

## **Formación y Desarrollo de las Nociones de Maestro y Escuela Tradicional en la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia**

Por: **Silvano Pabón Villamizar\***

Toda reflexión que se pretenda, sugiera o realice, en torno a las dinámicas que se vivencian en el ámbito educativo contemporáneo, ya sea sobre sus agentes, nociones, elementos e institucionalidad educativa formal, ha de plantearse o recurrir al sustrato histórico que asiste a cada una de esas realidades a interrogar. Por ello, una ubicación histórica y social de la génesis y desarrollo de las nociones e imágenes que a través del tiempo han tenido el maestro y la escuela, tanto tradicionales como modernos, será el fundamento para dar un salto histórico claro y comprensible en esta materia, conscientes que la explicación cierta del pasado y el mismo devenir histórico se convierten en antecedente fundamental para la caracterización y valoración crítica de las prácticas pedagógicas de hoy.

Las nociones de “maestro” y “escuela” permiten, ya sea a nivel de historia de los conceptos o como reconstrucción del desempeño práctico de la enseñanza, realizar una revisión y conocimiento de los procesos de formación e institucionalización de los mismos en la sociedad y la participación del Estado. El estudio histórico y presente de los entes y procesos educativos se constituye en una ventana excepcional para leer y comprender la realidad de una sociedad, los proyectos societales de su Estado y gobiernos, así como sus niveles de cultura y moralidad.

### **1. Maestro y Escuela en la Sociedad Colonial**

En la formación de la sociedad hispánica en América se conoció el “maestro” u oficial artesano, llamado o especificado según su objeto de trabajo y saberes, podría ser “maestro herrero”, “maestro carpintero”, “maestro de harinas” (molinero), “maestro armador”, “maestro sedero”, “maestro curtidor”, entre otros. Su posición social era preeminente, dado el alto grado de indispensabilidad que le asistía, pues sus saberes y habilidades, así como su expertez y “maestría” eran más que necesarios para resolver problemas de subsistencia, vivienda, industria y trabajo. Estos maestros jugaban un papel determinante en la economía y la sociedad colonial, en especial durante la formación de los territorios y las ciudades, por la imprescindible utilización de sus obrajes, razón por la cual estaban obligados a formar sus sustitutos, es decir a transmitir su saber práctico a la generación siguiente.

La noción de “maestro” estaba más asociada a la noción de sapiencia que de ciencia. El maestro no era un científico sino un experto, un artesano, un habilidoso y sabio en el manejo de una materia prima y la elaboración funcional de un producto. Su saber era ante todo pragmático y estratégico, como también técnico y estético por su alto sentido cultural, pues encarnaba la costumbre, la espiritualidad y la manera de ser y hacer las cosas en una comunidad o sociedad en general.

En la América española la noción de “escuela” es un tanto más tardía que la de “maestro”. Las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre maestros y discípulos se dieron en escenarios personalizados, prácticos y experienciales en el hacer más que en el discurrir;

exigía una vinculación personal individual, donde el “mozo” aprendiz o discípulo era entregado por sus padres o las justicias de la ciudad a un maestro a través de un “concierto de aprendizaje”, estipulando plena sumisión del joven al veterano artesano. El maestro enseñaba sí su saber, mientras el aprendiz obedecía y servía a éste sin discusión alguna, recibiendo al cabo de unos seis u ocho años de concierto un “vestido de paño, un sombrero y unos zapatos”, y en algunos casos las herramientas de trabajo para que por su cuenta ejerciera las artes aprendidas. El joven aprendía trabajando, sirviendo y obedeciendo. El maestro enseñaba reprendiendo, explotando y castigando<sup>2</sup>.

Poseer un saber, una expertez, una obra reconocida, un arte y la experiencia debida definía la categoría o condición social del individuo, pues las jerarquías de maestro, oficial y aprendiz eran muy claras y difíciles de franquear. Esta perspectiva y relación de enseñanza aprendizaje subsistió durante todo el período colonial hasta bien entrado el Siglo XIX con el desarrollo de una protoindustria en el sector de artesanos. El saber acá se traduce en producción de bienes, de conocimientos, de valores, de ideales, de representaciones y de concreciones sociales. El orden social se ve entonces afectado o definido por el saber-poder que en términos modernos sería la reivindicación del saber, reconocer el poder intrínseco del saber, su potencialidad; es un poder sujeto al saber, destinado a cumplir las realizaciones del sujeto y la misma sociedad en virtud de ese saber. No como relación poder-saber que pone fines conscientes a las acciones de los individuos, expresado por Habermas como “acción estratégica” y “acción instrumental”, y por Weber como poner fines conscientes a la acción o “acción con arreglo a fines”. Sin embargo, puede también verse el sentido en el que el maestro solía tener el poder de sujeción y dominio sobre su discípulo, decidiendo incluso cortarle las alas a ese saber que pedagogizado en la vivencia laboral podía de alguna manera emancipar a su aprendiz; generando fuertes oposiciones entre poder y saber, que en términos de la modernidad se expresan en forma clara, produciendo serios reveses al saber, empobrecimiento del saber.

Una segunda figura de maestro llega con la institucionalidad de la sociedad colonial y la formación de las aristocracias criollas, se traba del “maestro preceptor de gramática”, quien en la práctica operaba como los anteriores excepto por la ausencia de relación de servidumbre con su discípulo. Este maestro era contratado por las familias notables y de solvente economía para que impartiera o instruyera rígidamente a sus hijos en lecto-escritura, moral, literatura, historia sagrada y en algunos casos música y artes. La práctica pedagógica era de asistencia personalizada, rígida y exigente, más por la autoridad del padre o la madre que del mismo maestro, aunque el reconocimiento de sapiencia residía en la individualidad y méritos académicos del maestro, el cual debía ser egresado de alguna universidad española o discípulo de un reconocido letrado. Para ejercer su oficio el “maestro preceptor de gramática” requería del consentimiento o autorización del Cabildo de la ciudad, y de paso, de la aprobación de los clérigos del lugar.

