

LA RACIONALIDAD DEL *FANATISMO*: INDEPENDENCIA, SECULARIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA, SIGLOS XVIII AL XX

*The Rationality of Fanaticism: Independence,
secularisation and education in Colombia,
18th to 20th centuries*

Óscar SALDARRIAGA VÉLEZ
Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)
Correo-e: saldarri@javeriana.edu.co

Fecha de aceptación de originales: 18 de febrero de 2010

Biblid. [0212-0267 (2010) 29; 77-102]

RESUMEN: El artículo examina el proceso de secularización en Colombia, haciendo un estudio de caso de la reforma educativa liberal de 1870. Discute teóricamente la polivalencia del concepto de secularización y las teleologías de la modernidad que la postulan como un destino futuro. Concluye argumentando una hipótesis general sobre el rol estructural de «conciliación» que juega la escuela moderna frente a las exigencias del Estado y de la Iglesia por controlarla, y sostiene que el saber pedagógico constituye una tercera fuente de credibilidad y verdad frente a los dos poderes soberanos clásicos.

PALABRAS CLAVE: Colombia, secularización, Independencia, regímenes de credibilidad, historia del currículo, saber pedagógico.

ABSTRACT: The article examines the process of secularisation in Colombia from a case study of the liberal educational reform of 1870. It discusses theoretically the versatility of the concept of secularisation and the teleologies of modernity that postulated it as a future destiny. It concludes by arguing a general hypothesis on the structural role of «conciliation» that modern school plays against the demands of the State and the Church in the attempt to control it. Finally, it argues that pedagogical knowledge constitutes a third source of credibility and truth against the two traditional sovereign powers.

KEY WORDS: Colombia, secularisation, Independence, credibility, curriculum history, pedagogical knowledge.

Interpretada unas veces en clave de *descristianización* (es decir, de ruptura y profanación modernas de los principios de la *Christianitas*), otras en clave de desacralización (cuyo núcleo esencial estaría sin embargo presente desde los orígenes en el mensaje cristiano de salvación), la categoría de secularización ha podido proporcionar armas argumentativas tanto a la crítica cristiana como a la crítica anticristiana de la civilización. [...] Ha podido servir de igual modo (a menudo con las mismas piezas de apoyo y el mismo abanico de ejemplos) para formular un juicio optimista o un juicio pesimista del presente. [...]

A partir de finales del siglo XVIII, la secularización ha cruzado los confines del derecho canónico [reducción a la vida laica de quien ha recibido órdenes religiosas] y del derecho público [acto de soberanía estatal que expulsa gradualmente a la Iglesia de la jurisdicción civil]; para transformarse en categoría general indisolublemente entrelazada con el nuevo concepto unitario de tiempo histórico. De este cruce (en el que la secularización se encuentra implicada con otras coordenadas simbólicas de la condición moderna: emancipación y progreso, liberación y revolución), se producen radicales redefiniciones y cambios de significado del par espiritual/mundano¹.

1. Secularizaciones: ¿azar o necesidad?

HE RECIBIDO LA TAREA de proponer una reflexión histórica comparada sobre los «procesos de secularización» vividos por las naciones hispano-americanas como efecto de la construcción de sus sistemas educativos durante el siglo XIX, tras las guerras de Independencia. Incapaz de asumir tal labor, tanto por razones teóricas que justificaré, como por limitaciones académicas menos justificables, propongo acá otro ejercicio, inspirado en dos conceptos de Michel de Certeau. El primero, de método, consiste en usar la historiografía como un laboratorio de *trabajo sobre los límites*: en lugar de usar la particularidad de un caso (el colombiano) para ejemplificar con datos empíricos un modelo general, se trata, por el contrario, de someter a prueba los «modelos universales» y la «evidencia de los hechos», a partir de la singularidad del caso².

En efecto, la *secularización* ha sido uno de esos objetos —mezcla de hechos y modelos— autoevidentes y a la par ambiguos, producidos por ciertas *teleologías de la modernidad* divulgadas por los historiadores, a partir de ese gran mito fundador llamado la Ilustración: fuese en versión moderada —reducción de las creencias religiosas a la esfera privada—, o radical —desaparición de toda religión—, el tiempo histórico de la *modernidad* estaría dirigido por necesidad a la realización

¹ MARRAMAO, Giacomo: *Cielo y tierra. Genealogía de la secularización*, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 18 y 27.

