

Configuración de la noción de ciudadanía en la educación primaria desde la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas durante la Regeneración y el Concordato (1878-1900)

Francy Paola González Castelblanco
Esteban Clavijo Rodríguez
John Freddy Buitrago Baracaldo
Edna Patricia López Pérez¹

Resumen

El presente artículo de carácter historiográfico, busca comprender la propuesta de formación ciudadana de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en la época de consolidación política del proyecto de La Regeneración (1878-1900). Se aborda desde un enfoque hermenéutico a partir del marco teórico de la sociología crítica de Pierre Bourdieu, con el propósito de analizar relaciones de poder e identificar a los agentes que posicionan sus prácticas en el campo político y educativo. Esto para determinar su incidencia en la formación ciudadana dentro del proyecto de educación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. A partir del análisis de manuales de enseñanza y constituciones políticas de la época, se mostrará cómo la categoría de civilización es central para comprender el ideario pretendido políticamente de lo que se espera sea el ciudadano. Frente a la civilización liberal del Olimpo radical se impuso una civilización católica Regeneracionista cuyo propósito fue incorporar elementos modernos propios del cambio de siglo como el psicologismo, el higienismo y principalmente el afán por educar ciudadanos industriales, formados en principios de la ciencia y la técnica, sin perder el horizonte de moral cristiana en sus oficios.

Introducción

La investigación parte de la pregunta por la consideración de lo que en cada momento histórico de una sociedad significa ser ciudadano, en relación a los valores predominantes y culturalmente aceptados, en cómo nos hemos estado educando para la sociabilidad con los otros y, en particular, en distinguir cuál ha sido el papel de la escuela en el fomento del ejercicio ciudadano. ¿De dónde viene el interés de la escuela en formar ciudadanos?, ¿es intrínseco a la escuela?, ¿proviene de otros campos de la sociedad?, ¿a qué intereses de la sociedad responde?, ¿la escuela contribuye a la formación de un ciudadano crítico o legitima valores que mantienen el *status quo*?

¹ Francy Paola González Castelblanco, Licenciada en matemáticas - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esteban Clavijo Rodríguez, Politólogo - Universidad Nacional de Colombia. John Buitrago Baracaldo, Licenciado en Ciencias Sociales - Universidad Pedagógica Nacional. El presente trabajo se realizó como tesis para optar al grado de Maestría en Desarrollo educativo y social (CINDE-UPN), trabajo dirigido por la profesora Edna Patricia Lopez Perez.

La investigación encontró en estas inquietudes un campo fértil para la construcción de un macroproyecto de investigación, realizado al interior de la maestría en *Desarrollo educativo y social*, maestría que se ofrece en convenio de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano con la Universidad Pedagógica Nacional (CINDE-UPN). Dicho macroproyecto surgido de los anteriores cuestionamientos, fijó como propósito central analizar históricamente cuáles han sido las transformaciones en la noción de ciudadanía y cuál es la incidencia que dichas transformaciones han tenido en el campo educativo colombiano. Para abordar este objetivo se siguió un enfoque histórico pues se parte de la consideración de que las condiciones socio-políticas, culturales y económicas de una época configuran de formas distintas lo que se entiende por ciudadanía, ser ciudadano y lo que se espera de la escuela frente a la formación del mismo (Horrach, 2009, p. 1).

En el marco del macroproyecto se identificaron diferentes momentos históricos considerados como hitos de la comprensión de la ciudadanía en Colombia:

- (1) la Hegemonía Conservadora iniciada con la Regeneración y finalizada con la aparición del movimiento obrero y las ligas campesinas.
 - (2) la República Liberal con sus reformas de la década de 1930, el repunte de la violencia bipartidista, el gaitanismo como populismo latinoamericano y el bogotazo, la dictadura cívico-militar y la doctrina de seguridad nacional, el sufragio femenino.
 - (3) el Frente Nacional, los terceros partidos y la oposición armada en forma de guerrillas, el movimiento campesino e indígena, los paros cívicos, la elección popular de alcaldes y la guerra antinarcóticos.
 - (4) la Constitución de 1991, el neoliberalismo, la reincorporación de excombatientes, la jurisdicción indígena, diversidad sexual, la descentralización administrativa y los acuerdos de paz.
- Dichos hitos pueden ampliarse o modificarse según los resultados e intereses de posteriores investigaciones.

El presente artículo se constituye en una primera parte de este macroproyecto y se propone analizar cómo se configuró la noción de ciudadanía en la escuela primaria en el marco del Concordato (1887) y la llegada de la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, durante el periodo de la Regeneración (1878-1900). Se trata de una época de tránsito y definición de un proyecto que constitucionalmente pervivió más de un siglo. La unificación cultural alrededor de un único credo religioso y la rígida centralización política y administrativa se constituyeron en predisposiciones interiorizadas que se ponen en relevancia en los debates contemporáneos por la ampliación democrática, por la apertura al reconocimiento de nuevas ciudadanía y otros valores que contribuyan a la capacidad de agencia de las ciudadanía y en particular, de las clases subalternas.

El papel de la Iglesia en la vida civil alimentó las guerras civiles partidistas de finales del siglo XIX. Con el retorno al poder del Partido Conservador durante la Regeneración, la instrucción pública fue puesta bajo la tutela de la Iglesia católica y se incentivó el ingreso de congregaciones cristianas que tomaron las riendas de la educación infantil de la nación. Las primeras gestiones para la llegada de estas congregaciones fueron hechas por monseñor Bernardo Herrera Restrepo quien le pidió directamente al papa León XIII el envió de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de San Juan Bautista La Salle. El líder conservador Miguel Antonio Caro, quien daría forma al periodo de la Regeneración redactando la

constitución de 1886 y luego sería vicepresidente y presidente de la nación entre los años de 1892-1898, apoyó esta resolución al considerarlos idóneos para la instrucción primaria de un país católico (Quiceno, 2003, p. 128). Por esta razón, esta investigación toma como caso paradigmático su forma de enseñanza, en particular, la manera en que se impartió la educación ciudadana en los textos escolares que ésta comunidad produjo.

Antecedentes

Este trabajo investigativo encuentra como antecedentes generales la labor del historiador Jaime Jaramillo Uribe quien con su obra *Historia de la pedagogía como historia de la cultura* (1970) se convierte en el precursor de la historia social de la educación en el país, rastreando en distintos momentos históricos las ideas políticas detrás de las reformas educativas en la instrucción pública. Jaramillo Uribe fue alumno del maestro Francisco Socarrás, quien tomó las riendas de la Escuela Normal Central durante la República Liberal (1930-1946), circunstancia que implicó el final de la administración realizada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas o lasallistas. A su vez, Jaramillo Uribe fue maestro de historiadores como Hermes Tovar y Jorge Orlando Melo, quienes han sido tenidos en cuenta para la comprensión del período de la Regeneración abordado en este estudio.

Son importantes también como antecedentes, los estudios históricos sobre la educación y la configuración del campo educativo y el campo pedagógico. Por un lado, la apuesta de Mario Díaz (1995) quien aborda la acción discursiva de los sistemas fuerza en el campo educativo, luchas internas por la hegemonía en este campo por parte de grupos intelectuales. Por otro lado, la vasta producción de autores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica quienes desde las teorías de Foucault se han encargado de abordar el campo pedagógico a través de la arqueología del saber y la genealogía del poder. Liderados por Olga Lucía Zuluaga, hacen parte de este grupo investigadores como: Alejandro Álvarez, Oscar Saldarriaga y Humberto Quiceno. Autores relevantes para entender la disputa del campo pedagógico a finales del siglo XIX y ubicar el protagonismo de los Hermanos de las escuelas Cristianas en el plan educativo del Estado confesional católico. Se consultaron principalmente obras como: *Y la escuela se hizo necesaria* (1995), *Una maquinaria dogmática de negociación: catolicismo y Regeneración en Colombia* (2011) y *Crónicas históricas de la educación en Colombia* (2003), correspondientes a cada uno de estos tres autores mencionados.

Marco teórico

Las producciones históricas se materializan en prácticas sociales y escriturales cuyas huellas pueden rastrearse en diversos documentos. Para indagar y comprender históricamente estas producciones, la presente investigación sigue las categorías de *habitus* y *campo* del teórico francés Pierre Bourdieu. Se entiende por categorías diferentes valores o alternativas conceptuales que organizan y definen un término o expresión, de forma que gracias a ellas se puede reunir la información en grupos de conceptos y subcategorías (Romero, 2005, p. 113). Las categorías de Bourdieu se emplean en tanto aportan teórica y metodológicamente por lo que resultan vehículos adecuados para comprender históricamente la categoría de ciudadanía.

La categoría de *habitus* es entendida por Bourdieu como una estructura estructurada y estructurante en tanto es una disposición de prácticas ordenadas que responden a unas condiciones pasadas, en las que el individuo nace y le anteceden, pero asimismo son

activas a la hora de actuar, de tal forma que ayudan a entender el actuar presente (Maton, 2008, p. 51). El *habitus* además, es una predisposición y a la vez, una *disposición*, ello en la medida en que es una estructura y a la vez una tendencia, una predisposición para actuar.

Ahora bien, las prácticas, el resultado final de la decisión individual, no son sólo producto del *habitus*, para su ocurrencia sucede una “oscura y doble relación” o una “relación inconsciente” entre el *habitus* y el campo. El mismo Bourdieu señala: [(*habitus*) (capital)] + campo = práctica (Maton, 2008, p. 51). Es así que la práctica es una relación entre subjetividad y objetividad, una subjetividad socializada en palabras de Bourdieu. En tanto el *habitus* es una predisposición, surge de un contexto social y como tal, genera cohesión, pues implica la comunión de diferentes factores como clase, género, etnia, sexualidad, ocupación, nacionalidad, religión, etc. El *habitus* permite entender la acción del agente como producto de una motivación estratégica, como el operar propio del agente ubicado en un campo determinado, que conoce su funcionamiento y opera de acuerdo al mismo. Es así que el *habitus* y el campo en el cual se desarrolla y del que depende son instancias correlacionadas que no funcionan la una sin la otra.

De esta forma, por la noción de campo Bourdieu entiende el espacio en el que los agentes compiten por lograr mejores posiciones de cara a su relación con el poder. Para ello, utilizan diferentes estrategias en las que buscan acumular capital que les permita estar más cerca o permanecer en el campo del poder. Bourdieu, considera que el poder y el dominio no deriva sólo de la posesión de recursos económicos, sino que implica una posesión de recursos culturales y sociales, lo que llamó los capitales simbólicos, culturales y sociales (Crossley, 2008, p. 88) Para Bourdieu, cada individuo tiene su propio portafolio de capital. Así, se ubica en el espacio social según el volumen y la cantidad de capital que posea.

La escuela es entendida como “un escenario en el que se refuerzan las desigualdades” (Bourdieu, 2015, p. 97). Es de igual manera un espacio de agenciamiento, de orden, disciplina, consagración, clasificación, etc., en donde los niños, niñas y adolescentes que le son confiados, forjan prácticas en sus cotidianidades, esto es, un *habitus*. Todo ello dentro de complejidades que se dinamizan de manera sistemática y generalizada en el campo educativo. Al mismo tiempo este campo educativo, en relación con la noción de ciudadanía, está mediado por las tensiones del campo político y por las relaciones de poder, por los actores y las posiciones que éstos tienen en el campo del poder, como se mostrará posteriormente en este escrito.

Metodología

Esta investigación se plantea desde una perspectiva histórica y está enmarcada en el paradigma cualitativo. Es histórica pues se entiende que el ciudadano hace parte de un Estado y es sujeto de derecho. Así, dependiendo de cómo se conciba y cuáles sean los derechos del individuo en una sociedad se definen las posibilidades de participación del ciudadano en el Estado, condiciones cambiantes según el periodo histórico en que se presentan (Bobbio, 1998). Particularmente la investigación se adscribe en el enfoque metodológico “hermenéutico reflexivo”, pues se considera que la ciudadanía, si bien es fijada por un marco legal, trasciende estos límites y se inserta en un panorama cultural y sociopolítico. Por ello su comprensión es interpretativa, propia de investigaciones de tipo cualitativo. Desde Betancur (2014), se entiende la hermenéutica como “el trabajo de interpretación de documentos que se han convertido en testimonios fidedignos del proceso

histórico y cultural de los pueblos. De tal forma que los documentos históricos son concebidos como “interpretaciones y representaciones creadoras” (p. 104).

Se establecieron teóricamente las categorías de *habitus*, campo educativo, campo político y campo del poder desde Bourdieu para el posterior análisis de la información de fuentes bibliográficas mediante una matriz de análisis categorial. Desde Rivas (2015, p. 204) se entiende por matriz de análisis categorial un instrumento que permite hacer congruente y coherente el proceso de medición y análisis de variables independientes, creando un marco de comparación relacional y ordenado para analizar y contrastar conceptos y fuentes. Rivas (2015) identifica varios tipos de matrices de análisis entre estos el de matriz documental que es el modelo en el que se fundamentó la investigación documental.

Esta matriz es una tabla de doble entrada en donde la primera columna está conformada por las categorías antes presentadas y cada columna nueva es una fuente primaria o secundaria que será leída por medio de dicha categoría. Cada celda es así un registro de información o unidad de análisis de la información proveniente de cada fuente, clasificada según dé cuenta de la categoría y que a la vez suscita una pregunta o permite establecer relaciones y comparaciones con otras unidades de análisis. Esto permite cruzar la información y relacionar fácilmente un registro con otro, para identificar nuevas categorías que precisan el análisis de los textos.