Ahora bien, en cuanto a la perspectiva institucional de la educación, llámese escuela o universidad, su historia es igualmente poco compleja. La primera referencia que puede hacerse es a los internados, allí el encierro, la disciplina y la vigilancia eran a toda prueba, y los principios moralistas y normatizantes se alimentaban con doctrina y ascetismo cristiano; pues uno de los preceptos era que el éxito de la formación en valores y virtud cristiana sólo se alcanzaría con el aislamiento del discípulo. Se creía que sustrayendo al individuo de las

pasiones mundanas y sometiéndolo a la oración y el recogimiento, allí se alimentaría su espíritu y su intelecto, sin que se distrajera con los apetitos y demonios del exterior. Así, con largas y tediosas sesiones de trabajo escolar, memorístico e irreflexivo en el mejor de los casos, complementadas con oración y liturgia, el estudiante ocuparía todo su tiempo y energías, privándolo hasta de la posibilidad de *malos pensamientos*. Y si salía, sería en Semana Santa o en vacaciones muy cortas, las que discurriría con la vigilancia de sus padres o bajo la mirada de un clérigo.

Esta imagen e idea de escuela es por fuerza premoderna, escolástica y para finales de la colonia antiilustrada. Más adelante en las discusiones decimonónicas sobre la educación la noción y concepción del internado era la de una escuela espiritualista y confesional, cuya labor era la formación moral de los ciudadanos en el respeto a la autoridad y a la Iglesia.

Las universidades y colegios mayores fueron instituidos bajo las prácticas y preceptos escolásticos europeos. Sólo se habló de una revisión de contenidos y de las mismas prácticas pedagógicas ya terminando el Siglo XVIII, en los días de la reforma o “Plan de Estudios” de Francisco Antonio Moreno y Escandón en 1774, con la cual se pretendió introducir el estudio de la filosofía natural y las ciencias útiles. Se trataba de implementar un mejor conocimiento de los territorios coloniales para mejorar su administración y explotación. Esfuerzos importantes venían haciendo las expediciones botánicas y naturalistas, especialmente con Celestino Mutis y D’Luyer (ingeniero de minas). La noción de escuela en este ambiente es la de “escuela ilustrada” basada en la razón y la ciencia, cuyos conocimientos serían orientados a fines productivos e industriales. Se supera en parte la idea de escuela espiritual con preeminencia en la formación religiosa, la moral y las buenas costumbres, para dar paso a una escuela ilustrada que enseñe ciencias naturales, saberes útiles o pragmáticas conducentes a una mejor explotación de los recursos del Imperio.

En 1776, ya con el nuevo plan de estudios, el Colegio Mayor del Rosario se vio ampliamente beneficiado con los textos de la Compañía de Jesús, pues al ser expulsados los jesuitas del Nuevo Reino, el Estado confiscó su biblioteca y parte de ella fue transferida a los colegios mayores<sup>3</sup>. Entre los textos que entraron aquel año al colegio se cuentan importantes volúmenes de derecho civil, filosofía, matemáticas, arquitectura, selectos latinos y griegos, poetas españoles y cumbres romanas, moralistas y jurisconsultos<sup>4</sup>. Todo ello fue consolidando en estas tierras el pensamiento ilustrado como un sentido común de la intelectualidad media y superior, al tiempo que se generaban pugnas entre ilustrados y antiilustrados, especialmente por la resistencia de estos últimos frente a la filosofía naturista y sensualista que empezaba a fluir en las esferas académicas.

La filosofía naturista tuvo fuerte resistencia por parte de los doctores de la Iglesia y algunos intelectuales laicos; sin embargo, los textos de Linneo y de Buffon, entre otros naturalistas, fueron haciendo cuestionar la filosofía aristotélica escolástica a partir de 1790, año en que José Félix Restrepo, Eloy Valenzuela, Camilo Torres, Pedro Fermín de Vargas, Don Joaquín Camacho Roldán discutían nuevos postulados de física moderna, nuevos postulados y doctrina económica y política.

Estas eventualidades trajeron consigo la implementación de nuevas prácticas pedagógicas que superaran la perspectiva del manuscrito y la *lectio* y *disputatio* a cargo del ilustre maestro. Hubo que implementar un doble currículo: Uno, el currículo u horizonte educativo legítimo o autorizado, y dos, la lectura y discusión de textos censurados suscritos en una idea revolucionaria de saber y sociedad; pues mientras el primero trabaja por el orden establecido, el segundo plantea una perspectiva emancipante y estratégica a la vez. Así pudo verse entonces a Don Domingo Caicedo, catedrático brillante y con tendencias claramente ilustradas, quien trabajaba en los claustros oficiales los manuscritos escolásticos en la mañana, y en la noche conducía tertulias y discusiones sobre nuevas posturas filosóficas, tendencias de pensamiento y conocimientos modernos presentes en los textos franceses e ingleses que entraban de contrabando al Nuevo Reino. Aprovechaba, como excelente orador que era, los ceremoniales públicos y las aulas abiertas para exponer sus revolucionarias tesis a auditorios más concurridos que la limitada matrícula oficial.