² «La historia interviene [hoy] bajo el modo de una experimentación crítica de los modelos sociológicos, económicos, psicológicos, o culturales. Se dice que ella usa un “utillaje prestado” (Pierre Vilar). Ciertamente, pero más precisamente, ella lo *pone a prueba* transfiriendo estas herramientas a terrenos diferentes [...] La historia se convierte en un lugar de “control”, allí se ejerce una “función de falsabilidad”. Ahí pueden ser puestos en evidencia los límites de significabilidad relativos a los “modelos” que son “ensayados” cada vez por la historia en campos extraños a donde fueron elaborados. Este funcionamiento puede ser señalado, a título de ejemplo, en dos de sus momentos esenciales; el uno apunta a la relación con lo real implicada en la forma del *hecho histórico*; el otro, al uso de los “modelos” recibidos, y en consecuencia, a la relación de la historia con una razón contemporánea». DE CERTEAU, Michel: *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1978, p. 93.

del ideal de separación de lo temporal y lo espiritual³. Acá será útil un segundo concepto, la categoría de «regímenes de credibilidad»⁴, como alternativa a la «ambivalencia estructural de significado» del término *secularización*⁵.

En efecto, el «caso colombiano» se ha presentado como ejemplo de fracaso de la modernidad secular, entre otras cosas porque el conflicto de soberanías entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación tardó mucho tiempo en resolverse a favor del poder público. He aquí «los hechos»: Colombia fue casi el único país del área latinoamericana donde, al finalizar el siglo XIX, no triunfó un régimen liberal. Ya desde 1848 un régimen bipartidista conservador/liberal lanzó la bandera religiosa como principio de diferenciación y de movilización contra el enemigo⁶, y en 1886, tras una larga serie de guerras civiles, una coalición de liberales moderados —positivistas spencerianos— y de conservadores —tradicionalistas católicos— promulgó una Constitución que, revocando la separación Estado-Iglesia establecida desde 1853, instituyó a la religión católica como «la de la Nación», declarándola «esencial elemento del orden social». En 1887, invocando la tradición del Patronato Regio de la monarquía española, se firmó un Concordato con el Vaticano, con el cual se puso el sistema educativo nacional bajo la administración de la Iglesia católica. La coincidencia de este evento local con la «proclamación de la filosofía tomista» como política escolar de la Santa Sede para «el mundo moderno» hizo que el *neotomismo* se convirtiera en la única filosofía enseñada en los colegios oficiales de secundaria y en las Facultades de Filosofía y Letras del país, y ello hasta mediados de la década de 1970, un caso de cierta forma análogo al de Canadá⁷. Un efecto de tal cesión de soberanía fue que la educación secundaria a lo largo del siglo XX se mantuvo en buena parte en manos de educadores católicos, con un promedio histórico del 60 por ciento⁸.

Pero, por otro lado, un acuerdo político (el Frente Nacional) firmado en 1957 entre los dos partidos tradicionales, abandonando la religión como fuente de diferenciación política, abrió un proceso de relegitimación del poder civil. Tras varios

³ MARRAMAQ, Giacomo: *Cielo y tierra...*, *op. cit.*, p. 52.

⁴ Las «autoridades», según Michel de Certeau, no son sino las fuentes o fundamentos de lo que hace creíble ante sus coetáneos a un sujeto, a una institución, a un saber o a un símbolo; en la sociedad moderna éstas deben ser (o *parecer*), no recibidas o impuestas, sino producidas y reconstituidas desde abajo, a partir de un cierto *régimen de credibilidad*: «Por “autoridad” entiendo todo aquello que hace (o pretende hacer) autoridad —representaciones o personas— y se refiere por tanto, de una manera o de otra, a lo que es “recibido” como “creíble”». Una sociedad, dice lapidariamente De Certeau, «resulta finalmente de la respuesta que cada uno dé a la cuestión de su relación con una verdad y de su relación con los otros. Una verdad sin sociedad no es sino un engaño. Una sociedad sin verdad no es sino una tiranía». DE CERTEAU, Michel: «Les révolutions du croyable», capítulo 1 de su obra *La culture au pluriel*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, p. 30.

⁵ MARRAMAQ, Giacomo: *Cielo y tierra...*, *op. cit.*, p. 18.

⁶ PALACIOS, Marco: «Un ensayo sobre el fratricidio colectivo como fuente de nacionalidad», en *Museo, memoria y nación*, Bogotá, Museo Nacional de Colombia, 2000, pp. 419-454.

⁷ Con la diferencia mayor de que en Canadá el catolicismo actuó como aglutinador de la resistencia francófona. Ver: EID, Nadia F.: *Le clergé et le pouvoir politique au Québec. Une analyse de l'idéologie ultramontaine au milieu du XIXe siècle*, Québec, Cahiers du Québec/Hurtubise HMH, 1978 y LELIÈVRE, Lucien: *L'enseignement du thomisme dans les collèges classiques*, Ottawa, Fides, 1967. Para el caso de Colombia, ver RODRIGUEZ FORERO, Jaime S. D. B.: *Educación católica y secularización en Colombia*, Bogotá, Confederación Interamericana de Educación-CIEC, 1970 [Tesis dirigida por Gabriel Le Bras, Facultad de Ciencias y Letras Humanas-Sorbona].

