posiciones como las de Francisco Marulanda (1950, p. 80), quien exponía “los diferentes y encontrados sistemas de educación moral”, con motivo de los ataques recientes “en este país y en el extranjero contra las normas educativas de la Iglesia Católica. En su artículo, el autor identificaba tres posiciones, las cuales agrupaba de la siguiente manera:

“a la derecha, hallaremos un grupo de educadores y sociólogos que defiende con ahínco la necesidad de proveer a las mentes educadas de principios morales, saturados de religiosidad y hechos vida lozana y fecunda en lo más hondo del organismo moral de los jóvenes. Es la escuela católica, confesional. Más hacia la izquierda, y en un término todavía accesible a los contactos de la razón, quedan los que conceden menos importancia al fundamento religioso, determinado y dogmático de las normas morales, que al derecho con que las familias pueden exigir que el estado dé a la comunidad escuelas y colegios, donde los niños no corran el peligro de perder las creencias aprendidas y vividas en los hogares respectivos. A la extrema izquierda, por último, tenemos el tercero de los grupos. Lo forman rencorosos adversarios de toda influencia católica en las familias, en la sociedad política y en la cultura general; y no hay sofisma, no hay esfuerzo que no pongan en curso para eliminar la aborrecida influencia. Se trata del laicismo: solapado unas veces y artero como pocos entre los enemigos que ha tenido la Iglesia de Cristo; otras, acometivo, envenenado, y pertinaz, como lo vemos en los países inficionados de materialismo marxista” (Marulanda, 1950, p. 81).

Respecto a esta última posición, el autor afirmaba que:

“Atacar, odiar, perseguir hasta en sus últimos reductos la idea cristiana: he aquí la consigna. Vosotros todos lo sabéis, lo veis por dondequiera, lo oís aún sin pensarlo. La radio, el cine, el cable, la prensa: por dondequiera aparece el fogonazo laicista, ateizante. La iglesia, la familia, el niño, la escuela: he aquí el blanco de un combate que viene desde la estepa rusa y que, pasando por la Europa entera, se encandece sin cesar en toda la América” (Marulanda, 1950, p. 86).

Para el autor era claro, entonces, que “la enseñanza moral debe ser confesional, so pena de fallar en su oficio, y las razones para ello no son dogmáticas únicamente sino pedagógicas también”, motivo por el cual se requiere confrontar las ideas diferentes al sistema de formación moral católica:

“Si la masonería y el laicismo han instalado sus mortíferas baterías en la escuela, para herir a la sociedad en su propio corazón, preciso es aceptar ahí mismo el duelo, con ánimo generoso, y con la fe puesta en quien alumbra a todo hombre que viene a este mundo. Estamos citados delante de Dios y de los hombres, a un terreno donde el enemigo partirá con nosotros el sol, para disputarnos el dominio de las almas y el futuro del mundo (...) Y no hay para ello otro camino que Cristo: ‘Yo soy el camino y la Verdad y la Vida’” (Marulanda, 1950, p. 88-89).

Igualmente, es interesante considerar de qué manera la población elaboraba las representaciones sociales que circulaban en el período, construyendo formas particulares que no coincidían, de manera ortodoxa, con los sistemas morales en disputa³. Así, por ejemplo, el sacerdote jesuita Vicente Andrade traía a la luz, los hallazgos hechos por algunas monografías de grado llevadas a cabo en la Universidad Javeriana, en torno a las creencias religiosas de los sectores populares, afirmando que existía “en nuestros trabajadores muy vivo el sentimiento religioso, pero devaluado por una extraña mezcla de ignorancia”, pasando a exponer, a continuación, cómo dicho sentimiento podía caracterizarse en una familia obrera, en los siguientes términos:

“En cuanto hace a las ideas que profesa la generalidad de la familia, hay una gran confusión, porque imbuidos por las doctrinas comunistas han hecho una mezcla de lo bueno y de lo malo, sin que encuentren orientación definida en sus principios. Ejecutan sus actos de católicos, tales como recibir los sacramentos, aun cuando de manera bastante incompleta, y asisten a las manifestaciones de carácter antirreligioso; se entusiasman por los líderes de la democracia y cumplen promesas a Monserrate, a Chiquinquirá y a otros lugares señalados por la piedad cristiana como lugar de cita de los verdaderos creyentes; aspiran a llegar a ser iguales a los capitalistas y hombres de cultura superior, y aceptan las doctrinas del anarquismo, al mismo tiempo que van a las procesiones y misas del barrio. Hablan mal del Papa y de los sacerdotes, y se sienten cohibidos delante de una persona de carácter religioso. En una palabra, no tienen una idea clara, precisa, de todo aquello que determina la seguridad en creencias, orientaciones filosóficas, concepto determinado de la moral, señalando un medio ambiente de ignorancia” (Andrade, 1941, *Revista Javeriana*. p. 181).

8. Conclusión

Como puede verse, en las anteriores reflexiones, los procesos de consolidación de los proyectos políticos relacionados con la implantación de sistemas nacionales de educación, que comienzan sus primeras avanzadas en la primera mitad del siglo XX en Colombia, en la mira de coadyuvar al fortalecimiento del Estado nacional y a la conformación de comunidades políticas de carácter nacional, tuvieron que enfrentarse con las resistencias provenientes de sociedades tradicionales que pusieron en juego sus diversas representaciones sociales respecto a la organización del orden social, a los actores sociales legítimos dentro de él, así como al papel de la educación dentro del nuevo escenario de modernidad y modernización que experimentaba el país en el período.