Al emplear la matriz surgen nuevas categorías ya sea por su carácter reiterativo, o porque sin ellas no pueden comprenderse a cabalidad las fuentes analizadas. Así sucedió con la categoría de *civilización*, siendo un concepto continuamente enunciado en las fuentes primarias pues sintetiza las aspiraciones de la época en cuanto al progreso social y material. Esta categoría también incide en los diferentes campos y en el *habitus* de los ciudadanos. La impronta significativa de esta categoría, que en un siguiente apartado se explicita en detalle, exigió la modificación de otras como la de *habitus*, considerando que ésta debía estar atravesada por la civilización: se estableció así un *habitus civilizado*. Este es entendido como aquellos comportamientos resultantes de procesos de implementación de patrones determinados por los valores de progreso esgrimidos en la época. Para dar cuenta de la categoría de *habitus civilizado* en la matriz categorial establecimos las subcategorías de: patriotismo, cultura letrada, discursos sobre el cuerpo, moral civilizada y moral cristiana, y división del trabajo.

Las fuentes bibliográficas que analizamos en la presente investigación se clasificaron en primarias y secundarias. Las fuentes primarias son escritas y están constituidas por:

- Manuales de enseñanza producidos y publicados en la época por los Hermanos de las Escuelas Cristianas
- Constituciones políticas, leyes y decretos del ramo de la Instrucción Pública publicados en distintos momentos del S XIX
- Publicaciones periódicas (periódicos y revistas) de la época.

Se conciben las fuentes primarias como datos empíricos dado que fueron producidas en la época de la Regeneración (1878-1900) y éstas no han sido modificadas, ni intervenidas. Las fuentes secundarias son análisis, estudios comparativos, de las mismas fuentes primarias u otras temáticas relacionadas.

La elección de estas fuentes de información se hizo teniendo en cuenta que la categoría de ciudadanía se construye en relación con la formación del Estado-nación, tiene una función principalmente formativa y tiene incidencia en los procesos educativos y culturales de la nación. Así consideramos que la categoría ciudadanía podía encontrarse tanto en discursos políticos, como en el marco legal vigente en la época y en manuales de estudio, siendo estas las fuentes primarias utilizadas.

En la primera parte del artículo se analiza el campo político del periodo de la Regeneración situando en este la discusión sobre la civilización cristiana y liberal. Este contexto permite en una segunda parte, comprender la noción de ciudadanía en el periodo de la Regeneración realizando un análisis de algunas de las constituciones políticas del siglo XIX. Una tercera parte muestra cómo se constituyó el campo educativo en la Regeneración, en el que las congregaciones católicas asumieron la responsabilidad de formar los ciudadanos que el gobierno anhelaba. En la última parte del artículo se realiza un análisis a partir de los manuales educativos que publicaron los lasallistas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX para mostrar cómo las prácticas políticas, educativas y culturales llegaron al aula de clase y forjaron un *habitus* ciudadano, civilizado y cristiano.

El campo político de la Regeneración

El campo de poder a finales del siglo XIX estuvo enmarcado en la pugna bipartidista entre el Partido Liberal y el Partido Conservador alrededor tanto de la organización territorial entre federalismo y centralismo, como respecto a la libertad individual y el papel de la Iglesia católica en la vida civil. La intransigencia política entre ambos produjo numerosas guerras civiles que concluían con la proclamación de Constituciones políticas revanchistas que servían de pretexto para un nuevo levantamiento del partido opositor (Valencia Villa, 1987, p. 171). Ello explica los cambios radicales en la orientación política: por un lado, el Olimpo Radical (1863-1877) con la Constitución de 1863, fue el período de mayor concreción de ideas liberales con el federalismo, separación de la Iglesia y el Estado (con un marcado anticlericalismo) y defensa de las libertades individuales. Por otro lado, lo sucederá la Regeneración (1878-1900) y la constitución de 1886, elaborada por liberales independientes y conservadores, período de impulso centralizador, de política confesional católica y restricciones respecto a libertades civiles del individuo.

Con la Constitución de 1863, los liberales radicales impulsaron libertades individuales como el matrimonio civil, la libertad de cultos y la libertad de prensa. Además, dieron paso hacia la educación laica al retirar a la Iglesia Católica de la administración e inspección de la educación pública. Estas medidas liberales tuvieron por propósito la formación de un ciudadano acorde con los ideales del liberalismo político y económico, esto es, actuación mínima del Estado incentivando el librecambismo. Se esperaba que al permitir el libre desarrollo de la personalidad e incentivar el libre comercio, los individuos conseguirían adelantar empresas que insertaran al país en una economía internacional (Safford & Palacios, 2002, p. 413).

En la Regeneración se aliaron los liberales independientes decididos a enterrar el proyecto federalista y los conservadores convencidos de que la herencia hispana centralista y

católica era una ruta que conduciría a la civilización y el progreso. Los liberales como Núñez, pragmáticos y gobiernistas, encontraron en la fe católica un elemento cohesionador que contribuía al acatamiento de la autoridad civil que pretendía una reorganización territorial centralizadora.

La tolerancia religiosa no excluye el reconocimiento del hecho evidente del predominio de las creencias católicas en el pueblo colombiano. Toda acción del gobierno que pretenda contradecir ese hecho elemental encallará, necesariamente, como ha encallado, en efecto, entre nosotros y en todos los países de condiciones semejantes. (...) Nada tiene, pues, de pasmoso que no hayamos podido establecer el imperio del orden, puesto que hemos desconocido sistemáticamente realidades ineludibles (Núñez, 1885, p. 2).

La Constitución de 1886, declaración de principios de la Regeneración, se regía por tres elementos principales: centralización del poder público, fortalecimiento del poder ejecutivo, apoyo irrestricto en la Iglesia católica y la religión como fundamento de la educación y el control social. Miguel Antonio Caro identificaba el Estado, la entidad político administrativa, con la nación, la entidad cultural y política, consideración que imperó durante el siglo XIX. Así, la configuración del Estado implicó la consolidación de una república unitaria. A la nación, como unidad, le debía corresponder un fundamento cultural unificado, esto es, bajo el idioma castellano y la religión católica (Arango, 2002, p. 126).

En 1885 Núñez expresó lo que deseaba lograr con la Constitución de 1886, aspectos que Miguel Antonio Caro plasmó en el borrador de la Constitución y que defendieron de forma intransigente ante cualquier oposición:

El particularismo enervante debe ser reemplazado por la vigorosa generalidad. Los códigos que fundan y definen el derecho deben ser nacionales [...]. En lugar de un sufragio vertiginoso y fraudulento, deberá establecerse la elección reflexiva y auténtica y llamándose, en fin, en auxilio de la cultura social los sentimientos religiosos, el sistema de educación deberá tener por principio primero la divina enseñanza religiosa [...]. Las repúblicas deben ser autoritarias, so pena de incidir en permanente desorden (Melo, 1989, p. 47).

En ambos Partidos, pese a sus diferencias, se percibía una coincidencia que radicaba en su interés por liderar un proyecto modernizante que promoviera el progreso tanto cultural como material. Si bien las diferencias de fondo se encontraban en una pugna entre el liberalismo laico y el conservadurismo católico, ambos coincidían con una característica de la modernidad europea que las élites enunciaron como civilización. En Colombia las élites estaban al tanto de la cultura europea. Liberales y conservadores admiraban las tendencias filosóficas y políticas de Europa, las modas y gustos modernos configurados a través del civismo, la urbanidad, los movimientos literarios, la temperancia, los clubes sociales y las bibliotecas públicas (Rojas, 2001, p. 217).

Civilización en el siglo XVII fue entendida como un estado social de orden y refinamiento, vocablo que se asociaba con modernidad (Londoño, 2004, p. 250). Para el siglo XIX el vocablo tomó un sentido dirigido hacia la organización social. En Colombia el término civilización implicó asumir la modernidad no sólo en términos culturales, que para el

liberalismo implicaba un laicismo político expresado en la separación Iglesia-Estado, sino también un progreso económico que venía de la mano de la tecnificación e industrialización de la producción. En este sentido, Pedro Nel Ospina, quien llegaría a la presidencia de la república en 1922 por el Partido Conservador, siendo senador en 1903 aseguraba que la educación industriosa y técnica era necesaria no solo por promover el progreso material del país, sino que consolidaba una ética propia que en ningún modo reñía con el carácter confesional de la educación y de la nación:

Una educación como la que me permito preconizar tiene la ventaja adicional y nada despreciable de levantar y ennoblecer el carácter, simplificar la vida y dignificar el alma, pues en la lucha diaria, en el esfuerzo por vencer los elementos bravíos de la naturaleza o amoldar los productos de ésta a la satisfacción de las necesidades de la existencia como se forman las energías saludables, las iniciativas valerosas, la independencia, la confianza en sí mismo y la rectitud severa que caracterizan a los ciudadanos dignos de una República sobria y prudente (Ospina, 1903, p. 114).

Para la época de la Regeneración este proyecto de civilización se ha fortalecido y recibe el apoyo tanto de liberales como conservadores (Safford, 2014, p. 473 y ss). Durante la Regeneración y el dominio conservador en la política, el ideal civilizatorio adquiere una nueva interpretación: de la civilización laica a la civilización católica.

Civilización liberal frente a civilización cristiana

Para entender el debate ideológico de finales del siglo XIX en relación con la noción de civilización se abordan los estudios de Roberto Blancarte sobre el proceso de secularización europeo y su réplica en políticas laicas en países de tradición católica.

Entre otras cosas, es precisamente contra esta creciente marginación de la esfera religiosa al ámbito privado y su diferenciación de la esfera social y política, de esta aceptación protestante de la autonomía de lo temporal, que se revela la jerarquía católica. Y, más allá de eso, desde el surgimiento del protestantismo, lo moderno empieza a ser considerado por la Iglesia católica como un fenómeno negativo y como la raíz de todos los males. Se empieza a anatemizar así a todas las ideologías que se suponen herederas del individualismo, desde el humanismo renacentista, pasando por la reforma protestante, hasta llegar a la Revolución Francesa, al liberalismo, el evolucionismo, el socialismo y el comunismo, y se condenan nociones como la libertad de conciencia, soberanía popular, la libertad de cultos, o la separación Estado-Iglesia (Blancarte, 1993, p. 42).

El desplazamiento de la esfera religiosa al ámbito privado promovido por el protestantismo generó descontento en la jerarquía católica. La secularidad fue asumida por la Iglesia católica como una ofensiva anticlerical producto de lo que Pío IX consideró errores ideológicos asociados tanto al liberalismo como al socialismo, y que generaban otros referentes simbólicos en la vida civil que permitieron la libertad de cultos, la educación laica, el matrimonio civil y el divorcio.

El catolicismo adaptó sus ideales al concepto de civilización y lo convirtió en su trinchera de reacción hacia el liberalismo, interpretando que la libertad individual propuesta por la laicidad dejaba a la sociedad sin una orientación en sus conductas, lo que los haría interpretar la realidad en términos individuales egoístas (Mora, 2011, p. 143). El peso del cristianismo para el control de la vida social supuso adoptar el binomio escindido alma y cuerpo dándole a la escuela el objetivo de difusión y reproducción de la moral católica, imbuyendo los principios cristianos a través de catecismos, historia sagrada y dogmas de fe que introducían en los escolares unos hábitos, principios y valores, es decir, una ética cristiana enfocada a evitar los vicios y la contaminación del mundo de los placeres, desde un criterio de cultivo de las virtudes cristianas (Álvarez, 1995, p. 87).

En este sentido, la disputa entre las apuestas civilizadoras de las élites políticas tenían también su propio apartado respecto a la cuestión religiosa, pues mientras que para los liberales era parte de sus principios doctrinarios conseguir un Estado neutral frente a los asuntos religiosos, fomentando la libertad de cultos y el retraimiento de sus expresiones a la vida privada, para los conservadores que habían recuperado su protagonismo a través de la reacción a las políticas laicas de los gobiernos liberales, el Estado debía ser confesional y abrazar la fe católica como principio doctrinario de justicia y moralidad.

Es aquí donde las reformas a la instrucción pública o Reforma Instruccionista durante el radicalismo operaron como el punto de discordia en la pugna entre los proyectos de la civilización liberal y la civilización cristiana. Aunque la reforma contaba con el apoyo del arzobispo de Bogotá Vicente Arbeláez, no era aceptada por obispos en otras ciudades como Popayán, Pasto y Medellín. En estas ciudades la respuesta había sido la conformación de Sociedades Católicas que derivaron en grupos insurgentes contra el gobierno radical en lo que se conoce como la Guerra de las Escuelas (1876-1877). Los obispos de Pasto y Popayán, Manuel Canuto Restrepo y Carlos Bermúdez alegaban que las reformas educativas liberales hacían parte de un plan masónico en contra de la Iglesia Católica (Ortiz Mesa, 2010, p. 75). El padre antioqueño Bernardo Herrera Restrepo incluso acusó ante el Vaticano al arzobispo Arbeláez, alegando su connivencia con enemigos de la Iglesia (Durán Casas, 1987, p. 98).

El catolicismo militante contrario a la apuesta de educación moral del gobierno liberal emprendió una campaña de desprestigio contra las escuelas públicas calificándolas de ateas y doctrinarias en asuntos políticos (González, 2002, p. 169). Las Sociedades Católicas exigieron la derogatoria de la reforma instruccionista y crearon escuelas privadas como proyecto alternativo y rebelde vinculado al catolicismo (Ortiz Mesa, 2004, p. 240).