La palabra y práctica de leer cedió paso a la palabra y acción de explicar como verdadera revolución pedagógica sobre las viejas prácticas escolásticas coloniales, incluso para las matemáticas y la física<sup>5</sup>. Gramática, derecho civil, filosofía, derecho canónico y teología componían el pensum oficial en las aulas, en horarios formales; filosofía natural, lógica, física, matemática moderna y textos jurídicos y políticos componían el pensum de reforma y áreas de estudio clandestinas. Por otro lado, es de advertir cómo los vientos de ilustración tratarían de superar la tradicional relación, tanto de catedráticos como escolares frente al saber a través de un sometimiento incondicional a un autor, con plena esclavitud a un texto considerado como sacro, una rigidez incuestionada, especialmente en la autoridad de quien transmite el saber.

Resulta sugestivo ver, entre otras cosas, cómo a la luz de las discusiones dadas entre ilustrados y antiilustrados tuvieron que instituirse grandes cambios en la estructuración y modernización de la administración política local y regional. De una parte, mientras se hacían los debates entre filosofía escolástica y filosofía natural, fluía un beligerante pensamiento político liberal modernizante de lo público y civil colonial. Se leyeron clandestinamente los textos de Rousseau y los ilustrados franceses, se tradujeron y difundieron los Derechos del Hombre y del Ciudadano, y en términos de concepciones modernas de sociedad y educación se empiezan a conocer los textos de John Stuart Mill y Jeremy Bentham, pensadores ingleses difusores de las doctrinas liberales del utilitarismo que abrió las puertas para una educación liberal sensualista, ya en tiempos republicanos.

En el ocaso de la Colonia se pudo ver cómo la institucionalidad de las villas españolas de finales del Siglo XVIII y principios del XIX requería el establecimiento de “Escuela de Primeras Letras”, la cual sería servida por un maestro en el que asistieran la virtud y las buenas costumbres, enseñando el “amor a Dios y al Soberano”. Las “Ordenanzas de Buen Gobierno” redactadas para la Villa del Rosario de Cúcuta preveían que el maestro que se eligiese para la escuela de dicha Villa debía tener esos atributos morales aunque no tuviese buena letra, pues esta falta se podía sustituir con moldes, mientras la virtud y la moral con poco se podían suplir<sup>6</sup>. Esta es una clara muestra del plano y sentido de las discusiones entre ilustrados y antiilustrados a la hora de definir la institucionalidad educativa. El mismo discurso o contenido de las Ordenanzas de Buen Gobierno dejan ver la oposición de posturas como sus contradicciones en un mismo texto, pues mientras ordena que el Cabildo

como organismo estatal se haga cargo de la implementación y costos de la Escuela Pública, así como el pago del docente y las rentas para el sostenimiento del establecimiento educativo, por otro lado prescriben unas calidades y cualidades del maestro no precisamente ilustradas. Hay en un solo discurso y documento oficial dos concepciones educativas y de sociedad: La ilustrada que aboga por una ciudad limpia, ordenada, sin vagos ni mendigos, la existencia de una escuela pública a cargo del Estado; mientras por otro lado dicta prescripciones de formación moral y sujeción a Dios y a la autoridad del Rey.

Para la primera postura se requerían ciencias modernas, filosofía natural, aprendizaje sensualista. Para la segunda posición se requería la reivindicación de principios conservadores, vigilancia del clero al quehacer del maestro, acudir religiosamente a la eucaristía mañanera con sus discípulos, enseñar el temor a Dios y obediencia al Soberano<sup>7</sup>.

## **2. Querellas Ideológicas en la Institucionalidad del Maestro y la Educación Decimonónicas**

Una vez expulsadas del país las autoridades españolas y cortado el vínculo tutorial con la Madre Patria, las infantes naciones americanas se ven forzadas a plantear sus proyectos de sociedad, de gobierno y por supuesto de Estado. Empero, como no puede existir proyecto de Estado o poder sin proyecto de sociedad, la interrogante que les surgió de inmediato fue la de ¿Cómo educar esa sociedad con la cual edificar la nueva nación?, ¿Bajo que nuevos preceptos y aires de modernidad, libertad y progreso?, ¿Con qué fundamentos construirían el orden legal y jurídico para esos nuevos estados nacionales?, ¿Qué saberes serían necesarios para la formación de las elites dirigentes que sacarían adelante un pueblo mayoritariamente analfabeto y pobre?

El Vicepresidente Santander asumió la problemática desde la perspectiva política y ejecutiva como gobernante, y en 1825, el 8 de noviembre, promulgó el decreto que señalaba los autores por los cuales debían estudiar los alumnos granadinos en las cátedras de derecho. En su artículo 1º reza este decreto: “*Los catedráticos de derecho público enseñarán los principios de legislación por Bentham, los principios de derecho público constitucional por las obras de Constant o Lepage, y el derecho público internacional por la obra de Wattel*”, ordenando además que los rectores de universidades y colegios, así como los gobernadores de las provincias donde los hubiere, estarían atentos a que así se hiciera<sup>8</sup>.

Este es el inicio de un compendio normativo, más casuístico que vertebral a la estructura jurídica de un Estado, que en la tradición histórica colombiana ha querido llamarse “Proyecto Educativo de Santander”, o la “educación santanderista”; que como proyecto educativo se expresa en la Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia, acordados en 1826 como Plan General de Estudios o documentos programáticos que definieran el horizonte educativo para la joven Nación. Los planteamientos son muy claros en torno a una educación sensualista y utilitarista, basada en el pensamiento jurídico, moral y político de Jeremy Bentham, donde los principales argumentos descansaban sobre

los siguientes puntos: a) El rechazo hacia la escolástica colonial y la necesidad de reemplazar el viejo orden con la ideología liberal de la nueva República. b) El origen inglés del autor certificaba sus ideas, más cuando reinaba un cierto fervor de “anglomanía” en las nuevas naciones. c) El contar con una traducción en castellano. d) Su carisma de filántropo y sabio y sus batallas a favor de la libertad de prensa, de la reforma carcelaria con los fundamentos del panóptico y la reforma educación. e) La teoría de la felicidad, entendida como placer o bienestar alcanzable aquí en la tierra entre los vivos.