⁸ HELG, Aline: *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Bogotá, CEREC, 1987, p. 306.

ensayos fallidos de reforma durante los gobiernos liberales entre 1930-1946 y en 1960, el Concordato se renovó en 1973, en un tono más secular respecto a la enseñanza religiosa, tono que se ha mantenido prácticamente intacto hasta hoy, después de firmada en 1991 una nueva Constitución Política de tono «pluralista y multicultural», pero cuyo encabezamiento reza: «El Pueblo de Colombia en ejercicio de su poder soberano [...], invocando la protección de Dios...»⁹. Recientemente, en diciembre de 2006, el Poder Ejecutivo, proclamado liberal, creyó necesario establecer una *enseñanza religiosa no confesional* en la educación básica y media, fórmula cargada de ambivalencias:

Art. 5: Libertad religiosa. Los estudiantes ejercen su derecho a la libertad religiosa al optar o no por tomar la educación religiosa que se ofrece en su establecimiento educativo, aunque no corresponda a su credo [...] Esta decisión deberá ser adoptada por los padres o tutores legales de los menores o por los estudiantes si son mayores de edad.

Art. 6: Ningún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo religioso o para impartir una educación religiosa en beneficio de un credo específico¹⁰.

Subrayemos aquí la doble paradoja que puede emblematizar el estado actual de la secularización colombiana: libertad religiosa/autoridad parental y enseñanza religiosa/rechazo al proselitismo. Ambivalencia tan grave como el hecho de que esta ley, si no ha suscitado entusiasmo alguno por parte de los maestros públicos o confesionales, tampoco ha levantado ningún movimiento de resistencia política o cultural. El «debate religioso», que encendió fuegos y desgarró conciencias en el siglo XIX, parece hoy reducido al fácil juego de la oferta y la demanda en el mercado de bienes culturales y simbólicos del siglo XXI¹¹. Aunque lo decrete, el Estado ya no puede volver a utilizar la religión como instrumento de gobierno, pero esta secularización no ha sido correspondida con la construcción de una clara experiencia de lo público por la mayoría de la población.

Autores recientes han acuñado, para nuestro proceso histórico, diagnósticos no menos ambiguos, como «modernidad postergada»¹², «modernización sin modernidad»¹³, «modernidad tradicionalista»¹⁴. No obstante, Marramao ha recordado la lúcida tesis del intercambio simbólico entre la Iglesia y el Estado propuesta desde 1924 por Marc Bloch en su clásico *Los reyes taumaturgos*¹⁵, pista

⁹ Descargado de: <http://co.vlex.com/vid/43558323> (15-12-2009).

¹⁰ http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/2006/diciembre/19/dec4500191206.pdf (15-12-2009).

¹¹ BERGER, P. L.: *The Sacred Canopy*, New York, Garden City, 1967.

¹² JARAMILLO VÉLEZ, Rubén: «Introducción de la filosofía moderna en Colombia», en *Colombia: La modernidad postergada*, Bogotá, Argumentos, 1999.

¹³ PÉCAUT, Daniel: «Modernidad, modernización y cultura», *Gaceta Colcultura*, n.º 8 (1990), pp. 15-18; PALACIOS, Marco: «La Regeneración ante el espejo liberal y su importancia en el siglo XX», en *La clase más ruidosa y otros ensayos sobre historia política*, Bogotá, Norma, 2002.

¹⁴ MELO, Jorge Orlando: «Algunas consideraciones globales sobre modernidad y modernización en el caso colombiano», en *Colombia: el despertar de la modernidad*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 2001.

¹⁵ «[...] Dos paradojas de la secularización: la primera se deriva del hecho de que la secularización de la *puissance royale* en soberanía absolutamente intramundana se presenta históricamente como [...]

particularmente útil para abordar la situación de los países colonizados por las monarquías ibéricas que, bajo los regímenes de Patronato Regio, crearon una compleja simbiosis de soberanías y de desobediencias, de fronteras y mixturas político-religiosas que los estudiosos latinoamericanos no hemos agotado aún en busca de las claves de nuestra cultura política. Valga recordar esa densa mezcla (y pugna) entre lo civil y lo religioso que fue la Inquisición española, tribunal eclesiástico asumido por la Corona. Aunque en América el Santo Oficio no cubría a los indígenas, heredamos esa dualidad/complementariedad de funciones entre los «dos brazos»: mientras que el «brazo eclesiástico» impartía las condenas o las absoluciones, al «brazo secular» se le asignaba la ejecución de los castigos físicos y humillantes. En conjunto, si la utilización monárquica de la religión como instrumento de gobierno imperial dotó a la Iglesia católica de una injerencia casi universal sobre ideas, bienes y vidas, generó a la vez su perfecto inverso. Los sectores subalternos desarrollaron creativos sincretismos religiosos, mientras desacralizaban el catolicismo: vieron la institución como un útil manipulado y manipulable, los sacerdotes como funcionarios pendencieros y codiciosos, y los dogmas y la moral como fachadas para intereses menos santos.