Así, el catolicismo desarrolló su propia versión de lo que debía ser la civilización de los pueblos. A la laicización del Estado, promovida por la ideología liberal, considerada como un elemento imprescindible para el progreso moral y material, la Iglesia contrapuso la doctrina católica como fundamento de la moral que soporta y promueve el progreso material. La escuela se transformó en un campo de pugna entre las dos posiciones frente a la civilización en cuanto a lo moral. Durante la Regeneración triunfó una postura reaccionaria frente al liberalismo y así se equiparó la moral civil con la moral cristiana. Con respecto a la educación técnica e industrial ambos partidos políticos coincidieron, haciéndola un centro de la educación moderna y civilizada. En este contexto durante la

Regeneración la educación primaria fue entregada a las congregaciones católicas, que se encargaron de realizar en la práctica los ideales civilizatorios del gobierno.

La noción de ciudadanía

El siguiente apartado tiene como propósito analizar nociones de ciudadanía propuestas en las Constituciones políticas del siglo XIX. El análisis a partir de las Constituciones permite visibilizar los cambios en los discursos acerca de la ciudadanía, ello dentro de un contexto de continuas disputas por la legitimidad entre las élites colombianas.

Desde los conceptos aportados por Bourdieu se considera que la categoría de ciudadanía trasciende las fronteras de una comprensión meramente legal y se convierte en una noción orgánica que designa a una comunidad cultural, que implica valores, concepciones sobre el mundo, sobre el bien social y que entraña un compromiso cívico pues supone una consideración compartida del bien y la buena vida. Para decirlo desde Bourdieu, los individuos configuran un *habitus ciudadano* en el que están implícitos valores sobre el bien social y que se reflejan en su comportamiento cívico. El individuo sigue códigos de conducta intersubjetivamente aceptados, que le permiten la pertenencia a un grupo social y posicionarse en él frente al campo de poder. Así, la pregunta por la ciudadanía se responde desde una comprensión del individuo y su entorno de realización, desde el adecuado entendimiento del campo social en el que se desempeña, su lugar en éste y las estrategias que tiene a disposición para mejorar su posición.

Durante la época de dominación de la monarquía española en América, la noción de ciudadano se entendió en primer lugar como vecino de un poblado, ya sea una ciudad, villa, municipio o predio rural en donde sus habitantes están vinculados a una parroquia. Su contraparte eran las gentes salvajes o rústicas de zonas despobladas, montañas o desiertos en los que no había poblados ni inspección del patronato religioso. En hispanoamérica se reprodujo este ordenamiento vecinal y parroquial con otros actores, las contrapartes eran las regiones en donde los indígenas no habían sido evangelizados y no se regían por las leyes de la Iglesia y la Corona, o las regiones donde los esclavos se habían arrojado en palenques de cimarronaje (Herzog, 2010, p. 170).

Llegada la Independencia hubo una ruptura política más no cultural y la sociedad de castas de la colonia no se eliminó ni tampoco la contraposición entre ciudadano y salvaje. Tanto así, que la construcción de nación implicó un proceso de blanqueamiento o asimilación de las costumbres de herencia hispana como “senda civilizadora” (Rojas, 2001, p. 71). Este proceso de blanqueamiento posteriormente se definió a partir de un determinismo geográfico: élites blancas y católicas en las cabeceras de los poblados y otras etnias en la periferia de las ciudades, las selvas y sabanas tropicales. François Xavier Guerra en su estudio de *Los orígenes socio-culturales del caciquismo* (1992) menciona una dualidad que va a ser característica de los sistemas políticos latinoamericanos, iniciar una “modernidad de ruptura” con revoluciones que se traducen en “constituciones y leyes que reconocían a individuos iguales, es decir, ciudadanos” pero en la que aún existían “grupos heterogéneos” sin el mismo capital político de los criollos que reemplazaron a los españoles. En la práctica,

se da una situación paradójica pues se trata de “sociedades muy tradicionales y, sin embargo, con regímenes políticos muy modernos” (Guerra, 1992, p. 187).

En este sentido, las constituciones políticas son documentos adecuados para rastrear la categoría de ciudadanía en el campo político de la época y su relación en otros campos, pues éstas fungieron como cartas de batalla en las que se plasmaron los principios defendidos por alguno de los bandos de las élites criollas (Valencia Villa, 1987, p. 171).

Así pues, las propuestas de ciudadanía colombiana en las Constituciones políticas de 1821, 1830, 1832 y 1843 definieron a los ciudadanos obedeciendo al *habitus* de la época en la estructura social del país. Con la constitución de 1821 se expresaron los requisitos para ser elector en la naciente república teniendo en cuenta que únicamente los hombres votaban. Asimismo, dichos requisitos consagraron las siguientes características de los sufragantes: “*que deben saber leer y escribir, ser mayor de 25 años, o ser dueño de un predio, profesar una ciencia o tener un grado científico*”. (Const. 1821, Art. 21).

De igual manera, frente a la constitución política de 1830, antes de presentar las características de un ciudadano colombiano, en el artículo 6 se expresa lo siguiente: “la religión católica, apostólica y romana es la religión de la república”² (Const. 1830, Art. 6). Y, en el artículo 7 reafirmando el artículo anterior, se expresa lo siguiente: “Es un deber del gobierno en ejercicio del patronato de la iglesia colombiana, protegerla y no tolerar el culto público de ninguna otra” (Const. 1830, Art. 7). Claramente se puede visibilizar la preponderancia de la iglesia católica y del tradicionalismo español en el campo político y de poder; asimismo, esta continuidad del poder eclesial hace parte también de una estrategia de cohesión social y cultural para los habitantes de la joven república.

En esta misma Constitución de 1830 se reconocen las libertades individuales en la consideración de que todos son iguales ante la ley, cualesquiera que sean su fortuna y destinos (Const. 1830, Art. 12). En el artículo 13 se expresa lo siguiente: *No habrá empleos, honores ni distinciones hereditarias. Todos tienen derecho igual para elegir y ser elegidos para los destinos públicos si están en goce de los derechos de ciudadanos y tienen la aptitud necesaria* (Const. 1830, Art. 13). La religión era un elemento cohesionador entre la población, que igualaba a todos los hombres, sin embargo, ahora las diferencias siguen una impronta ilustrada. Las élites criollas en su afán civilizador inspirado en Europa marcan la distancia con “las masas ignorantes” sin las aptitudes necesarias para el ejercicio ciudadano. Se percibe, una “inclusión abstracta y una exclusión concreta”, pues esta noción de ciudadanos iguala a todos los individuos, pero borra sus características como grupos étnicos o como clases sociales, es decir, una igualdad sin reconocimiento de las diferencias (Rojas, 2001, p. 68).

Ahora bien, la Constitución de 1832 presenta una propuesta de ciudadanía que, sin ser ajena a sus versiones anteriores, tiene la particularidad de que el campo político cambia, primero por la muerte de Simón Bolívar y, segundo, por la fragmentación de la Gran Colombia. Dicha carta magna decreta el surgimiento de la República de la Nueva Granada, actual Colombia, cuyo primer presidente fue Francisco de Paula Santander. El nombre de la recién creada república expresa un retorno a conservar no sólo ciertas lógicas de la corona

² En este documento cuando se citan fuentes primarias se conserva la ortografía original.

española, sino también conceptos jurídicos creados para nominar el territorio. En la introducción de la Constitución el texto expresa brevemente la importancia de la división de los poderes, la responsabilidad de los funcionarios y la libertad legal de prensa, asimismo propende por la protección de “la santa religión Católica, Apostólica, Romana, esta religión divina, la única verdadera, precioso origen del bien que heredaron los granadinos de sus padres, que recibieron del cielo en el bautismo, y que por la misericordia del Dios que adoramos, conservaremos todos intacta, pura, y sin mancha” (Const. 1832). En relación con la propuesta de ciudadanía en dicha Constitución, los granadinos se caracterizan por “tener cualidades” como la de ser casado o mayor de 21 años, saber leer y escribir y tener una subsistencia asegurada, sin sujeción a otro en calidad de sirviente doméstico, o de jornalero (Const. 1832, Art. 8). Estas características se mantendrán en la siguiente Constitución nacional de 1843 en la que se mantiene la idea de ciudadano con un fuerte carácter católico y la obligatoriedad de que el elector debe saber leer y escribir (Const. 1843), cerrando las posibilidades del ejercicio y la participación ciudadana al no letrado y a las mujeres.

Será durante este mismo año de 1843 que aparecen las primeras menciones del concepto de ciudadanía, ya no solo ciudadano. En el *Diccionario de la Lengua Española* de dicho año la ciudadanía designa de forma breve a un individuo que tiene derechos. Con el surgimiento y consolidación de los Estados nación americanos durante el siglo XIX la categoría obtendría especial importancia para entender la forma en que se constituyen las subjetividades republicanas (Mora, 2009, p. 148 y ss.). En el *Diccionario para el pueblo: republicano, democrático, moral, político y filosófico*, publicado en Perú en 1855 por el político liberal Juan Espinosa, se define aún más la categoría al considerar que los derechos del ciudadano están ligados al Estado, asunto problemático en una monarquía, y que estos derechos son correlativos a una serie de deberes relacionados con la prosperidad del país (Espinosa, 1855, p. 152). Solo de esta forma el ciudadano puede obtener cargos para la república, debido a su deber moral con la misma.

Ahora bien, producto de las pugnas entre las élites partidistas colombianas se gestó la necesidad de una nueva constitución política, efectuada en 1853. Dicho documento, después del título principal, expresa “En el nombre de Dios, legislador del universo y por autoridad del pueblo”. Aunque la frase tenga en su idea general la importancia de Dios, también es visible que se equipara el poder de Dios con el poder popular y eso, tal y como está escrito, expresa simbólicamente un cambio en el campo del poder. En consecuencia, la carta magna se caracteriza por darle cabida a las ideas del federalismo, al liberalismo como principio que dota de garantías, desde el Estado, al individuo y el mercado. También, comienza el primer experimento que plantea la separación del Estado y la Iglesia. Pone fin a la pena de muerte, se logra el matrimonio y divorcio civil y se prohíbe en el artículo 6, de manera explícita, la esclavitud en la Nueva Granada.

En relación con la propuesta de ciudadanía en la Constitución de 1853, aunque el Estado sigue siendo de carácter católico, se respeta la libertad religiosa. En el artículo 5 se expresa que “la República garantiza a todos los Granadinos”: libertad individual, seguridad personal, inviolabilidad de la propiedad, libertad de industria y de trabajos, con las restricciones que establezcan las leyes; la profesión libre, el respeto del domicilio, la expresión libre del pensamiento (por la imprenta sin limitación alguna y por palabra y los demás hechos, condicionadas por las leyes), derecho a reunirse pública o privadamente sin armas; igualdad de derechos individuales, entre otras (Const. 1853, Art. 5).

En 1858 se realiza una actualización de la Constitución de 1853 para legalizar el federalismo que de facto ya existía. Así surge una nueva Constitución que cambia el nombre del país a la Confederación Neogranadina. En su texto borra todo culto al Dios católico, propende por una ciudadanía que ofrece garantías a los derechos individuales expresados desde la constitución de 1853.

Con la constitución de 1858 se produce una ruptura en el campo político y cultural. Al restarle importancia a la Iglesia en la configuración de la nación se le asigna un lugar secundario al culto, alejado de la institucionalidad gubernamental y solo propio de la vida privada de las personas. Esta ruptura entre iglesia y estado, ruptura del orden político tradicional desde la misma fundación del Estado en 1821, condujo a diversas luchas armadas entre 1860 y 1862 en las que los liberales consolidaron su poder frente a los conservadores. Esta victoria militar les permitió radicalizar sus posturas y proclamar una nueva Constitución en 1863 en la que el país recibe un nuevo nombre: Estados Unidos de Colombia, Estado de carácter liberal y federalista. Se propuso una ciudadanía universal de hombres y se reafirmó la prohibición de la esclavitud (Const. 1863, Art.12). Asimismo, se garantizaron a los ciudadanos los derechos individuales como la libertad individual, la seguridad personal, la propiedad, la libertad absoluta de imprenta y de circulación de los impresos (nacionales y extranjeros), libertad de expresión de pensamiento, palabra y escritura, libertad de profesar cualquier religión, entre otros (Const. 1863, Art. 15).

A las constituciones políticas de 1853, 1858 y 1863 subyace una nueva propuesta de ciudadanía que busca romper con el constitucionalismo hispánico heredado de la Corona. Ruptura que nunca fue total pues se perpetuó el *habitus* patriarcalista, caciquista, racista y unívoco para una mínima porción de la ciudadanía que gozaba plenamente de sus derechos.

El atraso económico y social en que estaba sumida la República a finales del siglo XIX sirvió como argumento de fondo para un cambio radical en la política nacional. Los conservadores y liberales moderados asumieron el poder. La consigna que proclamaron, como se señaló antes, fue la unificación de la nación tanto política como culturalmente. Las cabezas de este proyecto político fueron Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro. Producto de este cambio en la política nacional se redactó una nueva Constitución en 1886 en la que se cambió el nombre del país a República de Colombia. En ésta Constitución, con respecto al tema de la relación entre el poder político y el poder de la Iglesia, se afirmó lo siguiente en su proemio: “En nombre de Dios fuente suprema de toda autoridad”. Dicha sentencia resume un mensaje de poder simbólico contra el laicismo y las lógicas modernistas que no terminaron de posicionarse en el *habitus* de los colombianos, pese a los intentos de las Constituciones liberales de mediados de siglo.

Más aún, el retorno a una fundamentación de la política del Estado basada en la supremacía y autoridad de Dios se planteó como una estrategia para que la ciudadanía relacionara el poder divino con el poder político. De esta manera, la Constitución política expresaba que la religión católica era la de la nación y que los poderes públicos la protegerán y la harían respetar (Const. 1886, Art. 38). En este mismo sentido, aunque se expresó que se respetaba la libertad de culto, se sentenciaba que era permitido el ejercicio de todos los cultos siempre y cuando no fueran contrarios a la moral cristiana ni a las leyes.