Estos postulados hechos en parte preceptos por el Gobierno tuvieron grandes contradictores y oposiciones expresadas en sendos debates entre la intelectualidad liberal y la Jerarquía Eclesiástica Católica. Los agentes del gobierno debieron soportar fuertes críticas y reprobaciones por parte de clérigos y prelados, así como de notables y eruditos conservadores, lo cual condujo a la generación de un gran debate nacional conocido de manera casi legendaria como “La Querella Benthamista” que enfrentó el pensamiento y propuesta de contenidos educacionales del General Santander, primero como Vicepresidente en los años de la Gran Colombia y luego como Presidente de la Nueva Granada. Intervinieron en las discusiones personajes de suma valía intelectual y política como el Doctor Vicente Azuero, quien se desempeñó en aquella época como presidente de la Corte de Justicia de la República y catedrático en el Colegio Mayor de San Bartolomé, y Ezequiel Rojas, ideólogo y fundador del Partido Liberal Colombiano; por el lado utilitarista y sensualista. Por la Iglesia Católica y el Partido Conservador en nacimiento, antiutilitaristas y espiritualistas, intervinieron el Doctor Francisco Margallo, sacristán de la Parroquia de Las Nieves de Bogotá, quien al refutar los textos de Bentham afirmaba que “el Colegio de San Bartolomé era un semillero de impiedad y de herejía”, principalmente por la impartición de la cátedra de Derecho Público, cuyas doctrinas aseguró eran impías, propiciantes de costumbres libertinas y corruptas<sup>9</sup>. Otro de los férreos contradictores del utilitarismo y educación sensualista fue el historiador conservador José Manuel Restrepo, quien planteaba en El Catolicismo de 1857 que debía exhortarse a los padres de familia sobre “si tenéis fe, si creéis que hay un Dios, si creéis que la moral sirve de algo, si creéis que la religión no es un engaño, no entreguéis vuestros hijos a los maestros que siguen los principios de Jeremías Bentham”<sup>10</sup>.

El proyecto liberal de la República continuó, paso a paso la educación laica se fue imponiendo y la libertad de cultos se fue asumiendo como precepto educacional. La educación liberal y laica abogaba en la práctica por un maestro más autónomo, una escuela igualmente autónoma, reflexiva y crítica, cuyas aspiraciones fueran abrir las puertas de la modernidad, cooperar con el Estado en la formación de una sociedad civil, de una civilidad y de unas gentes competentes en el trabajo y la producción, según los vientos de industrialización que ya soplaban fuertes en la Europa post-napoleónica y pre-victoriana.

El tinte epistémico del debate fue aportado por Ezequiel Rojas, quien igual que Santander también había sido exiliado en Europa a raíz del atentado septentrino, so pretexto del cual el presidente Bolívar decretó la exclusión de los tratados de Bentham para la enseñanza de las ramas del Derecho. Rojas planteaba que con el utilitarismo la cuestión no era “*saber si era menester ser justo, si hay obligación que sea menester llenar derechos que respetar o máximas que practicar*”, eso se daba por sentado; de lo que se trataba era de “*saber cuál es el método o instrumento a propósito para conocer eso que es justo, eso que es recto o eso*”

*que es bueno practicar*”. El benthamismo aparece entonces como un método, como un *modus cognoscendi*, sin ser otro para el hombre que el método analítico o experimental, tal como lo hacían las ciencias naturales con sus demostrados progresos a la fecha. La escuela y el maestro serían igualmente analíticos, experimentales, fácticos, críticos; el modo de aprender sería a través de los sentidos, no mediante el espíritu y la mera especulación. Escuelas neutras y sensualistas era el postulado educativo liberal por excelencia.

Desde la historia interesa mucho la implementación de la Escuela Normal, cuyos fundamentos se esgrimieron a partir de 1845, con la misión de “incidir en la escuela primaria y de albergar un saber pedagógico que superara las limitaciones del método implantado desde 1821 mediante el sistema de enseñanza mutua”. Fue así como en la Escuela Normal de la Provincia de Bogotá se instituyó “por primera vez el método de J.E. Pestalozzi para las enseñanzas de Gramática y Aritmética, al lado de otras de corte lancasteriano”<sup>11</sup>.

La Reforma Liberal de Medio Siglo asumió como principio una separación de la Iglesia y el Estado frente a la educación y a la misma fe. Se establecieron las escuelas laicas o “neutras”, donde la doctrina y enseñanza de la religión sería opcional o ninguna. Sin embargo, la Iglesia y los conservadores no descansarían hasta lograr restituir los privilegios de la religión Católica como base de la formación del ser humano. El proyecto liberal buscaba una educación libre que rompiera con el pasado colonial caracterizado por una confesionalidad extrema, la libre expresión de pensamiento y la libre elección de profesión u ocupación. El Estado garantizaría la libertad de enseñanza, la aplicación de conocimientos y ciencias útiles, donde la preparación técnica sería el fundamento para el progreso de la Nación; pues abriría los caminos de la producción de bienes, el desarrollo comercial, construcción de vías y ferrocarriles, el desarrollo de las artes y los oficios, así como las posibilidades de formar una élite dirigente en Europa para gobernar una sociedad secularizada.