Otra muy conocida fuente de secularización fue la organización eclesial dual, tensionada entre el clero *secular* (diocesano, sometido a la tutela episcopal y por esta vía a las intervenciones de la Corona) y el clero *regular* (las órdenes religiosas dependientes de su propia regla y de sus superiores generales, usualmente más adictos al Papado). Recelos y pleitos entre los dos cleros y entre las diversas órdenes (dominicos, franciscanos, jesuitas, agustinos, mercedarios) y sus «clientelas» han atravesado las parroquiales sociedades iberoamericanas durante centurias. Y no sobra recordar una de las más controvertidas —y no resistidas— expresiones de control soberano: la expulsión (1753 y 1767) y disolución (1773) de la Compañía de Jesús de los dominios gobernados por los monarcas Borbones. Para la Nueva Granada, ello marcó el tardío comienzo de las iniciativas estatales para crear un sistema de instrucción pública, tanto de Universidades como de escuelas de primeras letras.

De estas barrocas combinaciones coloniales ha guardado la memoria colectiva popular dos fuertes expresiones de escepticismo: mientras el «se obedece pero no se cumple» condensa las tensiones del poder civil, la de «al cura, oírle la misa y hurtarle el bulto» mantiene lo propio respecto del poder espiritual. Las paradojas de nuestras laberínticas secularizaciones llegaron en los barcos de conquistadores y evangelizadores, y se han multiplicado en nuestras instituciones educativas, en la medida en que las Universidades¹⁶ y escuelas *públicas* se fueron consolidando como

un «efecto perverso» incitado precisamente por las pretensiones de monopolio de lo sagrado establecidas por la Iglesia. [...] La segunda paradoja, desarrollo histórico de la primera, es que el conflicto entre los dos poderes no pone de manifiesto una diferenciación, sino más bien un *juego de espejos* en el que uno tiende a asumir las prerrogativas del otro: la Iglesia se «estataliza» (asumiendo las características de la centralización y de la racionalización burocrática) y el Estado se «eclesializa» (aumentando las características sacrales y ritualizando los propios procedimientos». MARRAMAO, Giacomo: *Cielo y tierra...*, *op. cit.*, p. 26.

¹⁶ «El Nuevo Reino de Granada fue el único espacio de alta categoría administrativa dentro del Imperio Español que no contó con una *Universidad pública*, es decir, establecida sin límite de tiempo, dependiente del Gobierno central y con potestad para desarrollar todas las cátedras reconocidas en la época. En la Nueva Granada la Universidad pública fue sólo un proyecto impulsado por algunos virreyes

locus de autoridad en el saber, desde mediados del siglo XVIII¹⁷. De entre nuestros historiadores *modernos*, tal vez sólo Marco Palacios lo ha señalado con acuidad:

En el mundo moderno, educación es poder [...] Rápidamente el conflicto por el control del sistema educativo habría de transformarse en conflicto religioso: ¿quién tenía el derecho de trasegar en papel de soberano por ese inmenso espacio social que se llama educar, la Iglesia o el Estado? Si la misión de la educación era transmitir la verdad y la moral como Dios manda, ¿quién mejor para representar al pueblo que la Iglesia? He aquí la paradoja: la Iglesia ha aprendido el lenguaje de la Ilustración para hablar de tú a tú con el nuevo Estado republicano. En asuntos de representación popular ella se proclama más tradicional, más competente, más legítima, más organizada¹⁸.

Un recorrido no teleológico por la historia colombiana —y latinoamericana— nos mostraría con seguridad, en variadas combinaciones y medidas, toda la gama de matices sugerida: secularización canónica/secularización civil; descristianización/desacralización; estatalización de la Iglesia/eclesialización del Estado, y fundamentalismos religiosos/radicalismos laicos. Pero aunque ello valga como todo un programa de investigación, no se trata sólo de señalar equívocos y ambivalencias. La noción de *regímenes de credibilidad* nos propone, a más del abandono de las teleologías, el rastreo de lógicas o «dispositivos» de gestión de la verdad y la credibilidad que han podido constituirse tras la apariencia aleatoria y polivalente de las luchas y procesos de secularización.