Los actos contrarios a la moral cristiana tuvieron el mismo nivel de un acto subversivo del orden público y por tal quedaban sometidos al derecho civil (Const. 1886, Art. 40).

Por otro lado, frente a la noción de ciudadanía en la Regeneración, María Teresa Uribe en su obra *Órdenes complejos y ciudadanías mestizas* (1998) estudia y clasifica distintos tipos de ciudadanías en la historia de Colombia en relación a los valores que ayudan a la comprensión de la autoridad, el poder y el aparato público en diferentes momentos políticos. Al período de la Regeneración, Uribe de Hincapié lo considera el de la ciudadanía sacra o del buen cristiano. Ésta se constituye mediante disposiciones provenientes de la acción católica militante que se expresa en la firma del Concordato (1887) entre el Vaticano y el Estado colombiano, reconociéndose como confesional:

El *demos* o cuerpo político de la democracia, por ejemplo, era la comunidad de creyentes (...). El acento comunitarista histórico y el sesgo religioso de este orden constitucional, toleraba mal las tesis del interés individual, de la primacía de los sujetos, de la neutralidad del aparato público (Uribe de Hincapié, 1998, 38).

La centralización regeneracionista apoyó el restablecimiento de la Iglesia católica como garante de la educación pública y encargada de las misiones de evangelización, control y dominio de los pueblos indígenas en los territorios nacionales. En este sentido, para las élites criollas y la Iglesia que los apoyaba, la ciudadanía equivalía a adquirir comportamientos civilizados. En la práctica esto implicó la contención de las tentaciones, la templanza moral y el fomento de virtudes cristianas sin distinción entre lo moral privado y civil.

Para los indígenas se expidió una ley sobre "*cómo deben ser gobernados los salvajes que se reduzcan a la vida civilizada*" (Ley 89 de Misiones de 1890). La ciudadanía indígena fue considerada de segundo orden en tanto eran individuos que debían ser tutelados. Se les permitió su vida en comunidades, pero bajo la instrucción moral de la autoridad eclesiástica que, desde la encomienda colonial, se había encargado de realizar esta labor.

La Regeneración produjo un retroceso frente a la idea modernista y laica de ciudadanía propuesta por liberales radicales, quienes no pudieron consolidar dicha noción en el tiempo en que dominaron el campo político y de poder. Aunque la noción de ciudadanía en la Regeneración estaba permeada por un discurso ortodoxo y maniqueísta de la Iglesia católica, también se establecieron propuestas que iban en concordancia con la necesidad de modernizar diferentes campos de la sociedad colombiana. Es así que con el Concordato y la posterior llegada y participación de las congregaciones en el campo educativo, entre ellas, los Hermanos de las escuelas cristianas de La Salle, se configuró una formación ciudadana que estableciera individuos letrados, que manejan la cortesía dentro de un contexto más urbano que rural, con conocimientos relacionados con la productividad, la técnica, la industria y el comercio.

En conclusión, dentro de las propuestas de ciudadanía expuestas por las Constituciones estudiadas se pueden diferenciar claramente tres momentos en donde la noción toma matices distintos. El primer momento, entre 1821 y 1843, el concepto de ciudadano es directamente heredero de la tradición legal colonial y se concibe como un individuo que debe profesar el catolicismo romano, la religión absoluta y única de la nación. Para ser

elector se le añaden algunas características tales como ser mayor de 21 años de edad, estar casado por la iglesia, tener posesiones, ejercer una profesión legítima socialmente y saber leer y escribir, condiciones estas últimas propias de ideologías ilustradas y progresistas que asumen el progreso de la nación en el conocimiento.

Un segundo momento dado entre los años de 1853 y 1863 está caracterizado por el predominio de ideologías liberales. En muchos aspectos se buscó el desmonte del legalismo colonial iniciando por regular, limitar y en muchas ocasiones, eliminar el poder de la Iglesia en la política y cultura nacional. Así se equipara la autoridad divina con la autoridad popular. Se presentaron grandes esfuerzos por laicizar las instituciones de gobierno separando la Iglesia y el Estado. El país asumió una forma federalista, con lo que se descentraliza el poder administrativo. Se buscó consolidar en la población un *habitus* liberal y laico proponiendo la libertad de culto, garantizando los derechos individuales y colectivos, y se eliminó el requisito del alfabetismo para votar, restándole importancia al conocimiento como generador del orden social y haciendo énfasis en la producción de bienes materiales y el librecambio. Se consideró que el camino a la civilización pasaba por la industrialización y la tecnificación de los procesos de producción, más que por el énfasis en una moral católica o en la producción de conocimiento científico. No obstante, los grandes cambios realizados por el liberalismo, la historiadora Erna Von der Walde Uribe, llama la atención sobre el hecho de que tras la proclamación de la Constitución de 1886 no hubo ninguna oposición a la idea de la religión como rectora del orden social e individual. Para la autora las reformas constitucionales realizadas durante el periodo liberal no generaron un cambio en el *habitus* de la población. La participación de las ideas al grueso de la población siguió en términos generales la estructura política colonial y no se insertó en la vida de las personas. La institución católica, a diferencia del federalismo, continuó siendo fuertemente central, obedeciendo a una única autoridad. Para la autora esta condición, además de su cercanía a la comunidad, pudo haber hecho que el proyecto liberal se concretara no solo legalmente sino en el *habitus* de las personas, sin embargo, la relación que los liberales trazaron entre modernización y anti catolicismo hizo que la institución religiosa se alinearé con los conservadores y les ofreciera todo su apoyo político (Von der Walde, 2002, p. 3).

Por último, en un tercer momento que encuentra su centro en la Constitución de 1886, se consideró el federalismo liberal como un ensayo fallido y se retornaron a valores coloniales en los que la autoridad de Dios y de la Iglesia católica eran el fundamento de la configuración política y cultural de la nación. A la unificación cultural siguió la centralización administrativa, con lo que se dio fin al federalismo. Las libertades individuales se restringieron al respeto de la doctrina católica. El ciudadano continuó siendo considerado como alguien industrialoso, pero cambió su fundamento moral, basado ahora en el catolicismo.

El campo educativo de la Regeneración

Para entender lo acontecido en el campo educativo durante la Regeneración es necesario partir de la situación educativa del país durante el radicalismo liberal, sus pretensiones y alcances, sus protagonistas y las instituciones que emergieron. Los cambios políticos producto de la derrota del proyecto liberal y el triunfo de la Regeneración permiten hacer un balance de la autonomía del campo educativo para identificar qué elementos perduran o fueron reincorporados por la coalición regeneracionista y otros agentes que se integran al interior del campo educativo.

Uno de los propósitos del radicalismo liberal era robustecer el papel del Estado en la educación con la intención de combatir la ignorancia que desde el punto de vista de las élites liberales mantenía a la población en la miseria y que dificultaba el funcionamiento y estabilidad del Estado federal (González, 2002, p. 169). Contrarios a los principios liberales de no intervención y Estado mínimo debido a la autonomía federal, hubo un giro hacia el protagonismo del papel del Estado en la consecución de dos logros en la educación laica: la fundación de la Universidad Nacional (1867) y el establecimiento de la Dirección Nacional de Instrucción Pública (1870).

Para el presidente Eustorgio Salgar la reforma a la instrucción pública o también llamada Reforma Instruccionista solo sería posible con la preparación de los nuevos maestros que la llevaran a cabo. El 16 de mayo de 1870 le propuso al cónsul de Colombia en Berlín, Eustacio Santamaría, traer nueve educadores alemanes para implementar la reforma. Conocida como la Misión Alemana, estos educadores debían organizar una Escuela Normal Central en Bogotá y nueve más en cada Estado de la Unión bajo el método pestalozziano o de enseñanza objetiva y también establecer escuelas primarias modelo, escuelas anexas, como laboratorios para los maestros estudiantes (Loy, 1979, p. 9; González, 2005, p. 438). La reforma educativa surgió primero como una propuesta política hecha por un grupo de políticos y escritores de la élite liberal, entre ellos, Dámaso Zapata, Enrique Cortés, César Guzmán, Manuel María Mallarino, Eustacio Santamaría, a los que se les conocería posteriormente como los *instruccionistas*. Este grupo de intelectuales criollos intentó disputarle la educación moral a la Iglesia católica, otorgándole la tarea de civilizar al pueblo, a través de artículos de periódico que harían llegar a todos los maestros de escuelas de primaria y secundaria del país, replicando lo hecho por el periódico *L'École Normale* que circulaba en Francia desde 1850 (Garcés Urrea, 2011, p. 26).

Manuel María Mallarino quien fue el primer director general de Instrucción Pública escribió en marzo de 1871 en *La Escuela Normal* que la educación no es sólo un medio de mejora intelectual y moral, es también un instrumento para promover la prosperidad material de la sociedad. Mallarino difundió las bondades de poner el intelecto al servicio de la productividad fabril pues esto permitía la satisfacción de necesidades diferentes a las del alma; abogó por un tipo de educación moral de carácter liberal dirigido a la formación de ciudadanos industriales.

“La instrucción, pues, de los hombres no sólo es importante bajo el aspecto intelectual sino también bajo punto de vista de la riqueza de la Nación y de los particulares. Cuanto más se instruyan, tanto más y mejor producirán y tanto mejor

satisfarán sus necesidades. (...) Llegará a ser propietario, será padre de familia, se estimará en más, ocupará un lugar distinguido en la sociedad y tendrá un vivo interés en que se cumplan las leyes y en que el orden público se conserve inalterable. Así se forman los ciudadanos útiles, honorables y moralizados” (Mallarino, 1871, p. 130).

Como advierte Jaime Jaramillo Uribe (1980), el Decreto Orgánico de 1870 incorporó principios de moralidad civil que fueron impartidos por los maestros, institutores y directores de escuelas. Esto también significó una contraposición al monopolio que regentaba el catolicismo en la educación moral. En el Decreto Orgánico se afirma:

Art. 31. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad y capacidad lo permita, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del Gobierno, y asegurar los beneficios de la libertad. (Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, 1870).

Al asumir el poder Rafael Núñez, la coalición regeneracionista realizó un desmonte de la Reforma Instruccionista. En lo administrativo surgió el Ministerio de Instrucción Pública, los gobiernos departamentales se encargaron de la educación primaria y el Gobierno nacional de la secundaria y la educación profesional. En cuanto al contenido ideológico de la educación, para Miguel Antonio Caro la educación debía estar orientada a la formación de ciudadanos de un Estado católico. Desterrada quedaba la moral civilista laica, pues se equiparaba gobernar con educar en principios morales y religiosos para los cuales no se podía hacer a un lado la labor de la Iglesia Católica (Sierra, 2002, p. 9).

Durante el gobierno de Caro (1890-1896) y en la dirección del ministro de Instrucción Pública, Liborio Zerda, se formalizó la anexión de la enseñanza pública al magisterio de la Iglesia católica en la Ley 89 de 1892 y su Decreto de Reglamentación 349 de diciembre de 1892. El maestro ahora debía rendir cuentas tanto al Estado como a la Iglesia, pues debía servir como apóstol sin sotana y como instructor del ser humano industrializado, moderno y progresista (Runge & Ospina, 2016, p. 222). El Concordato (1887) permitía a la Iglesia católica la selección de textos de moral, urbanidad y religión católica que entrarían en el plan de estudios desde la primaria a la educación universitaria. También la Iglesia quedaba facultada para retirar maestros y profesores en la enseñanza de estas materias (art. 14 del Concordato).

Como ya se ha dicho, Caro fue uno de los promotores de la llegada de los Hermanos de las Escuelas Cristianas por su catolicidad y su experticia educativa demostrada en Europa y América. Frente al modelo de un maestro independiente, formado por extranjeros y formador para la libertad, Caro contraponía el modelo de un maestro congregacional, devoto al catolicismo y obediente a los principios del gobierno. Asimismo, la incorporación de las congregaciones resultaba conveniente en términos económicos pues aseguraba maestros formados en el exterior que no incurran en los gastos que comparativamente implicaría misiones de otros países como la alemana (Caro, 1888, p. 23, citado en Rangel Gualdrón, 2012, p. 195).

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas llegaron a Colombia bajo el respaldo de monseñor Bernardo Herrera Restrepo cuando éste era obispo de Medellín en 1890. Se hicieron cargo del Colegio San José en Medellín y de forma paralela, abrieron escuelas gratuitas en Medellín y en Marinilla. En 1893 fundaron el Colegio San Bernardo en honor a monseñor Bernardo Herrera Restrepo y con el nombramiento de éste como arzobispo de Bogotá, establecieron tres colegios en la capital: la Escuela Apostólica, otro colegio homónimo San Bernardo y el Noviciado de Chapinero. Finalmente, en 1896 fundaron el Instituto de La Salle en el barrio Egipto. En otras ciudades abrieron colegios en Honda y Barranquilla. Todo esto en su primera oleada, continuando su expansión por el altiplano Cundiboyacense, Santanderes y el resto de Costa Caribe (Díaz, Jiménez y Turriago, 2005. p. 82.; Rangel Gualdrón, 2012. p. 195).

La restauración católica implicaba la revitalización de la escolástica neotomista en la educación, encabezada en Colombia por monseñor Rafael María Carrasquilla, teólogo y rector del Colegio del Rosario quien además se desempeñó como ministro de Instrucción Pública (1896-1897). Órdenes religiosas como los jesuitas y dominicos reforzaron su actividad educativa universitaria y congregaciones de curas y monjas fueron llegando para cubrir la instrucción primaria y las primeras escuelas técnicas. La vinculación al mundo moderno y las necesidades en la instrucción y formación de ciudadanos útiles a la patria, se hizo bajo la tutela de la moral cristiana.