El maestro podría ser cualquiera que quisiera impartir lecciones, no precisaba de programas y planes de estudio con duración establecida, como tampoco necesitaba de título para ejercer; con demostrar su probidad y competencia reconocida era suficiente. La Ley de libertad de enseñanza de 1850 generó intensos debates en los que se involucraron todas las fuerzas vivas de la Nación, como la Iglesia, el mismo Estado, los rectores de colegios y universidades, los maestros, los padres y los mismos alumnos. Fue un verdadero debate nacional, liberales y conservadores discutieron profusa y profundamente el problema; cuyo desenlace deja ver como cae el Estado liberal radical con su proyecto educativo, en virtud de la enconada oposición que instrumentan los conservadores y la Iglesia, no sin antes desarrollarse las confrontaciones armadas de 1876 y 1885, hitos cruciales para el subsecuente advenimiento de la Regeneración con la derrota de los radicales.

Escuela y maestro toman otra dimensión nocional, otro sentido frente a sus intencionalidades y telos. Maestro y escuela serían entonces fuente de progreso, de modernización y “civilización” para una nación analfabeta, aislada y sin mercados. Los saberes prácticos eran el paradigma para salir de la pobreza de los pueblos, se antepone el saber hacer sobre la formación del ser y la espiritualidad religiosa. La Escuela de Ingeniería, por ejemplo, tendría la misión de formar los profesionales civiles y militares que

construyeran la infraestructura del progreso nacional, el maestro sería entonces imagen de progreso.

Luego, entre 1868 y 1870 se distaron las leyes marco que unificaron el Sistema de Instrucción Pública y reglamentaron la Educación Primaria en el país. Se reinstitucionalizaban las Escuelas Normales para todas las capitales de los Estados Soberanos, acompañadas de una Escuela Modelo anexa a cada una de ellas, donde se aplicara y explicara el nuevo sistema educativo nacional, más conocido como “Reforma Alemana”; pues se implementaba con arreglo a los conceptos y preceptos de una misión que se trajo para organizar la educación y escolaridad en armonía con los más competentes y acertados métodos pedagógicos, al tiempo que reivindicarían la fe en la educación como el primer camino para llevar la sociedad al progreso y conquista de la civilización.

De hecho con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública la invitación a la Misión Alemana y el fortalecimiento de las Escuelas Normales se pretendía, además de la estructuración gubernativa del sistema educativo nacional y estatal, una reivindicación profesional y social del maestro al elevar sus competencias pedagógicas, estimular al magisterio, poniendo “esos servidores en el más alto nivel social para que fuesen el centro de todos los respetos y atenciones de la comunidad”<sup>12</sup>. Contrasta esta imagen y noción de maestro con la posición que se da a los educadores bajo y a partir de la Regeneración, cuando se ponen bajo la autoridad y vigilancia de alcalde, los gamonales del pueblo y de la sotana de su párroco, personajes no precisamente ilustrados y modernos.

Frente a la noción de escuela puede advertirse claramente que para este Estado liberal esta institución tiene por objeto formar hombres sanos de cuerpo y espíritu y dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre... La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo”<sup>13</sup>.

En ese elevado empeño que asistía al Gobierno Liberal por la modernización de la Nación y su convencimiento y fe en el papel de la escuela como vía para el progreso de los pueblos, encomendaron el fortalecimiento de la institucionalidad educativa a la Misión Pedagógica Alemana, cuyos primeros maestros llegaron al país en 1872, fue apoyada por los organismos educativos del Estado, los maestros oficiales, por buena parte de los intelectuales y pedagogos nacionales, mas no por la Iglesia Católica y algunos conservadores, pues los consideraban portadores de doctrinas perniciosas y portadores del “virus del protestantismo”. Se pensaron e implementaron fundamentos y acciones para la formación de los maestros, se desarrollaron las publicaciones educativas como “Escuela Normal en Bogotá” y la “La Escuela Primaria en El Socorro”, entre otras, donde se difundían nociones pedagógicas, documentos educativos oficiales como leyes y decretos destinados a la Instrucción Pública, nombramientos de directores y maestros, e incluso graduandos y cuadros con mallas curriculares o listados de materias para la formación.

Enconados enfrentamientos, discusiones y oposiciones tuvo el proyecto educativo liberal, donde destaca para el interés de la reflexión sobre las nociones de escuela y maestro a través del tiempo, lo expresado por el Secretario de Instrucción Pública dirigido al Presidente de los Estados Unidos de Colombia en 1880, donde caracterizaba las

condiciones sociales, económicas y políticas de la educación oficial e increpaba sobre el haberse perdido el horizonte en torno a los más caros y nobles deberes de la educación y la enseñanza; al exponer como “la escuela tiene dos altos propósitos para el patriotismo: hacer comprender a las masas toda la extensión de sus derechos para que puedan ejercer con discernimiento; y formar hombres útiles para la sociedad, es decir formar individuos que puedan servir a las necesidades del país”<sup>14</sup>.

En razón a las múltiples responsabilidades que se dan a la educación, la esperanza que se deposita en ella, surge entonces a partir de 1880 una noción muy clara de la escuela como formadora del hacer, la escuela como formadora para el trabajo. Escuela para todo y para todos. Aparecen las escuelas de telegrafistas, escuela de artes domésticas, escuela de comercio, Escuela Nacional de Minas del Estado de Antioquia, escuelas agrícolas, entre otras.

El proyecto liberal encontró grandes opositores en el seno del conservatismo y de la Iglesia. Considerada como una “acre oposición conservadora y clerical al gobierno radical, en la cual el partido conservador intentaba devolver a la Iglesia el poder perdido condujo a una cruenta guerra civil en 1876, ‘Guerra Santa’ se la llamó, que por parte del sector reaccionario tomó la bandera de la defensa de la religión y la oposición a la llamada ‘tiranía educativa del Estado’”. Finalmente, con el ocaso del radicalismo al final de la sangrienta Guerra Civil de 1885, retornó el clero exiliado, “el control clerical a los textos escolares y de la designación de profesores, la corrección del pecado de la ‘enseñanza primaria obligatoria’ y la introducción de la instrucción religiosa clerical en las escuelas para hacer dizque más piadoso al país”<sup>15</sup>.