De hecho, con todo esto quisiera proponer una hipótesis pretenciosa, de alcance interceptor a la de la secularización: la escuela moderna ha actuado como un «operador» o «intercambiador» de credibilidad entre el Estado y la Iglesia bajo el supuesto de que el saber destinado para la escuela debe ser siempre una especie de punto medio —¿neutral?— entre tendencias extremas o excluyentes, a nombre de la *razonabilidad* y la *cientificidad*, y por «el bien» del *pueblo*, de las *familias*, de la *juventud*, de los *ciudadanos* y de la *sociedad*. En dos palabras, ha producido razones pedagógicas que sustentan un consenso sobre «los mínimos comunes» entre la sociedad civil y el Estado. La presencia de este «principio pedagógico de conciliación» tendría alcance estructural, es decir, vinculado a la funcionalidad estructural de la escuela en la modernidad, definida desde su nacimiento en el

y otros funcionarios del Gobierno, durante los últimos cincuenta años del dominio español. Esto implicó que, durante todo el periodo colonial, la educación superior en el Nuevo Reino recayese directamente en manos de la Iglesia y, sobre todo, en las manos de las Órdenes Religiosas». Cfr. DOMÍNGUEZ-MIRANDA, Manuel, Profesor Emérito de la Pontificia Universidad Javeriana: «Presentación del Proyecto: *Hacia una Historia del Pensamiento Filosófico en Colombia, 1620-2000*», Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana/Instituto de Estudios Sociales y Culturales, 2004. Palacios sostiene que «En Santa Fe de Bogotá no se organizaron Universidades públicas como las reales y pontificias de México y Lima, fundadas en el siglo XVI y autorizadas a adoptar las fórmulas autonómicas, corporativas y curriculares acordadas tres siglos atrás para Salamanca [...] Por el contrario, en la capital del Nuevo Reino surgieron dos modestos colegios, regentados por dominicos y jesuitas, cuyos egresados podían tomar los exámenes para obtener grados en las Universidades dirigidas por las congregaciones». PALACIOS, Marco: «Modernidad, modernizaciones y ciencias sociales», en *Parábola del liberalismo*, Bogotá, Norma, 1999, p. 171.

¹⁷ Entre 1767 y 1809 se conocen cinco Planes de Estudio para escuelas de primeras letras, tres de ellos elaborados por párrocos. Ver MARTÍNEZ BOOM, Alberto y SILVA, Renán: *Dos estudios sobre educación en la colonia*, Bogotá, UPN-CIUP, 1984, pp. 64, 106 y 119.

¹⁸ PALACIOS, Marco: «Modernidad, modernizaciones y ciencias sociales...», *op. cit.*, pp. 38-39.

Renacimiento europeo y su implantación simultánea en los territorios colonizados¹⁹. Desde entonces el *quid pro quo* queda activado, pues habrá que asumir las consecuencias, cada vez más intrincadas, de que en este «nuevo régimen de verdad» haya sido la Pedagogía la que empezara a asegurar, para las sociedades modernas desde el siglo XVI, el intercambio entre la epistemología y la política. A despecho de que no es posible reproducir en este espacio la masa crítica de evidencias en distintos planos históricos²⁰, quisiera presentar un episodio de la secularización escolar en Colombia, la reforma educativa liberal de 1870, analizando en detalle la argumentación cruzada entre los contrincantes de la discusión —llevada hasta la guerra en 1876— sobre la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales.

2. La Reforma Instruccionista de 1870: un *quid pro quo* moral

2.1. La guerra de las escuelas

Los lectores habrán de aceptar, de nuevo sin pruebas documentales, la siguiente tesis sobre el proceso histórico de la institución eclesial en Colombia durante el siglo XIX: al finalizar la década de 1860, la Iglesia católica habría terminado por ser desmantelada como último reducto del «orden colonial» y privada de los privilegios económicos e institucionales a que el régimen de Patronato Regio la había habituado; ello tras dos oleadas de reformas, una larga consistente en las políticas *neo-borbónicas* y *regalistas* desplegadas entre 1750 y 1851 (asunción del Patronato por el gobierno republicano, cierre de conventos menores, control de la predicación y los seminarios, introducción de autores «sensualistas», nueva expulsión de jesuitas, entre otros); y una segunda ola, corta pero agresiva, de *reformas liberales* secularizantes sostenidas entre 1851 y 1863 (separación Iglesia/Estado en 1853, desamortización de bienes de manos muertas, elección popular de párrocos, expulsión de obispos refractarios, abolición de diezmos, Constitución laica en 1863...). Aunque no se llegó ni de lejos a la virulencia de países como México, la institución católica que resurge en la década de los años 1880, cuando la Constitución de 1886 declare al catolicismo como la religión de la nación, no sería la misma que defendió el orden colonial barroco²¹.