En el libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia* (1997) de Sáenz, Saldarriaga y Ospina se estudia el saber pedagógico de los inicios de la Hegemonía Conservadora como práctica que adaptó las ideas pestalozzianas intuitivas u objetivistas al modelo católico instruccionalista de principios de siglo XX. La reforma educativa del ministro Liborio Zerda recuperó el protagonismo de la Iglesia en la inspección de los contenidos y el perfil católico de los maestros. A pesar de que tanto pedagogos nacionales como congregaciones religiosas mantenían en la práctica el método memorístico y verbalista, los manuales empezaban a incorporar elementos psicologistas sobre los momentos del aprendizaje y el desarrollo mental de los infantes (Sáenz et al., 1997, p. 64).

Así, el discurso pedagógico católico en el país integraba a pedagogos modernos como Pestalozzi con la visión cristiana neotomista (Sáenz et al., 1997, p. 79). Una vez más, el catolicismo, poder tradicional, se adapta como soporte del poder político en el Estado y éste responde confiando a las Escuelas Cristianas la labor de formar “hombres sanos de cuerpo y espíritu”, para “*grabar en sus corazones las virtudes de la sociedad civilizada*” (Zerda, Dec. 429 del 1893, art. 3 y art. 4).

Humberto Quiceno en *Crónicas históricas de la educación en Colombia* (2003), en relación al período de la Regeneración, considera que es una época en la que el Estado cedió a las congregaciones cristianas sus espacios públicos y sus discursos. Para la dirigencia política e intelectual era coherente proceder con su intención civilizatoria disponiendo de la acción católica para el gobierno de las escuelas. Ante la cuestión sobre cómo educar a las nuevas generaciones, la Regeneración encontraba en la educación católica el elemento esencial para el orden social y un discurso de verdad absoluta para que el hombre llegara a la madurez (Quiceno, 2003, p. 111).

Según Humberto Quiceno, la congregación que mejor posicionó y ocupó con sus prácticas pedagógicas los escenarios de las escuelas primarias fueron los Hermanos de las Escuelas

Cristianas, fundados por San Juan Bautista La Salle, los lasallistas. La confianza depositada por Miguel Antonio Caro en los lasallistas resaltaba el carácter laico de su labor educativa, entendiéndose, formar para la vida civil entendida como civilización cristiana.

“los Hermanos aunque ligados con votos religiosos a la misión de la enseñanza son laicos, circunstancia adecuada a acallar las murmuraciones y amortiguar las hostilidades de todos aquellos que no quieren se les confíe la educación pública a sacerdotes y que miran mal la benéfica influencia del confesionario y de la cátedra sagrada” (Caro, M.A., 1872, *El tradicionista*. Obras Tomo I, 22-23, 50 citado en Díaz et al., 2005, p.85).

Para los lasallistas, la educación era entendida como el arte de cultivar el cuerpo y el espíritu. Cumplían con las demandas instrucionistas de la época, en relación a lo que Caro consideraba las lecciones elementales, pero principalmente, eran aptos para las lecciones superiores, que son según la escolástica neotomista en las que “Dios ilustra la razón” quedando la ciencia supeditada a las verdades metafísicas inmutables (Saldarriaga, 2011, p. 29). Así se daba cumplimiento al Concordato y el Estado garantiza la actuación de la Iglesia en la educación.

“Educación es el arte de criar, de dirigir a los niños. Educar cristianamente a los niños es excitar y dirigir el perfeccionamiento normal de su ser, a fin de prepararlos para cumplir sus destinos en la tierra, y ayudarlos a conseguir el fin sobrenatural para el cual han recibido la existencia”. (Guía de las Escuelas Cristianas, 1706, p. 27, Párr. 1)

En resumen, el proyecto de la Regeneración requería elementos que contribuyeron a la implantación de una autoridad centralizadora frente a lo que había sido la experiencia federalista de los radicales liberales. La Iglesia católica representaba una experiencia educadora con dirección centralizada, jerarquizada y con unidad doctrinal como medio eficaz de adhesión al establecimiento de un proyecto de Estado-nación. (Londoño Vega, 2002, p. 234). La Regeneración contaba con el magisterio de la Iglesia católica para inculcar el principio de autoridad refundando la sociedad en los hábitos propios de la civilización cristiana (Londoño Vega, 2002, p. 218).

La senda pedagógica abierta con la reforma instrucionista de 1870 continuó durante el campo educativo regeneracionista en lo que tenía que ver con el modelo pestalozziano, o en elementos higienistas de carácter sociologista y de instrucción técnica de aspiración industrializadora propios de la educación moderna. Para el catolicismo el proyecto civilizador cristiano no reñía con el desarrollo técnico, su concepción de civilización no buscaba ser antimoderna en el desarrollo productivo, su crítica está en que el desarrollo técnico debe ir a la par del desarrollo moral, es decir, no prescindir de la religión.

La formación del ciudadano lasallista

El proyecto educativo de las reformas de Liborio Zerda, como se dijo anteriormente, buscó crear una institucionalidad nacional para una educación unificada bajo un mismo régimen administrativo y de contenidos, en donde la Iglesia tuviera un papel protagónico. Estos

privilegios para la Iglesia pervivieron en la Ley Orgánica educativa de 1903, redactada por el destacado jurista Antonio José Uribe, entonces ministro de Instrucción Pública. En el Decreto reglamentario de 1904 realizó una consideración de que la educación dispondría a todos los niños para “el ejercicio de la ciudadanía”. Para ello debía “prepararlos para la agricultura, la industria fabril y el comercio, y procurar que, por las enseñanzas religiosas y físicas, se formen caracteres nobles y hombres sanos y vigorosos” (Uribe, 1904, p. V).

Para Miguel Antonio Caro, como para la gran mayoría de políticos e intelectuales de la época (Von der Walde, 2002, p. 3), era claro que la educación que conlleva a una adecuada ciudadanía debía ser católica. Así, unos lustros antes de llegar a la vicepresidencia del país, Caro polemiza acerca de la contratación en 1872 de maestros alemanes para regir el destino de las normales de maestros, todo en el contexto de la primera misión pedagógica nacional (1872-1878) promovida por el gobierno de Eustorgio Salgar. Caro se preguntaba cuál era el propósito del gobierno liberal al traer maestros protestantes, si acaso el gobierno en turno consideraba que el protestantismo era condición necesaria para la civilización y el progreso: “¿a qué traerle [al país] enemigos para producir en el seno de la sociedad una perturbación religiosa?” (Caro, 1872, p. 66).

El ideal de un Estado centralizado que exigía a sus conciudadanos defender y practicar un único credo, objetivo que obtiene legitimidad jurídica con la Constitución de 1886, es producto de la relación de identidad que Caro establecía entre nación y Estado. Esta relación suponía que los sentimientos que ligan a unos individuos y los identifican con una comunidad, componentes de una nación, se identifican con las instituciones burocráticas de poder y gobierno establecidos para dirigir dicha comunidad, esto es el Estado (Arango, 2002, p. 128). Esta relación es propia de la época y se reproduce en los manuales escolares diseñados por los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Así, en un texto sobre geografía local compuesto a la manera de catecismo, esto es, escrito en preguntas y respuestas que debían ser memorizadas, se afirmaba que una “Nación es una asociación política de un país, que se gobierna independientemente, como Colombia” (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1886, p. 6). El espíritu que anima la Constitución de 1886 y todo su programa educativo está amparado en esta relación entre nación y Estado, la que supone que solo puede haber Estado cuando culturalmente todos los individuos del Estado se identifican con las mismas creencias. Para Caro “El catolicismo es el patrimonio de todos: lo demás es extranjero, antinacional, exclusivista” (Caro, 1872, p. 69).

Miguel Antonio Caro consideraba natural que la educación católica fuese defendida y promovida por el Estado. Merced a la relación antes establecida entre ciudadano, civilización y educación, Caro concibe la adquisición de la civilización como un logro indisoluble de la dispersión y consolidación de los valores cristianos en toda la población. De esta forma una pérdida de civilización es intrínseca a alejarse de la doctrina católica (Caro, 1951, p. 215).

Dentro de este orden social que buscaba consolidar la civilización cristiana, Caro propuso desde 1872 que los Hermanos de las Escuelas Cristianas fuesen traídos al país por ser agentes indispensables en la misión de instruir a un pueblo católico (Caro, 1872, p. 68). Un análisis de la concepción de la educación para los hermanos de las escuelas cristianas, muestra por qué Caro depositó su confianza en ellos. Los lasallistas concebían que en tanto la educación se dirigía al cuerpo y al alma era compleja y se dividía en tres partes: la

educación física, intelectual, moral y religiosa o sobrenatural (Fabián, 1903, p. 28). Esta división de la educación en tres partes era común en la época y en ella se privilegiaba el aspecto moral y religioso. Así, en las *Lecciones de filosofía social y ciencia de la legislación* del obispo Juan Buenaventura Ortíz se afirmaba que primero se debe instruir la moral, luego el intelecto y finalmente el físico. En el aspecto moral, lo más importante es lo sobrenatural o el componente religioso: "La educación que prescinda del elemento religioso no puede llamarse tal, porque prescinde de la parte moral, despierta aspiraciones y no da medios de satisfacerlas; estimula las pasiones y las deja sin correctivo: es un medio de hacer bárbaros que lean y escriban y nada más" (Buenaventura, 1880, p. 311).

Para lograr el ciudadano civilizado cristiano era precisa una educación católica y las Escuelas Cristianas, con su modelo de educación que enfatiza en la educación moral-religiosa, era un elemento indispensable para lograrlo. Como condición primera para conseguir este propósito el estudiante debía saber leer y escribir. En la época puede apreciarse una relación directa entre civilización y cultura escrita. No en vano la Regeneración como periodo histórico se caracterizó por el dominio de la gramática y la retórica como saberes que legitimaban la producción de verdad, organización del saber que en las primeras décadas del siglo XX se fractura dando lugar a las ciencias naturales como nuevo régimen de verdad (Castro-Gómez, 2002, p. 47).

Para los Hermanos de las Escuelas Cristianas la escritura era condición primera de la enseñanza y debía seguirle la formación en las virtudes cristianas. Así, en el *Silabario y Catón Cristiano* publicado por los lasallistas en 1908 se afirma que "El método con que está dispuesto [el libro] debe hacernos esperar que nuestros queridos niños, al propio tiempo que aprendan a leer, irán formándose insensiblemente a la virtud" (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1908, sin paginación).

Resulta de especial interés en la anterior cita la palabra *insensiblemente* pues refleja hasta qué punto los manuales de las Escuelas Cristianas se encontraban en un periodo de cambio entre concepciones heredadas de la época colonial y las sociedades de antiguo régimen, frente a una ética burguesa que pugnaba por imponer los criterios científicos que se consideraban a-políticos e imparciales, propios de una ética capitalista. El que los estudiantes obtuvieron las virtudes de forma *insensible* implicaba que el método practicado en el libro conducía a una comprensión de la virtud que se alejaba de los sentidos, esto es, la virtud como algo puramente intelectual, alejado del cuerpo. Este aspecto resulta contradictorio cuándo en su concepción de la educación el aspecto físico se considera parte esencial del currículo ¿por qué incluir el cuerpo como parte de su forma de concebir la educación si no contribuye al máximo logro de la misma, esto es, la formación moral o sobrenatural? Un análisis de los textos producidos por los lasallistas muestra esta continua ambivalencia en el modelo educativo en el que lo moral y religioso está en continua tensión con aspectos propios de las ciencias naturales.

La educación física o educación del cuerpo

El cuerpo, el aspecto físico, era considerado como secundario frente a la razón y la moral. Hay una negación del cuerpo por considerarlo como algo impuro, alejado de la virtud. Ello riñe con la propia consideración de la enseñanza física en los textos de las Escuelas Cristianas, la cual se enfoca en la higiene: "Relativamente a la educación física de sus

alumnos, el institutor dedica su atención a la higiene de la escuela, a la higiene del niño en la escuela, al ejercicio de la actividad corporal, a la educación de los modales y a la enseñanza de la higiene" (Bruño, 1911, p. 12).

Como señala Zandra Pedraza Gómez, durante gran parte del siglo XIX la higiene no era considerada como parte de la medicina, sino de la civilidad, del orden moral. Se dirigía a corregir las actitudes y comportamientos del individuo que eran solicitados por la sociedad burguesa en ascenso (Pedraza, 1999, p. 109). En los manuales de urbanidad anteriores a la Regeneración se afirmaba este carácter moral de la higiene personal. Así, en las *Reglas de cortesía y urbanidad para uso de las Escuelas Cristianas*, escritas por Juan Bautista de la Salle en 1703, se enuncia que la urbanidad y sus reglas no eran algo puramente mundano y el no cumplirlas no tenía como castigo únicamente el rechazo social. El autor considera que la urbanidad guarda relación con "Dios, con el prójimo y con nosotros mismos" (Bautista, 1703, p. 197). Deben ser practicadas las reglas de urbanismo sólo por "motivos puramente cristianos y que consideren la gloria de Dios y la salvación" (Bautista, 1703, p. 197). Practicarlas únicamente por la estima social supone colocar los estímulos mundanos por sobre los espirituales. Así, las reglas de comportamiento para el cuerpo propuestas por Bautista de la Salle se dividían en dos clases, las que modifican los modales y la postura del cuerpo, y las que versan sobre el trato con los otros en diversas ocasiones. Sobre la postura física se afirma que:

"Puesto que es de noble nacimiento, ya que pertenece a Jesucristo y es hijo de Dios, que es el Ser soberano, no debe tener ni manifestar en su exterior nada que sea bajo, y todo debe traslucir cierto aire de elevación y de grandeza, que guarde alguna relación con el poder y la majestad de Dios, a quien sirve, y que le dio el ser; pero que no proceda de la estima de sí mismo y de preferirse a los demás; pues todo cristiano, que debe guiarse según las reglas del Evangelio, debe rendir honra y respeto a todos los demás, y al considerarse como un hombre cargado de pecados debe, por ese motivo, humillarse constantemente y ponerse por debajo de todos" (Bautista, 1703, p.197).