La polémica fue dura, sin resignar en lo más mínimo para la Iglesia ni para los conservadores. Comenzó en forma ferviente con la figura del prominente ocañero José Eusebio Caro, quien argumentara fuertemente en contra de “semejantes estropicios”. Para él la educación bajo esos textos impuestos por un Estado laico y ateo estaba tiranizando la razón de toda una generación de compatriotas. Había separado las nociones de razonamiento y meditación, aduciendo que “raciocinar saben todos, meditar pocos”; creía que la razón era libre e independiente, mientras que meditar era el contemplar y encontrar los principios e ideas innatas que constituían los verdaderos principios de la ciencia, de todas las ciencias incluías las morales y metafísicas. Caro se declara seguidor de Platón y recuerda el antagonismo entre éste y Epicuro en la antigua Grecia, citando como dicha oposición terminaba en esta República reducida al antagonismo entre Bentham y Baldes, este último formado por pensamiento eclesiástico católico.

La educación, decían los conservadores, habría de ser impartida por un maestro católico. Debía darse una educación católica, como religión única y verdadera. Las prácticas pedagógicas serían la doctrina y la piedad, fundamentadas en el orden, la oración, el rosario, la eucaristía y el rezo, elementos indispensables para aclimatar la pasividad, la moral y las buenas costumbres, y por ende la formación de los buenos ciudadanos respetuosos de la religión y de la Ley que la Patria necesitaba.

Miguel Antonio Caro fue el abanderado de estas posturas ideológicas y políticas. A partir de 1886 con el triunfo de Rafael Núñez y la institución de la Regeneración se propuso e

implementaron los colegios privados católicos para pugnar y recuperar la juventud que había caído bajo el influjo de los colegios laicos. A la religión y a la Historia Sagrada se le da gran privilegio en la enseñanza general. En este sentido, escuela y fe debían ir de la mano, así como educación e ideología, especialmente con la intromisión del clero a través de prelados y párrocos, en los procesos educativos, tanto para vigilar a los maestros como para adoctrinar directamente.

El Gobierno Liberal había intentado introducir el pensamiento pedagógico de Pestalozzi con la Misión Alemana introducida en Colombia desde 1872, cuyo método pedagógico privilegiaba la razón y los sentidos para los procesos de aprendizaje. Contra esta postura la Iglesia Católica y el gobierno de Núñez impusieron la educación católica, el catecismo y la doctrina a cargo de curas y maestros. El papel de los maestros sería entonces el de ejemplos sociales de virtud, piedad y respeto a Dios, a la Patria y a las leyes.

En la Academia Colombiana de Historia, fundada en los albores del Siglo XX, se expresaba que “tres grandes sentimientos bullen en la conciencia de todo ser humano: la patria, la religión y la familia. Cuando son tronchados o aniquilados, el individuo pierde su personalidad y pasa a ser una partícula de una universalidad amorfa, dirigida y explotada. De ahí la importancia de la enseñanza de la Historia Patria”. Así lo piensan aún algunos célebres personajes de este notable gremio de intelectuales, conservadores buena parte de ellos y considerados guardianes de los más caros valores de moralidad y excelencia ciudadana.

### **3. La Pedagogía Católica**

Jurídica e institucionalmente la Pedagogía Católica se hace oficial en Colombia desde 1905 cuando diversas comunidades religiosas asumieron con el beneplácito del gobierno de entonces, la dirección y orientación de colegios, escuelas y normales. Como pioneros de esta perspectiva educativa están los Hermanos Cristianos o Lasallistas a quienes se les cedió en 1905 la orientación de la Normal Central de Bogotá, la Escuela de Artes y Oficios, y otros colegios de la capital. En este mismo sentido, por todo el país se extendían otras comunidades (Salesianos, Jesuitas, Dominicos, Maristas, Hermanas de la Presentación e Hijas de María Auxiliadora), comunidades que asumieron el "control" de buena parte de la institución educativa de orden oficial, al tiempo que instalaban sus propios internados y centros educativos privados.

A esta pedagogía recurre el Estado Colombiano de aquel entonces para salvar al país de las guerras civiles, pedagogía con unos claros métodos para "conducir" al estudiante por los buenos caminos. Método que se caracteriza por dos funciones correlativas, una sobre la ordenación, selección de aquello que ha de ser comunicable y que subordina al maestro a la utilización de la palabra; la otra considera al niño, su naturaleza, para quien es necesario "adecuar" tanto aquello que se comunica, como los procedimientos utilizados para su eficaz comunicación. "El método define dos funciones: la primera hacer de él un procedimiento de adquisición de conocimientos y el segundo, un medio de comunicación de conocimientos"<sup>16</sup>.

Con la Regeneración primero y luego con la implementación de la educación católica el maestro o la maestra fueron puestos bajo la tutela de un clérigo reconocido, de los párrocos en los pueblos y parroquias, y bajo la vigilancia del ejecutivo local y las juntas de notables en las comunidades. Los procesos de enseñanza, la asistencia a misa, las izadas de bandera y las mismas evaluaciones escolares o “exámenes” de final de periodo académico se celebraban ante las dos autoridades fundamentales el alcalde municipal y el párroco. Esta perspectiva administrativa de los procesos educativos funcionó en Colombia hasta más allá de la segunda mitad del Siglo XX, donde muy notorio y evemenencial resultaban los famosos y temidos exámenes orales que se practicaba a los escolares frente a las autoridades locales y los padres de familia, evaluaciones que de alguna manera medían también las calidades del maestro en razón al rendimiento de sus alumnos.