¹⁹ Recojo acá la tesis *modernidad-colonialidad* de Enrique Dussel: «La modernidad no es un fenómeno que pueda predicarse de Europa considerada como un sistema independiente, sino de una Europa concebida como centro. [...] la centralidad de Europa en el sistema-mundo no es fruto de una superioridad interna acumulada durante el Medioevo europeo, sobre y en contra de las otras culturas. Se trata, en cambio, de un efecto fundamental del simple hecho del descubrimiento, conquista, colonización e integración (subsunción) de Amerindia. [...] La modernidad es el resultado de estos eventos, no su causa». Cfr. DUSSEL, Enrique: «Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad», en CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GUARDIOLA-RIVERA, Óscar y MILLÁN DE BENAVIDES, Carmen (eds.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, CEJA, 1999, pp. 148-149.

²⁰ Remito a mi tesis doctoral: SALDARRIAGA, Óscar: «*Nova et Vetera*»: o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868-1930 (*Catolicismo, educación y modernidad desde un país poscolonial latinoamericano*)/«*Nova et Vetera*»: *L'appropriation de la philosophie néothomiste en Colombie, 1868-1930 (Catholicisme, éducation et modernité depuis un pays postcolonial latino-américain)*, Universidad Católica de Lovaina, 2005. Disponible en <http://www.dart-europe.eu/full.php?id=136501>.

²¹ Hipótesis discutida con el P. Fabio Ramírez, S. J., filósofo. Ver al respecto el trabajo mayor de GONZÁLEZ, Fernán: *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*, Bogotá, Cinep, 1997.

En el interregno, y ante el deterioro notorio de los seminarios y las Universidades sostenidos por las órdenes religiosas tradicionales²², es decir, ante la decadencia de la formación intelectual del clero diocesano, ganó mucha fuerza una intelectualidad católica laica que creía asumir con mayor competencia la defensa de «la buena causa»²³. De hecho, para los fundadores del Partido (Católico) Conservador, el catolicismo barroco ya aparecía como irracional y supersticioso²⁴, y, con fuerte gesto autosecularizador, proclamaron abiertamente que el clero había sido inepto para su tarea histórica²⁵. Ambos, Iglesia y Partido Conservador, empezaban a ensayar en Colombia la estrategia de los «partidos católicos», dando no pocos palos de ciego, siguiendo los variopintos ejemplos presentados por las luchas de los católicos europeos.

Si estos «laicos de ilustrada piedad» —comerciantes y políticos que fueron también periodistas, educadores, filósofos y apologetas— sostuvieron la causa católica en momentos en que el clero se veía amordazado, despojado y amenazado, también pretendieron, con tacto y premeditación variables, imponer sus tácticas, métodos, saberes —y a ratos sus intereses— a las jerarquías locales de esta «nueva Iglesia» que debía aprender a vivir por sí sola en un marco nacional. De hecho, esta tensión interna al campo católico fue causa de enfrentamiento crónico entre las alas integristas y las moderadas del catolicismo colombiano hasta la firma del acuerdo político del Frente Nacional en 1957.

Pero, en virtud del mismo proceso, empezaron poco a poco a surgir nuevas generaciones de sacerdotes, como el arzobispo de Bogotá Vicente Arbeláez (1868-1884)²⁶ y sus jóvenes colaboradores, formados muchos de ellos en Europa, en contacto mayor no sólo con Roma y sus exigencias de unidad, ortodoxia y obediencia,

²² «Por esta época, las órdenes religiosas estaban diezgadas y casi extintas, los jesuitas expulsos se habían refugiado en el departamento de Panamá, y en Ecuador y Centroamérica. Quedaban en el país sólo algunos conventos de los Dominicos (Provincia de San Antonino), los Agustinos (Provincia de Santa María de Gracia), los Agustinos Descalzos (Provincia de San Nicolás de Tolentino) y la Orden de Menores de San Francisco, todas ellas situadas en la periferia del país y sin capacidad para sostener colegios y mucho menos universidades». GONZÁLEZ, Fernán: *Poderes enfrentados...*, op. cit., p. 220.

²³ Uso el término significando *seglar*, no en el sentido francés de *laïcité*.

²⁴ «La Nueva Granada, durante el pupilaje colonial, no conoció, resueltamente lo digo, doctrina moral alguna que fuese enseñada generalmente, porque en aquella época de sueño nada se enseñaba. La religión sólo la conocimos por sus prácticas, por su culto externo, por la parte de ella que más se dirige a los sentidos; no por el dogma, no por la fe, no por las esperanzas, no por la caridad, no por la parte sublime de ella que se dirige al corazón y al alma...». CARO, José Eusebio: *Obras escogidas en prosa y verso*, Bogotá, Imp. del Tradicionista, 1870, pp. 96 y ss.