Siguiendo las enseñanzas de las Escuelas Cristianas anteriores a la época de la Regeneración, el *habitus* del cuerpo debía estar normatizado por el cumplimiento de las privaciones morales impuestas por la doctrina cristiana. Durante el periodo de la Regeneración veremos una transformación en esta consideración. La enseñanza de las Escuelas Cristianas se mantiene en una ambigüedad en la que no se separa del todo de la tradición, pero que ya participa del cambio en el fundamento epistemológico que soporta la verdad de las afirmaciones acerca del tratamiento del cuerpo: de las necesidades de la sociedad y el dogma cristiano a las ciencias naturales. Por ello se verá en la *Guía para las Escuelas Cristianas* de 1903, editada especialmente para Colombia, que se mantienen de forma mínima algunas lecciones de cortesía, considerada como la "flor de la caridad cristiana" (Fabián, 1903, p. 158; Bruño, 1911, p. 60). Las lecciones dedicadas al cuerpo reciben un tratamiento radicalmente diferente a como se veía en los escritos de Juan Bautista de la Salle: se incorpora el ejercicio y el discurso de una higiene científicista (Fabián, 1903, p. 30).

Con respecto al ejercicio, su inclusión como parte de la educación física es un aspecto moderno que concibe la higiene como parte del discurso clínico, que incluye a la persona en

su totalidad y se dirige no solo a la enfermedad sino a su prevención (Pedraza, 1999, p. 122). Sin embargo, esta inclusión del deporte en la educación del individuo no será totalmente aceptada pues continúan en pugna prejuicios de concepciones anteriores: los estudiantes “no deben dejarse llevar en él [ejercicio] a un entusiasmo irracional y peligroso para la salud. La actividad física, tanto como cualquier otra, ha de estar sujeta a la razón y la voluntad” (Fabián, 1903, p. 31). Pese a las restricciones, la inclusión del deporte implicó un cambio profundo en la concepción del cuerpo pues, como lo reconoce el periodista liberal Max Grillo, para muchas otras instituciones educativas de la época el deporte continuaba siendo considerado como una *idolatría del cuerpo* por sobre la moral (Castro-Gómez, 2002, p. 234). Sería hasta finales de la década de 1920 que el deporte se incorporó dentro de los discursos sobre el cuerpo y fue plenamente aceptado por toda la sociedad cuando ocurrió definitivamente una transformación epistémica y la fundamentación científica se impuso, asimilando el deporte a una ética que promovía la actividad en el individuo, y por tal, lo predisponía para ser productivo en la sociedad (Castro-Gómez, 2002, p. 232).

Con respecto a las disposiciones higiénicas este cambio entre un discurso moralizante y uno científico con respecto al cuerpo se hace más patente. En la *Guía* se afirma que ante todo es indispensable para el adecuado ambiente de clase y desarrollo de los niños el aire puro, ventilar las clases, purificar el aire abriendo ventanas, etc. Este énfasis en la calidad del aire coincide con una búsqueda propia de la época de eliminar los malos olores de las ciudades por considerarlos como focos de infección pública. El discurso médico científico consideraba que los olores eran un medio idóneo para discriminar lo limpio de lo sucio y que por este medio se producían enfermedades al cuerpo (Pedraza, 1999, p. 61; Sánchez, 2014, p. 6). A finales del siglo XIX y principios del siglo XX ocurrió una “*desodorización del mundo de la vida*” que demarcaba radicalmente la ciudad frente al campo, los ciudadanos inodoros frente a los campesinos malolientes, la civilización frente a la barbarie (Castro-Gómez, 2002, p. 234). En la *Guía* se promovía una concepción de la higiene que hacía parte de una medicina de la prevención de enfermedades y un cuidado de un cuerpo que debía estar siempre en buenas condiciones para la industrialización nacional que el país requería. Así declara que se debe mantener “grandísimo aseo en las clases: en el suelo, por un barrido diario, los lavados y el empleo periódico de desinfectantes” (Fabián, 1903, p. 31).

La educación del intelecto

Esta protección y normatización del cuerpo para conseguir un ser activo y saludable, como se enunció anteriormente, debía acatar los dictados de la razón. La educación del raciocinio o de las facultades intelectuales tenía por misión la enseñanza de las disciplinas humanas y científicas. Como se mostró antes, una educación que propendiera por el desarrollo industrial y técnico de la población había sido un objetivo anhelado por las élites dirigentes del país desde inicios de la república. Este desafío de formar en los estudiantes de educación primaria en ciencias fue asumido por los Hermanos de las Escuelas desde la ambigüedad entre modernidad y tradición que caracteriza sus procesos de formación durante el periodo estudiado. Antes de la instrucción en ciencias, la educación intelectual iniciaba por una adecuada “higiene de los sentidos”, esto es, un “conjunto de precauciones y cuidados, para conservar el ejercicio regular de sus órganos” (Fabián, 1903, p. 32). Esta higiene se consideraba también como un conocimiento intelectual pues buscaba “enseñar a

los niños a no dejarse dominar por las sensaciones ni por las emociones agradables o desagradables que las acompañan." (p.32) Se proponía entonces la temperancia de las emociones por medio del dominio y control de los medios por los que el niño obtiene el conocimiento: la vista, el oído, el gusto y el tacto. Controladas las condiciones medioambientales que inciden fisiológicamente en el aprendizaje, se esperaba ayudar a controlar también la atención, la memoria, la imaginación, y el juicio en los educandos.

La enseñanza sobre ciencia en los primeros años de escolaridad incluía algunos rudimentos de filología española, aritmética, geometría, historia y geografía. Además de las nociones propias consagradas a cada una de las disciplinas, las lecciones se acompañaban de textos moralizantes y sobre la doctrina cristiana. Por ejemplo, en el caso de la historia se nos dice que ésta:

“Manifiesta cómo los pueblos más cultos se han descaminado abandonando la adoración debida al verdadero Dios, para entregarse a la idolatría; de qué manera se han civilizado otros, mediante la acción de la Iglesia católica, y cómo es Jesucristo Nuestro Señor el centro, el sol de la humanidad” (Fabián, 1951, p. 142).

Para el modelo cristiano el estudio de la historia sagrada es situado al nivel de la historia de las naciones, en tanto que pretenden ubicar en ambas cómo los reveses sufridos ante los impíos son superados gracias al carácter abnegado de hombres de fe que consiguen victorias encaminadas a la restauración moral de naciones al servicio de la justicia de Dios. Es un estudio de la historia desde un enfoque colonialista en donde los conquistadores se estudian a la par de los mártires del cristianismo y de los próceres de la república.

La historia en tanto disciplina se dividía en tres partes: historia regional, que consistía en los acontecimientos del país o la provincia en la que se vivía; la historia sagrada, que versaba sobre historia bíblica y de la iglesia cristiana; y la historia cívica, que “se entiende [como] el conjunto de conocimientos elementales relativos a los deberes y a los derechos de los ciudadanos” (Fabián, 1951, p. 148). Esta última, que se impartía dentro de las cátedras de historia y geografía, nos muestra que el concepto de ciudadanía que mantenían era el de un individuo letrado que conocía su historia y la asimilaba desde los parámetros de la doctrina católica y la historia sagrada. Así, el modelo de enseñanza de esta ciudadanía era conseguir un individuo pasivo, a partir de la emulación de los héroes de la patria y de los mártires de la iglesia.

La enseñanza de las ciencias naturales se realizaba por medio de las “Lecciones de cosas”, definidas como “una conversación familiar, en la forma de interrogaciones socráticas, con motivo de un objeto que se muestra, ora al natural, ora en una imagen que lo representa fielmente” (Fabián, 1951, p. 147). Las Lecciones de Cosas, desarrolladas por Pestalozzi, ingresaron a Hispanoamérica a mediados del siglo XIX. En Colombia uno de los primeros libros este tipo, si no el primero, es una traducción del *Manual de lecciones sobre objetos* de Norman Calkins, aparecida en la revista de la Universidad Nacional en 1870 (Calkins, 1870, pp. 7-251) y que gozó de gran popularidad en los países del Cono Sur (Delio, 2020, p. 8). Los libros de enseñanza de las cosas introducían algunas nociones científicas, fenómenos del mundo natural y del universo, con una orientación utilitaria y un acento moralista. Seguían un método intuitivo que ponía el énfasis de la enseñanza en los objetos y no en la memoria. Comúnmente se desarrollaba en tres pasos: presentación del objeto, observación de sus propiedades, y un cuestionario socrático con que se explicita su uso. Los lasallistas,

siguiendo su modelo que combinaba tradición y modernidad, añadieron una fase adicional en la que se concluía en la fase de exploración se copiaba en el cuaderno y debía aprenderse de memoria.

Para la enseñanza en los primeros grados más que lecciones, se consideraba que se realizaba una charla amena en la que se introducían nociones de las *ciencias físicas y naturales* llevándolos a entender los “hechos por las causas que los producen” (Fabián, 1951, p. 142). Éste énfasis en el conocimiento desde la práctica partía de la consideración de que la enseñanza intuitiva ofrecía un vehículo más inmediato para captar las cosas tal y como son (Delio, 2020, p. 7). En últimas, el que la educación desde sus primeros años se enfocara en la técnica, las ciencias y la industria no hacía sino responder a las exigencias del medio socio-económico en transformación, afirmando valores propios de las élites burguesas (Martínez, 2010, p. 188).

Las lecciones, respondiendo a la inclinación moralizante de la enseñanza lasallista, terminaban con una serie de “reflexiones morales” que indagaban sobre el uso que se le daba a los objetos e instrumentos. Asimismo, se pedía por la formación de un museo escolar, por la organización de paseos escolares, de preferencia a lugares en donde aprendiesen de agricultura.

La educación moral o sobrenatural

Tanto la enseñanza física como la intelectual tienen su sentido último en la enseñanza moral-religiosa. El lasallista ecuatoriano Miguel Febres Cordero quien para sus escritos tomó el nombre de hermano Gabriel María Bruño, uno de los autores de textos escolares más prolíficos influyentes de hispanoamérica (Ocampo, 2011, p. 18), afirmaba que "Sin la religión, sin el evangelio en la base y en la cúspide, la educación no es sino una mutilación del plan divino; y ni siquiera llega al desarrollo completo de la naturaleza humana" (Bruño, 1911, p. 4). El Hermano Fabian en la *Guía* es aún más radical: "Toda educación resulta incompleta y radicalmente defectuosa, si se prescinde en ella de los destinos sobrenaturales del niño y de los medios para alcanzarlos." (Fabian, 1903, p. 30). Las potencialidades de la educación sólo alcanzan su plenitud en tanto se reciba una educación religiosa. Para Bruño, por ejemplo, la educación de la razón tiene por objeto “la formación de las convicciones religiosas. Lo que la hace posible es, en el alma del bautizado, la virtud de la fe y la disposición sobrenatural a creer las verdades reveladas" (Bruño, 1911, p. 33).

Todos los esfuerzos educativos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas se enfocaban a este objetivo religioso-moral. Así, la gran mayoría de los ejercicios de aplicación en la enseñanza de las diversas asignaturas tienen este enfoque moralista. Baste como ejemplo un ejercicio entre muchos de la *Gramática de las Escuelas Cristianas*:

"Frasas diversas para ejercicios de análisis.

1. Jesucristo es el Hijo de Dios hecho hombre. - María fue concebida sin pecado original.
2. Los astrónomos no pueden contar la multitud de las estrellas. - El hombre recibe inmensos beneficios de Dios.
3. La cabra y la vaca dan excelente leche. - La perdiz y la gallina tienen carne delicada.

4. La sangre de los mártires ha sido un cimiento de nuevos cristianos. - El establecimiento de las misiones ha sido el origen de numerosas conversiones.
5. Honremos el nombre de nuestros mayores. - Merezcamos la corona de los cielos." (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1890, p. 101).

La jornada escolar perseguía con rigor el logro de la moral y los hábitos religiosos. Para los estudiantes de primeros cursos la jornada iniciaba a las 8 de la mañana con "Asistencia a la santa Misa, rezo de tres dieces de Rosario³; oración de la mañana, exhortación, visita de aseo, pasar lista. Interrogación sobre el Catecismo y demás lecciones estudiadas en casa" (Fabián, 1951, p. 57). Entre 8:45 am a 10:50 am los estudiantes recibían instrucción en diversas asignaturas: historia, geografía, lengua materna, matemáticas, geometría, catecismo y urbanidad. Al final de la jornada de la mañana se debía rezar "un diez de Rosario: *Pater noster* y *Ave Maria* por los padres y bienhechores vivos, el *Ángelus* y salida" a almorzar. La jornada de la tarde iniciaba con oraciones a la 1:00 pm, luego la enseñanza en diferentes asignaturas y terminaba a las 4:30 pm, de nuevo con oraciones. Todos los estudiantes antes de entrar al salón debían "tomar agua bendita, santiguarse, saludar al Crucifijo, a la imagen de la Santísima Virgen, al maestro si está presente y luego ir a su puesto". Los Hermanos por su parte, al entrar al salón debían también tomar "agua bendita, harán una inclinación al Crucifijo y a la imagen de la Santísima Virgen; después de realizar una corta oración se colocarán en su asiento" (Fabián, 1951, p. 58).