#### **4. Las Nociones de Maestro y Escuela entre lo Moderno y lo Premoderno**

En términos de Rodrigo Parra Sandoval, “la cultura escolar y el tiempo social son dos asuntos esenciales para comprender la escuela y su relación con la sociedad, y con la modernidad”. De hecho la escuela como dinamo de la sociabilidad activa y reproduce relaciones de poder, vivencias autoritarias o democráticas según el modelo pedagógico en que se desenvuelva, afecta la vida cotidiana de la comunidad. El tiempo social tiene que ver con la lentitud o rapidez con que se realizan los cambios significativos en una sociedad, como en la cultura, el Estado, la tecnología. Así en el primer momento de la modernidad se dieron los cambios tecnológicos lentos como ferrocarriles, telégrafo, teléfono y máquinas industriales; luego se dieron los cambios rápidos con las telecomunicaciones, la electrónica avanzada y la aviación, y todo aquello que teóricamente suele llamarse posmodernidad<sup>17</sup>.

Sin embargo, en términos de la modernidad es su perspectiva instrumental y práctica lo que ha definido las nociones de lentitud y atraco frente a avance y progreso. La escuela entonces cae en la ilusión del progreso, se le confiere la responsabilidad de educar para la modernización, cubriendo la mayor población posible, enseñando los conocimientos de las sociedades adelantadas o modernas. La escuela distribuiría conocimientos ya concebidos y la ciencia pedagógica formaría maestros muy competentes para distribuir muy eficientemente el conocimiento escolar. Esta escuela modernizadora abandonaría entonces la noble función de crear conocimiento. Esta **fractura fáustica** de la escuela, tal como lo expone Parra Sandoval, “dividió lo indivisible, separó lo inseparable: el conocimiento y la información derivada del conocimiento, la creación y la erudición. Y de esta manera transformó el sistema escolar en un gran castillo de luces donde brillan la erudición y la información. La creatividad, la producción de conocimiento, se convirtió en un convidado de piedra”<sup>18</sup>. Este conocimiento escolar se hizo extraño, descontextualizado, no encuentra conexión o vinculación con el mundo de la vida en las comunidades; resulta válido sólo en los muros de la escuela, no cobra sentido ni aplicación cierta en la modernización que se pretendía. Esta fractura fáustica hace que la escuela rompa con la sociedad, que se preocupe por sí misma, por las pruebas de Estado, por su eficacia, sus índices de rendimiento escolar, pero que no le dice mucho a la sociedad en la cual se inserta o a quien se debe, en tanto que funciona con arreglo o en razón a normas y procedimientos estatutarios como difusora de saberes estériles, poco vitales y repetitivos las más de las veces.

Empero, esta anterior fractura de la escuela modernizadora lleva a una segunda, llamada la **“fractura pedagógica”** que hace de la escuela un ámbito “esencialmente verbal”. Es una ruptura o escisión entre discurso pedagógico y práctica pedagógica, el saber verbal es el dominante, el saber erudito, el saber repetir. La autoridad del saber se ejerce por medio de la palabra, legitimada a lo sumo con la autoridad del texto. El buen alumno es aquel que repite, el estudiante eco, aquel que regurgita verbal e incluso por escrito aquello que le fue dado y debió escuchar en tanto le fue dictado. La erudición –dice Parra Sandoval– “es el alma de la escuela modernizante: saber verbal, saber citar, el saber repetir con brillantez, oportunamente, dar vueltas sobre un *maelstrom* de palabras que se erigen en la realidad escolar”<sup>19</sup>. Realidad escolar que suele ser ajena a la realidad social que la encierra.

Cómo será el peso y juego de estos discursos y verbalidad de la escuela que forma todo un ethos en los educandos. Los alumnos formados en escuelas autoritarias son más autoritarios que sus maestros. Eso le suele suceder a las alumnas maestras, pues mientras en sus encuentros discursivos, retóricos y verbales por excelencia, escuchan y repiten enunciados en torno a las pedagogías modernas, conocen sus principios y preceptos; y sin embargo, en su práctica pedagógica suelen ser más conductuales y autoritarias que las viejas maestras que las formaron. En ocasiones se proponen o suscitan cambios, más en el discurso que en el sentido y la práctica, por ejemplo el reglamento escolar se le llama ahora manual de convivencia, sin que la escuela deje de ser panóptica y autoritaria. La velocidad del discurso pedagógico, de lo teórico, es muy veloz; y fractura está frente a las prácticas pedagógicas, pues éstas son muy lentas. Por ello, la idea o ilusión de una escuela y maestros modernos es eso, una quimera, pues el dominio de las fuerzas de conservación de la escuela autoritaria es vigente. Además, esta fractura pedagógica genera unas nociones de escuela y maestro muy especiales, genera en el campo del conocimiento escolar la fractura científica, la cual conduce en esta cultura de la verbalidad al memorismo y niega la creación, genera y refuerza el autoritarismo del conocimiento ya elaborado, lo ya creado, “erige los conocimientos, la información conceptual y fáctica, en verdad, osifica su validez, convierte el conocimiento en erudición, suprime la creación, la investigación, la crítica de la cultura del mundo escolar”<sup>20</sup>. No le interesa o soslaya el interrogarse sobre su propio quehacer para reconvenir su autoritario y tradicional práctica pedagógica.