Resumen

En el presente ensayo se llevan a cabo algunas reflexiones sobre los debates dados, durante la primera mitad del siglo XX en Colombia, en torno a la consolidación de un proyecto de escuela nacional que coadyuvase a generar, entre otras, imaginarios sociales en torno al Estado nacional y de pertenencia a la comunidad política nacional. En la revisión de las fuentes documentales, es posible sondear las polémicas y resistencias que tuvieron lugar en el período, señalando las dificultades y readecuaciones que tuvo que experimentar el proyecto de modernización de las estructuras educativas y su puesta al servicio de un ideario político nacional, pues hubo de enfrentarse con antiguas lealtades y con intereses de carácter local y fragmentario.

Palabras claves:

Colombia, Estado-nación, Escuela Nacional, imaginarios sociales, cultura política.

Abstract

In this paper I do some reflexions about Colombia in the first half of the XX century and issues related with the consolidation of the national school project and the tentative to create social imaginaries around to the national state and the political community. In the review of the historical documents about this topic is possible to explore the polemics and the resistances about the national school project because it had to face ancient loyalties, and local and fragmentary interests.

Key words:

Colombia, National State, National School, imaginaries socials, political culture.

Notas

¹ Para el caso del siglo XIX ver: Álvarez, A. (1994) *Y la escuela se hizo necesaria*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

² Este tema fue abordado con mayor detenimiento en Herrera M. C. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janés. p. 232-250.

³ Algunos acercamientos que ilustran este tipo de elaboraciones por parte de los sectores populares respecto a las ideas circulantes y las hibridaciones hechas respecto a sus propias formas de vivir y reflexionar sobre el mundo y sus propias prácticas sociales, pueden verse en textos como el de Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*, México: Océano.

Bibliografía

ACEVEDO, J. "Libertad de enseñanza" (1936, Abril 12) En **El Siglo**, Bogotá.
ÁLVAREZ I. "Problemas educativos" (1938, Enero 28). En **El Siglo**, Bogotá.

- ANDRADE, V. (1941) “Los problemas sociales de Colombia” En **Revista Javeriana**, Vol. 16, N° 78, Bogotá.
- ANDERSON, B. (1996) **L'imaginaire national: Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme**. La Découverte: París.
- BAHAMÓN. “El párroco de la plata está creando problemas a la educación pública”. En **El Espectador**, Bogotá, 12 de agosto de 1936.
- BERNAL, R. (1940) **La cuestión social y la lucha de clases**. Editorial Centro: Bogotá.
- BOHÓRQUEZ, L. (1956) **La evolución educativa en Colombia**. Cultural Colombiana: Bogotá.
- DÁVALOS “Labor obstruccionista de varios sacerdotes” (1936, Octubre 16). En **El Espectador**, Bogotá.
- DECRETO 1692 del 6 de julio de 1936.
- El pueblo pide escuelas (1938, Mayo 17). En *El Tiempo*, Bogotá.
- ESTRADA, J. “Así fue la Revolución”. En Rodolfo De Roux, (1983) **Una iglesia en estado de alerta, 1930-1980**, SCCS: Bogotá.
- ____ “Comunicación del Excelentísimo Señor Arzobispo Primado” (1935, Noviembre 8). En **Anales del Senado**, folio 1052, Bogotá.
- ____ “Conferencia Nacional del Magisterio” (1934). En *Revista Educación*, Año 2, N° 13-14, agosto-septiembre. Bogotá.
- HERRERA, M. C. (1999) **Modernización y Escuela Nueva en Colombia**. Plaza & Janés: Bogotá.
- JIMÉNEZ, C. Belisario M. (1947) **Resumen de la historia de Colombia: Texto para la enseñanza primaria**. Librería Colombiana: Bogotá.
- LLERAS, A. En **El Tiempo**, Bogotá, 19 de diciembre de 1954.
- LÓPEZ de MESA, L. “Nosotros. Seguida de *El nueve de abril*”. En Arroyave S. (comp.) (2000). Imprenta Departamental de Antioquia:Medellín.
- MARULANDA, F. (1950) “Apología de la educación confesional”. En **Revista Interamericana de Educación**, Vol. 9, N° 34-35, marzo- abril Bogotá.
- NIETO, A. “La Educación en Colombia”. En **Anales de Instrucción Primaria**, Diciembre de 1946, Montevideo.
- SOCARRÁS, J. F. (1936) Director Nacional de Enseñanza Secundaria, En MEN, **Memorias que el ministro de Educación Nacional Darío Echandía presenta al Congreso en sus sesiones de 1936**, Bogotá, Ministerio de

Educación, 1936.

ROCHA, A. “*Discurso pronunciado por el Sr. Ministro de Educación Nacional Dr. Antonio Rocha*”. En Ministerio de Educación Nacional, **Memorias de 1943-1944** (1944) MEN: Bogotá.

Periódico **El Espectador**, Bogotá: 4 de octubre de 1936.

Periódico **El Espectador**, Bogotá: 28 de agosto de 1936.

Periódico **El Diario**, Medellín: 13 de enero de 1937.

Periódico **El Diario**, Medellín: 7 de enero de 1937.

Revista Interamericana de Educación, (1946) Vol. 5, Nº 4, enero -marzo, Bogotá.

SANTONI, A. (1995) **Nostalgia del maestro artesano**, México: UNAM.

VELÁSQUEZ, C. A. (1927) “*La obra educacionista de Agustín Nieto Caballero*”. En Revista **Universidad**, Nº 1, segunda época, 15 de octubre. Bogotá.

VILAR, P. (1999) *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Crítica. Barcelona.