En conclusión, podemos entender que cada uno de los componentes de la educación para los lasallistas tenía unas repercusiones dentro de la formación del ciudadano. En el aspecto físico, se esperaba un individuo saludable pero mesurado, capaz de dominar sus pasiones y supeditar sus deseos a unas normas rígidas que se encontraban en la doctrina católica o en las necesidades del Estado. Un ciudadano urbano, que conocía las normas de urbanidad y las efectuaba no solo por la estima social, por el amor a Dios, sino siguiendo los preceptos de la higiene higienista que prevenían la enfermedad. En cuanto a lo intelectual el individuo debía tener las habilidades y conocimientos para comprender el funcionamiento de las cosas a partir de la relación causa natural y su efecto. Así, en su adultez se esperaba que se desempeñara en el desarrollo de la técnica y la industria por sobre otros saberes, primando así en su actuar la producción de bienes y no de conocimientos. Este desarrollo técnico, como se mencionó en su momento, estaba limitado por la moral. El conocimiento causa-efecto se aplicaba solo para las cosas y los fenómenos y no se utilizaba para examinar los contenidos de la educación moral y el dogma católico, que eran incuestionables y fundamento último de la educación. Por último, la educación moral no reñía con la industria, le servía de fundamento ético al darle un marco de acción.

Conclusiones

El marco conceptual construido desde la teoría de Bourdieu permitió interpretar la sociedad como una interrelación de campos atravesados por relaciones de poder en pugna, en donde se configuran prácticas y esquemas de pensamiento dinámicos que se hacen dominantes. Esto permitió comprender que en la escuela, entendida como un espacio de agenciamiento,

³ Los dieces del rosario son un invento de Latinoamérica que consiste en una pulsera con diez nudos o bolas y una medalla que puede ser de la Virgen María o una cruz y sirven para rezar 10 avemarías, 1 gloria y un padre nuestro.

también confluyen prácticas provenientes del campo político y el campo social, sin que esto implique que no tiene una autonomía producto de procesos de validación de sus producciones. En este sentido, pudimos ver cómo la ciudadanía y sus implicaciones sociales, culturales y políticas inciden y al mismo tiempo encuentran un lugar de reproducción en los procesos de formación. La escuela no es de esta forma un escenario pasivo, sino que es un campo activo frente a las pugnas de lo que es ser un ciudadano.

De igual manera hay que resaltar la operatividad de los conceptos de Bourdieu para el análisis de las categorías en la documentación seleccionada. Si bien los conceptos funcionaron como un marco de interpretación teórico, permitieron realizar modificaciones exigidas a partir del análisis de las fuentes. Ello ocurrió con la categoría de *habitus* civilizado, categorías como ciudadanía, civismo, moral o urbanidad, se hallan inmersas en la predisposición civilizatoria reproducida en los proyectos de las clases dominantes. La operatividad de las categorías aportadas por Bourdieu mostró su utilidad para comprender las prácticas educativas que buscaban forjar ciudadanos en el marco de la periodicidad seleccionada, permitiendo también distinguir la dimensión histórica en que fue producido este *habitus*.

Ahora bien, la investigación realizada permite retomar las preguntas primigenias de las cuales parte no solo este artículo, sino el macroproyecto que indaga por la ciudadanía y que tiene en este trabajo una primera formulación.

¿De dónde viene el interés de la escuela en formar ciudadanos? Como se ha mostrado, cada periodo histórico, en este caso la Regeneración y su antecedente, el radicalismo liberal, concibieron la ciudadanía y la educación ciudadana como una parte esencial para lograr la concreción de sus programas políticos. En sus proyectos no solo políticos sino educativos subyace una concepción de ciudadano, ciudadanía, y de su papel en la sociedad. No obstante, las diferencias ideológicas que encontraban en el lugar que ocupó la Iglesia frente al Estado uno de los principales puntos de conflicto, las élites políticas colombianas se adscribieron a un proyecto de progreso sintetizado en la categoría de civilización. Ambos partidos le endilgaron inflexiones propias de sus respectivas ideologías. Para los liberales se trató de imponer una civilización laica en una población arraigada en una tradición profundamente católica. Para los conservadores, se trató de una civilización cristiana pero adscrita a patrones económicos y culturales de librecambio. Colombia a finales del siglo XIX muestra una contradicción fundamental en su campo político: si bien el afán de fomentar ciudadanos industriales y vincularse a la economía internacional era empujado por ambas facciones de las élites políticas, se mantuvo una cultura hacendaria o caciquil, propia de la forma tradicional de ejercer el poder, ello a pesar de que el país logró vincularse a circuitos de comercio internacional a través de una élite exportadora, propio de una forma moderna de ejercer el poder.

En cuanto a la pregunta de si la noción de ciudadanía es propia de la escuela, con lo argumentado en el artículo es claro que la escuela es a la vez deudora y reproductora de concepciones sobre el progreso y sobre quién debe llevarlo a cabo. En este sentido la escuela se constituyó en una palestra para reproducir los ideales de cada partido político. Para los liberales durante el Olimpo radical, una forma de lograr la civilización era “*convertir a la instrucción pública en el mecanismo más apropiado para la formación de sus ciudadanos*” (Malte-Arévalo, 2013, p. 83). Tendencia que fue copiada por los

regeneracionistas. Durante este periodo la escuela buscaba formar un ciudadano propio de un Estado confesional en el que no había una distinción entre la esfera privada de la fe y la vida pública, sino que, al contrario, se equipara la vida pública con la práctica católica. Una ciudadanía sacra, tal como argumentaba Uribe de Hincapié.

El *habitus* civilizado que se posicionó tanto en el campo político como educativo en el siglo XIX, asignaba a la escuela en la tarea de homogenizar los esquemas mentales de los educandos distinguiendo entre salvajes y civilizados, entre ignorantes y letrados. Sin embargo, esta predisposición a civilizarse desde lo industrial y católico, resultaba también un ejercicio de anulación y epistemicidio de singularidades propias de una sociedad con amplio porcentaje indígena, campesino y con diversos grupos étnicos.

La escuela de la Regeneración no consideraba válidas estas diferencias, su violencia simbólica residió en la consolidación de una lógica colonialista que pretendía universalizar las decisiones políticas. El ansiado progreso material y espiritual de la patria regeneracionista invalidó otras concepciones de sociedad como legítimas en sus diferencias o alteridades, por lo que se trató de un proyecto que en el ámbito educativo reprodujo el racismo, el clasismo y el machismo en su discurso de formación ciudadana.

Por último, ¿la escuela contribuye a la formación de un ciudadano crítico o legítimos valores que mantienen el *status quo*? Durante la Regeneración la educación fue delegada a las congregaciones religiosas. Frente al modelo del maestro como referente de moralidad civil del radicalismo y la reforma instrucionista, la Regeneración propuso al maestro-apóstol que reunía dos condiciones requeridas para la labor docente: virtudes cristianas del maestro y escasa remuneración, es decir, una labor abnegada de servicio a los pobres. Al hacerse las congregaciones con el control de las escuelas normales en donde se formaron los nuevos maestros, por ejemplo, los lasallistas con la Escuela Normal Central de Bogotá, la vocación como llamado cristiano se configuró como una predisposición en los pedagogos formados en el catolicismo, razón que aún pesa en las luchas por la dignificación de la labor docente desde posiciones civilistas y laicas.

Es interesante ver que las contradicciones en los proyectos políticos también estaban presentes en los modelos pedagógicos implementados durante la regeneración. Se buscaba impartir una educación que contribuyera con el desarrollo técnico e industrial de la sociedad, esto es, una educación centrada en las ciencias, pero al mismo tiempo se esperaba que este saber se supeditara a la moral y la religión. Ello es claro cuando se comprende el lugar asignado a la corporalidad en los esquemas productivos de la sociedad: un cuerpo sometido a los dictados de la razón, domesticado para obedecer en el contexto de una producción fabril, lo que en la práctica implicaba asumir que el buen ciudadano es uno productivo y por ello debía adecuar el cuerpo a hábitos que resultan poco naturales. Por ejemplo cumplir un horario de ocho o más horas en un mismo lugar, realizando tareas repetitivas que limitan el libre funcionamiento del cuerpo, tal y como se ve en la película *Tiempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin, en la que el individuo reniega y choca con la labor fabril que implica prácticas corporales antinaturales (accionar una palanca por horas, por ejemplo).

La industrialización impactó en todos los campos reproduciendo un *habitus* que se contraponía a las formas de comportarse propias de sociedades con sistemas de

producción a pequeña escala. Aspectos como el cumplir un horario, trabajar fuera de casa, tener un salario mensual, fueron prácticas que implicaron cambios en todos los campos de la sociedad. En el campo educativo se implementaron: jornadas escolares más largas para cuidar a los hijos de los trabajadores, nuevas asignaturas enfocadas en la enseñanza de las ciencias, el uso de una campana para medir los cambios de actividades escolares, entre otras.

La falta de articulación entre la comprensión del cuerpo y su relación con el intelecto, entre la moral y la producción industrial se aprecia en el proyecto educativo de los lasallistas quienes intentaron articular dos formas de entender la realidad que resultan epistemológicamente distintas y que a su vez, generan una ambivalencia en los fundamentos mismos del obrar moral. Por ejemplo, se afirma la necesidad del ejercicio y la educación física pero al tiempo se advierte que ésta puede ser peligrosa y debe estar siempre reglada por la razón. De nuevo, el cuerpo coartado y replegado a la razón y la moral.

Este esquema ambivalente se transparenta en la pedagogía misma del periodo que busca superar la memorización como método de enseñanza introduciendo el sensualismo pestalozziano, pero no puede renunciar a la memoria como cúspide del proceso de conocimiento. Así se pudo apreciar en el caso de las lecciones de cosas, en las que a la experimentación sigue el copiar y memorizar. También se puede ver en la forma en la que diseñaron los manuales de enseñanza, que siguen el modelo catequístico de pregunta respuesta, lo que en la práctica supone un método sencillo para la memorización de las lecciones. ¿Cómo lograr el acento en la intuición y la experimentación, que suponen la declaración del materialismo como principio de conocimiento, y al mismo tiempo considerar que éste conocimiento debe estar supeditado a la moral? Tal sería la inconsistencia que puede decirse, atraviesa todas las formas de producción intelectual de finales del siglo XIX colombiano: entre el progreso y la tradición.

Desafortunadamente no encontramos registros de cómo esta ambivalencia que se postulaba en los textos de enseñanza y la guía de las Escuelas Cristianas llegó a las prácticas de aula. ¿Qué tanto de este *habitus* que buscaban impartir las escuelas realmente llegó a consolidarse en la población? Por la información recabada podemos suponer que la misma ambigüedad efectivamente llegó a la práctica, dominada por un cierto clericalismo progresista que retrasó la implementación de reformas sociales contrarias a los dictados de la doctrina. Por lo que concierne a la formación ciudadana se puede concluir que desde los planes de estudio y el proyecto mismo estatal se buscó lograr un individuo letrado, saludable, conocedor de los rudimentos de la técnica y la industria, educado para vivir en una sociedad urbana, separado de cualquier comportamiento rústico, relacionado con el campo. Todo ello supeditado a la guía moral del catolicismo.

Para concluir, los datos recabados muestran que el ciudadano durante la Regeneración fue concebido como un individuo constreñido por una profunda ambigüedad, que no era únicamente propia de él sino de la misma configuración del Estado, ambigüedad entre una tradición estacionaria y anclada en valores propios del catolicismo, y un progresismo que tendía al científicismo y el desarrollo de la técnica y la industria por sobre otros saberes. Una contradicción que se mantiene hasta hoy en día, a pesar de que después de la

segunda mitad del siglo XX ingresaron al país modelos políticos y culturales globalizados y seculares que menguaron el dominio de los tradicionalismos religiosos.

Como se ha visto, responder a la pregunta por la formación ciudadana en la escuela implicó un esfuerzo de gran envergadura. Requirió comprender las condiciones sociales, políticas y culturales de una época, además de entender cómo esta mirada de intereses se solapan, se imponen y se relacionan con las propias necesidades de la escuela. Se espera haber mostrado que este tipo de revisiones históricas de cómo la escuela reproduce un discurso sobre la ciudadanía, son necesarias para una comprensión crítica de la escuela desde su rol como formadora de ciudadanos.

La historia de la educación en Colombia a partir de la Regeneración, que podrá ser estudiada siguiendo la periodización propuesta en el macroproyecto, ahonda en la dimensión histórica de la formación del *habitus* ciudadano en diferentes momentos políticos. Las posibles investigaciones que de acá surjan mostrarán en qué medida los resultados encontrados en esta investigación se perpetuaron afianzando un discurso excluyente, o si por el contrario, fueron permitiendo el cambio hacia una ciudadanía abierta y pluricultural. La continuidad de este ejercicio investigativo histórico y sociológico contribuye a generar perspectivas críticas propias de un enfoque desde el desarrollo educativo y social, perspectivas que propicien otras formas de ciudadanía más acordes con una escuela diversa e incluyente como la que queremos lograr. La aceptación acrítica de la formación ciudadana en la escuela reproduce ciegamente relaciones de dominación sociales y políticas que impiden la misión emancipadora de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

Bautista de la Salle, Juan (H.) [1703], Reglas de cortesía y urbanidad para uso de las Escuelas Cristianas, edición de José María Valladolid (H.), 1993, en https://www.es.catholic.net/catholic_db/archivosWord_db/10-urbanidad_cortesias_lasalle.pdf (Consultado el 16 de noviembre de 2022).