Esta noción de escuela modernizadora plantea un sinnúmero de responsabilidades frente a la sociedad como la demolición del autoritarismo para formar jóvenes democráticos y dialógicos, desempeñar un papel significativo en la lucha para superar la inequidad social en las zonas marginales urbanas y rurales, instaurar las llamadas pedagogías de la esperanza para esta sociedad en conflicto y depresión extrema. Se requiere de maestras y maestros competentes, líderes y comprometidos con la solución o reconvención de las fracturas de esa escuela que se precia de moderna, en especial las fracturas fáustica y pedagógica que comportan otras como la fractura científica, la fractura de la igualdad y la fractura democrática, merced al autoritarismo del saber que aún asiste nuestras escuelas. Se precisa también de maestros y maestras capaces de concordar los tiempos de la escuela y la institución educativa, para superar los anacronismos, que adultos y jóvenes se entiendan o mejor que los adultos comprendan a los jóvenes para superar el desorden social, el caos escolar que separa las generaciones y evidencia la falta de eficacia o incompetencia socializadora de los maestros.

En lo cultural, frente al pasado, esta escuela modernizante tampoco ha podido ofrecer saberes adecuados, pues sigue anclada en nociones de organización premodernas, autoritarias y autocráticas como formas de gobierno; impartiendo conocimientos teologizados carentes de creatividad y homogenizando los seres humanos a su cargo por vía de la normativa escolar. El conocimiento del pasado que esta escuela administra no encuentra vinculación con la sociedad, con la vida moderna. Los jóvenes no encuentran raíces significativas en las propuestas de los adultos, pareciera que chicos y chicas no encuentran adultos significativos en sus maestros y maestras. Los jóvenes ven a sus maestros y maestras ciertamente anacrónicos, pues ellos por vía de la modernización y tecnologías veloces son más ciudadanos del mundo que sus adultos. “La empobrecida imagen que los alumnos tienen de sus maestros, de su saber, de su ética, de su capacidad de comunicación, de su valor humano, hace que difícilmente puedan tener un papel de trascendencia como adultos significativos”<sup>21</sup>. Y lo peor es que como recurso para el bienestar y la conservación de su reputación de integralidad, los escolares instrumentan adaptaciones engañosas, amores y lealtades falsas, adulan y devocionan a sus rectores, coordinadores y maestros. Estos jóvenes en realidad no son ellos mismos, presentan un semblante de sociabilidad, mientras suelen disociar, poner apodosos y desdeñar de sus conducentes adultos.

Sin embargo, hay también “honrosas y meritorias excepciones” de maestros que superan la pesada temporalidad premoderna que suele aún asistir a algunas escuelas, y desarrollan eficazmente la noble misión de “socializar a los jóvenes, confrontar al adolescente, transmitir de manera eficaz el núcleo vital de la cultura como preparación para el futuro, servir de modelo y objeto de rebeldía”<sup>22</sup>. Existen maestros que viven su ministerio con auténtica vocacionalidad y son sentidos como modelo, como referente de probidad y maestría. De ellos algunos son vistos como rebeldes y sospechosos cuando intentan superar las fracturas de la escuela, especialmente la fáustica y pedagógica, produciendo pensamiento laico, secular, crítico y racional incluso en ambientes sacralizados del saber. Superan la bruma de la verbalidad escolar para pasar al plano creativo, son maestras y maestros modernos para una sociedad también moderna. Estos maestros reconvierten con su vital labor la noción de magisterio como gremio sindical reivindicacionista, para dibujar en lo sublime una noción de magisterio como un apostolado, pletóricos de eticidad más que de prescripciones morales y compendios normativos: “enseñan y aprenden con un solo cuerpo”, como dice el poeta.

**Maestro:**

Aquel  
que aprende  
y enseña  
con un solo

**Profesor:**

Antiejemplo  
que  
terminamos  
imitando

cuerpo

**Flobert Zapata**

**Flobert Zapata**

Bibliografía Consultada y Recomendada

1. ÁNGEL MOGOLLÓN, Rafael Eduardo. La Educación Colombiana en el Radicalismo. San José de Cúcuta: Tip. Y Lit. Nueva Granada, 2001.
2. Archivo General de la Nación AGN (Colombia)
3. Archivo Histórico Notarial de Pamplona, AHNP-NS
4. CHAMORRO R., Luis E. “La imagen del maestro bajo la óptica de los estudiantes”, en Tres miradas del mundo escolar, Cali: FES, 1995. Proyecto Atlántida. Citado PARRA SALDOVAL, Rodrigo. Escuela y Modernidad en Colombia: Alumnos y Maestros Tomo I. Bogotá: Tercer Mundo, 1996.
5. GUERRERO RINCÓN, Amado A.; PABÓN VILLAMIZAR, Silvano; FERREIRA E., Carmen Adriana. Los Pueblos del Cacao: Orígenes de los Asentamientos Urbanos en el Oriente Colombiano. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 1998. Anexo documental: Ordenanzas de Buen Gobierno redactadas por Don Juan Antonio Villamizar, alcalde de la ciudad de Pamplona, 1792.
6. LA QUERRELLA BENTHAMISTA: Obra Educativa. Tomo IV. Santafé de Bogotá: Fundación Santander, 1993.
7. PABON VILLAMIZAR, Silvano. Historia del Poblamiento y Construcción del Espacio Hispánico en Pamplona. Cúcuta: Cámara de Comercio, 1996.
8. PARRA SALDOVAL, Rodrigo. Escuela y Modernidad en Colombia: Alumnos y Maestros Tomo I. Bogotá: Tercer Mundo, 1996.
9. QUICENO, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia (1900-1935). Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1988.
10. SILVA, Renán. Universidad y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada: Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana. Santafé de Bogotá: Banco de la República, 1992.
11. ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. La Instrucción Pública en Colombia: 1845-1868. Entre el Monopolio y la Libertad de Enseñanza: El caso de Bogotá. En: Gaceta Histórica de Norte de Santander. No. 126. San José de Cúcuta (Mayo de 2003). Págs. 149-167.