²⁵ «Usted sabe que la instrucción religiosa en este país es sumamente escasa, que son muy pocas las personas que saben qué es lo que creen o lo que dicen creer; porque el clero, encargado de dar esta enseñanza, sea por egoísmo o por incapacidad, ha descuidado enteramente este deber». OSPINA RODRÍGUEZ, Mariano: «Carta de Mariano Ospina R. a José Eusebio Caro» (Medellín, 7 de septiembre de 1852), en CARO, José Eusebio: *Epistolario*, ed. dirigida por Simón Aljure Chalela, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional/Ediciones de la *Revista Bolívar*, 1953, pp. 357-358.

²⁶ Vicente Arbeláez (El Peñol-Antioquia, 1822-Bogotá, 1884). Abogado de la Universidad Central de Bogotá y ordenado en 1845. Vicario Apostólico de Santa Marta en 1859, exiliado por el general Mosquera en 1860, viaja a Roma. En 1865 regresa como coadjutor con derecho a sucesión del también desterrado arzobispo Herrán. De nuevo desterrado en 1866, volvió a Roma y regresó en 1868, remplazando a su antecesor. Atacado por M. A. Caro, jefe conservador, Arbeláez y su equipo de jóvenes sacerdotes sufrieron acusaciones ante Roma por «masonería» y «desarreglos en su vida personal», pero fueron rehabilitados ante la Santa Sede por el delegado apostólico llegado en 1882, Juan Bautista Agnozzi. Ver RESTREPO POSADA, José: *Arquidiócesis de Bogotá. Datos biográficos de sus preladados. 1868-1891. Tomo III*, Bogotá, Lumen Christi/Academia Colombiana de Historia Eclesiástica «Fernando Caicedo y Flórez», 1966.

sino también con las condiciones de existencia de «lo religioso» en un mundo donde los nuevos dogmas eran la Ciencia, la Democracia, la Individualidad y la Libertad, y donde la Iglesia debía depender cada vez más de sus propios recursos simbólicos, morales, intelectuales y económicos y menos de sus alianzas con el poder político o los Estados nacionales. En dos palabras, donde el viejo poder espiritual tenía que aceptar con sinceridad, con astucia o con ingenuidad —o con las tres— que había que jugar con las reglas de un mundo liberal. Y estas reglas incluían, no se olvide, la guerra, la movilización de masas con banderas de defensa o ataque a «la religión».

Pero el temor de los dirigentes era que las masas analfabetas campesinas y urbanas no entendieran del todo por qué los *doctores* liberales perseguían a los curas, ni por qué los *doctores* católicos predicaban la guerra contra los otros doctores²⁷. Algo nuevo emergió cuando en 1876 por primera vez se hizo una guerra civil en nombre del derecho universal a la educación. Pareció que las masas liberales podían apropiarse por fin de una consigna propia, la defensa de algo tan suyo como los otros consideraban la religión, de algo que podía y debía tener tanto valor simbólico y cultural como la religión para dar sentido al sacrificio de la vida de los ciudadanos.

No se requiere acá relatar los pormenores político-militares de la que fue conocida como la «guerra de las escuelas»²⁸. Aunque el gobierno venció, las guerras civiles de 1876 y 1885 crearon las condiciones políticas que dieron al traste con el dominio del ala radical y más ampliamente con el fin del período federal, dando paso a las fuerzas aliadas del liberalismo independiente y el conservatismo que instauraron la Constitución centralista y confesional de 1886²⁹. Cosa increíble, la guerra no afectó a la reforma educativa en sí misma, o mejor, los *instruccionistas*

²⁷ «Los diversos movimientos que estallaron en 1851 sucumbieron porque los jefes que debían capitanearlos o que los capitanearon, no estaban animados por la pasión que animaba a las masas; sólo Pasto supo resistir cuando salieron de allí los jefes extraños, porque entonces jefes y soldados obraron impulsados del mismo móvil. Un General y un Coronel volterrianos se desconciertan y se amilanán al oír a sus soldados gritar entusiasmados, ¡viva la religión! ¡viva la libertad!, y esto es natural, porque él se juzga rodeado de sus enemigos». OSPINA RODRÍGUEZ, Mariano: «Carta de Mariano Ospina R. a José Eusebio Caro...», *op. cit.*, p. 358.

²⁸ La guerra de 1876 fue ganada gracias a un sangriento progreso técnico: el Banco de Bogotá y el Gobierno agotaron su dinero (que, entre otras cosas, estaba destinado a financiar una línea de ferrocarril) comprando las más modernas armas de precisión, los famosos fusiles de repetición Remington, de pólvora sin humo, carga posterior y alcance de 2.000 metros —frente a los 600 metros de alcance de las viejas escopetas de carga frontal—. Su poder mortífero fue calculado así: «700 hombres armados de Remington representan 3.500 armados de fusiles comunes». Se calcula que entre las tropas liberales y conservadoras se utilizaron cerca de 5.000 de los modernos fusiles. Ver BRICENO, Manuel; General (1883): *La revolución de 1876-1877. Recuerdos para la Historia*, Bogotá, Biblioteca de Historia Nacional, vol. LXXVI, 1947. Una visión detallada del período radical, la reforma y la guerra, en GUTIÉRREZ CELY, Eugenio: *La política Instruccionista de los Radicales: intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX (1870-1878)*, Neiva, Gobernación del Huila/Fomcultura, 2000.