Buenaventura Ortiz, Juan (1880), *Lecciones de filosofía social y ciencia de la legislación*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos.

Bruño, Edmundo Gabriel (H.) (1911), *Curso de estudios de las Escuelas Cristianas. Manual de pedagogía para uso de las escuelas católicas*, México-París, Liberías de la Vda de Ch. Bouret.

Calkins, Norman (1870), *Manual de lecciones sobre objetos*. Trad. S. Bond. En *Anales de la Universidad Nacional*, n. 20 y 21, tomo IV, agosto septiembre.

Caro, Miguel Antonio (1872). El tradicionista, Año I, Trimestre III, núm. 28, 9 de mayo, p. 218. Descargado de: <http://archivo.rae.es/el-tradicionista-periodico-bogota-colombia>

Caro, Miguel Antonio (1951), *Artículos y Discursos*, Bogotá, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.

Estados Unidos de Colombia (1870, 1º de Noviembre) Decreto Orgánico del 1º de Noviembre de 1870, sobre la Instrucción pública primaria.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024>

Colombia, República de. (1886, 30 de octubre) Diario Oficial. Decreto 595 de 1886.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102385_archivo_pdf.pdf

Colombia, República de. (1893, 11 de enero) Diario Oficial. Decreto 0349 de 1892
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102504_archivo_pdf.pdf.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 21. Agosto 30 de 1821 (Colombia). Archivo General de la Nación.
https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/ConstitucionesColombia/1821/CONSTITUCION1821.pdf

Constitución Política de Colombia [Const]. Arts. 6, 7 y 12. Mayo 5 de 1830 (Colombia). Archivo General de la Nación.
https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/ConstitucionesColombia/1830/CONSTITUCION1830.pdf

Constitución Política del Estado de Nueva Granada [Const]. Intro. y Art. 8. Marzo 1 de 1832 (Colombia). Archivo General de la Nación.

https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/Constituciones Colombia/1832/CONSTITUCION1832.pdf

Constitución Política de la República de La Nueva Granada [Const]. Mayo 8 de 1843 (Colombia). Archivo General de la Nación.

https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/Constituciones Colombia/1843/CONSTITUCION1843.pdf

Constitución Política de la Nueva Granada [Const]. Arts. 5 y 6. Mayo 20 de 1853 (Colombia). Archivo General de la Nación.

https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/Constituciones Colombia/1853/CONSTITUCION1853.pdf

Constitución Política para la Confederación Granadina [Const]. Mayo 22 de 1858 (Colombia). Archivo General de la Nación.

https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/Constituciones Colombia/1858/CONSTITUCION1858.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia [Const]. Arts. 12 y 15. Mayo 8 de 1863 (Colombia). Archivo General de la Nación.

https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/Constituciones Colombia/1863/CONSTITUCION1863.pdf

Constitución Política de la República de Colombia [Const]. Arts. 15, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 54, 55 y 56. Agosto 5 de 1886 (Colombia). Archivo General de la Nación.

https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/Constituciones Colombia/1886/CONSTITUCION1886.pdf

DOIPP: Decreto Orgánico de la instrucción pública (1870)

Espinosa, Juan, (1855) *Diccionario para el pueblo: republicano, democrático, moral, político y filosófico*, Lima: Imprenta del pueblo.

Fabián, Gilberto (H.) [1903], *Guía de las Escuelas Cristianas. Edición colombiana en honor de San Juan Bautista de la Salle en el tercer centenario de su nacimiento*, Bogotá, Talleres editoriales de Librería Voluntad, 1951.

Hermanos de las escuelas cristianas (1890), *Gramática de la lengua castellana por los Hermanos de las Escuelas Cristianas: curso elemental teórico-práctico, ortología y analogía*, París: Procuraduría General.

Hermanos de las escuelas cristianas (1896), *Ensayo de geografía local de la ciudad de Bogotá. Dispuesto por los Hermanos de las escuelas cristianas para uso de sus más tiernos alumnos*, Bogotá, Imprenta de Vapor de Zalamea HS.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (1908), *Silabario y Catón cristiano*, París, Procuraduría general.

Manuel María, Mallarino (1871), *La Instrucción Pública bajo el aspecto económico en La Escuela Normal*: Periódico Oficial de Instrucción Pública. Marzo de 1871. Tomo I, Núm. 9.

Núñez, Rafael (1885). Discursos. Exposición de motivos a los delegatarios de la Asamblea Constituyente. Antecedentes de la Constitución de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2055/antecedentes_de_la_constitucion_de_colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ospina, Pedro Nel (1903), “La reforma escolar y universitaria”, en *Revista de instrucción pública de Colombia*, Tomo XIV, n. 81, septiembre. pp. 109-119

Uribe, Antonio José (1904), *Informe que el ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso de Colombia en sus sesiones ordinarias de 1904*. Bogotá, Imprenta Nacional.

FUENTES SECUNDARIAS

ACEVEDO A. SAMACÁ G. (eds.), *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: Siglos XIX y XX*, (Pps. 82-129). Colección Escuela de Historia-25 años, Bucaramanga, UIS, 2013, 310 p.. Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 20(1),225-226.[fecha de Consulta 24 de Agosto de 2022].

Ahern, E. (1991). El desarrollo de la educación en Colombia (1820-1850). *Revista colombiana de educación*, No. 22-23. pp. 5-88.

Álvarez, A. (1995). ...Y la escuela se hizo necesaria. Cooperativa editorial Magisterio.

Arango, Rodolfo (2002), “La construcción de la nacionalidad”, en Rubén Sierra Mejía (Ed.), *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Betancur García, Marta Cecilia (2014), *Mestizaje lingüístico y cultural*, *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 2014, Vol. XX, No. 2 (jul-dic), pp. 103-129.

Bergquist, Charles (1999), *Café y conflicto en Colombia (1886-1910)*. La Guerra de los Mil Días, sus antecedentes y consecuencias, Bogotá, Banco de la República-El Áncora Editores.

Blancarte, Roberto (1993) *Modernidad, secularización y religión; La Iglesia católica, el Estado y la sociedad mexicana en el umbral del siglo XXI*. En *Blanco, José Joaquín y Woldenberg, José (comp.)*, *México a fines de siglo*, México.

Bobbio, N y Mateucci, N. (1998). *Diccionario de política*. Vol. I. Editora UnB.

Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno editores.

Castro-Gómez (2009), *Santiago, Tejidos oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Cifuentes, J. y Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 26-37.
- Corral, B. A. (2005). Nacionalidad y ciudadanía: una aproximación histórico-funcional. *Historia constitucional*, (6), 29-76.
- Crossley, Nick (2008), "Social class", en Michael Grenfell, *Pierre Bourdieu. Key Concepts*, Stocksfield, Acumen.
- Cruz Rodríguez, Edwin (2010). La nación en Colombia del Radicalismo a la Regeneración (1863-1889): Una interpretación política. *Pensamiento jurídico*, (28), 69-104.
- Delio Machado, L. (2020). "Enseñanza intuitiva y lecciones de objetos en el primer sistema público de enseñanza en Uruguay". En *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (44). En <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1529> (21 de noviembre 2022).
- Díaz, Mario (1995). El campo intelectual de la educación en Colombia. En *Larrosa, Jorge. Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- Díaz, M., Jiménez, J. R., & Turriago, D. (2005). Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la coyuntura histórica de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, 1(47), 75-88.
- Durán Casas, Vicente (1987). Políticos y eclesiásticos ante el syllabus de Pio IX. *Theologica Xaveriana*, (82).
- Garcés Urrea, Juan Sebastián (2011). Del ciudadano y el individuo en la reforma instruccionalista de 1870 en Cundinamarca. Bogotá. Repositorio Universidad Javeriana.
- González, J. (2002). La Reforma Instruccionalistas de 1870 en Bogotá. En *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá. Alcaldía Mayor.
- Guerra, François Xavier., & Lempérière, Annick (1992). Los orígenes socio-culturales del caciquismo. *Anuario del IEHS*, 7(7), 181-183.
- Herzog, T. (1984). Ciudad y ciudadanía en el mundo hispano y atlántico. *Europe*, 900(1300).
- Jaramillo Uribe, Jaime (1989), "El proceso de la educación en la República (1830-1886). En *Nueva Historia de Colombia. Tomo II: Era Republicana*. Bogotá, Planeta.
- Horrach Miralles, Juan Antonio (2009), "Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos", *Revista de filosofía Factotum*, n. 6, pp. 1-22.
- Jaramillo, Roberto Luis y Meisel Roca, Adolfo (2010). "Más allá de la retórica de la reacción, análisis económico de la desamortización en Colombia, 1861-1888", En *Economía colombiana del siglo XIX*, editado por Adolfo Meisel Roca y María Teresa Ramírez. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Kalmanovitz, S. (2018) Breve historia económica de Colombia. Biblioteca nacional de Colombia, Biblioteca básica de cultura colombiana.
<https://siise.bibliotecanacional.gov.co/BBCC/Documents/Doc/353>

Londoño Vega, Patricia (2004), *Religión , cultura y sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

Lopez, J. O. (1986). Positivismo spenceriano y tradicionalismo en la Constitución de 1886. La Regeneración. Universitas Humanística, 26(26).

Loy, Jane Meyer (1979). La educación primaria durante el federalismo: la reforma escolar de 1870. Revista Colombiana de Educación, (3).

Malte-Arévalo, R. (2013). Capítulo I. La guía de institutores de Romuakdi Guarín y la formación de maestros en la reforma instruccionalista de 1870. En Delgado, A. (2015).

Martínez Moctezuma, Lucía (2010), "Paseando con la ciencia: los libros de 'Lecciones de cosas', 1889-1921", en Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma, *Las disciplinas escolares y sus libros*, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Juan Pablos Editor.

Maton, Karl (2008), "*Habitus*", en Michael Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu. Key Concepts*, Stocksfield, Acumen.

Melo, Jorge Orlando (1989). La constitución de 1886. Nueva historia de Colombia, 1, 1886-1946. Editorial Planeta. Bogotá.

Mora Luna, Antonia María (2009), "Ciudadanía. Bosquejo impreciso a través de la Historia", en María Reyes Berruero Albéniz, Susana Conejero López, *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio*, Vol. 2, pp. 147-158.

Mora Muro, Jesús Iván (2011). El catolicismo frente a la modernidad: Gabriel Méndez Plancarte y la revista *Ábside*. Relaciones. Estudios de historia y sociedad, 32(126), 139-170.

Ocampo López, Javier (2011), "G. M. Bruño San Miguel Febres Cordero. El Hermano Cristiano de los textos escolares", en *Revista historia de la educación latinoamericana*, n. 16, enero-junio, pp. 15-32.

Ortiz Mesa, Luis Javier (2010). Obispos, clérigos y fieles en pie de guerra. Antioquia, 1870-1880. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Palacios, Marco. (1995). Entre la legitimidad y la violencia 1875. Colombia 1874-1994. Editorial Norma. Bogotá.

Palacios, Marco, & Safford, Frank. (2002). Colombia: país fragmentado, sociedad dividida: su historia. Editorial Norma. Bogotá.

Pedraza Gómez, Zandra (1999), En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad, Bogotá, Universidad de los Andes.

Quiceno Castrillón, Humberto (2003). Crónicas históricas de la educación en Colombia. Bogotá. Editorial Magisterio.

Rausch. Jane. (1993). La educación durante el federalismo. Bogotá. Universidad pedagógica distrital.

Rangel Gualdrón, Leidy Paola (2012). Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el proyecto político conservador 1948-1958. Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 17(1), 193-215.

Rivas T. Luis. (2015). ¿Cómo hacer una tesis? Capítulo 11: La construcción de la matriz metodológica. Tercera Edición. Ediciones Taller Abierto. México.

Rojas, Cristina. (2001). Civilización y violencia: La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX. Editorial Norma.

Romero Chaves, Cristina (2005), "La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa", Revista de Investigaciones Cesmag, Vol. 11, n. 11 (Jun). p 113-118.

Runge Peña, A. K., & Ospina Cruz, C. A. (2016). Degeneración, regeneración y raza: discursos e intereses del proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930.

Safford, Frank (2014), *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Saldarriaga, Oscar (2011). Una maquinaria dogmática de negociación: catolicismo y Regeneración en Colombia 1886-1930. ciencia política, 6(11), 7-38.

Saldarriaga, Oscar., Sáenz, Javier, & Ospina, Armando (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Bogotá: Colciencias.

Sánchez Castañeda, Elías (2014), "La higiene durante el periodo de la Regeneración (1886-1905): El posicionamiento de los médicos profesionales frente a los empíricos y la población bogotana", Tesis para optar a la maestría en historia, Pontificia Universidad Javeriana.

Vahos Vega, Luis. "La reforma educativa de 1893: Epílogo de una Estrategia". Historia de la Educación en Bogotá. T. I. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico / Panamericana Formas e Impresos, 2002.

Valencia Villa, Hernando (1987) *Cartas de batalla. Una crítica del constitucionalismo colombiano*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Von der Walde Uribe, Erna (2002), "Lengua y poder: el proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX", en *Estudios de lingüística del español*, Vol. 16, <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195500> (consultado el 12 de agosto de 2022).

Uribe de Hincapié, María Teresa (1998). *Órdenes complejos y ciudadanía mestizas: una mirada al caso colombiano*.

Zuluaga. O. (2018). *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868: libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá* (2da. edición). Editorial Aula de Humanidades.