²⁹ Para poder ganar la guerra civil de 1876, el Partido Radical debió aliarse con el ala liberal independiente dirigida por Rafael Núñez (cuyo lema fue «Regeneración o Catástrofe»), lo cual le costaría su mayoría en las elecciones presidenciales en 1880, dando paso al movimiento regenerador que más tarde se alió con el conservatismo. El Radicalismo, después de esta derrota electoral, fue derrotado militarmente en una suicida guerra civil que lanzó en 1885. El 9 de septiembre de 1885, derrotadas las fuerzas radicales, Núñez pudo proclamar que «la Constitución de 1886 ha dejado de existir». Ver RAUSCH, Jane M.: *La reforma escolar durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Instituto Caro y Cuervo, 1993, pp. 35-36.

podieron recuperar en pocos meses el número de escuelas abiertas y de estudiantes matriculados que había antes de la guerra, caso documentado al menos para Cundinamarca³⁰. Lo que la guerra hizo cambiar fue la correlación de fuerzas políticas, y en el caso de este Estado dio mayoría en la Asamblea Legislativa a los opositores del Radicalismo, los liberales llamados «independientes», quienes empezaron a cortar los impuestos de catastro y otras contribuciones estatales que alimentaban el presupuesto de instrucción primaria hasta hacerle acumular en dos años (1877-1878) un déficit de casi el 50%³¹. El «fracaso» de la *Reforma instrucionista* de 1870, más que el cierre de las escuelas por la guerra, consistió en una lenta asfixia presupuestal por falta de dinero y por el aumento de la oposición católico-conservadora al proyecto mismo de establecer un sistema de educación nacional uniforme, gratuito, obligatorio y laico —en el sentido de *neutro* en religión—³².

Por supuesto, los móviles de la guerra fueron mucho más complejos que la «cuestión escolar», a tal punto que muchos contemporáneos subvaloraron el conflicto educativo como una nueva utilización del fanatismo religioso para obtener resultados políticos. Y de cierto modo tenían razón. Pues la paradoja más dolorosa es que, en efecto, hacia junio de 1876, quince días antes de que se desencadenara la guerra en el Estado del Cauca, el arzobispo Arbeláez y el Secretario del Interior Manuel Ancízar³³, preocupados como autoridades centrales de la Iglesia y del Gobierno federal, habían llegado por fin a un acuerdo, desactivando el móvil explícito de la confrontación. Empero, los políticos conservadores y liberales no quisieron —o no pudieron— detener la máquina de muerte³⁴. Por ello resulta del mayor interés mostrar el entramado de lo que fue negociable y lo que no, entre el poder espiritual y el poder temporal acerca de la enseñanza religiosa.

2.2. ¿El método o el catecismo?

El famoso acuerdo consistió en que el Gobierno accedía a modificar el artículo 36 del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria (1870), por el cual el Estado se declaraba neutral en religión, es decir, que si por un lado la excluía legalmente de las escuelas, por otro, garantizaba el respeto del fuero familiar y el de sus pastores de conciencia:

³⁰ ZAPATA, Dámaso: *Octavo Informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca para la Asamblea Legislativa de 1879 y la Dirección General de Instrucción Primaria de la Unión*, Bogotá, Imp. de Echeverría Hnos, 1879.

³¹ *Ibidem*.

³² CORTÉS, Enrique: *Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876.

³³ Manuel Ancízar (1811-1882). Periodista, diplomático, filósofo y viajero científico; educado en Cuba y en Venezuela, se vinculó a un grupo de intelectuales conocedores de la obra de Cousin. Escribió unas *Lecciones de Psicología* (1845) y *Peregrinación de Alfa* (1856). Francmasón de alta graduación, promovió múltiples empresas periodísticas con el fin de «ilustrar a las masas», y fue el primer rector de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, en 1869. Una excelente biografía suya es la de LOAIZA CANO, Gilberto: *Manuel Ancízar y su época. Biografía de un político hispanoamericano del siglo XIX*, Medellín, Universidad de Antioquia/EAFIT/Universidad Nacional-Medellín, 2004.

³⁴ Monseñor Arbeláez, a pesar de las presiones de altos dirigentes conservadores, se negó por completo a prestar su apoyo a la guerra. GONZÁLEZ, Fernán: *Poderes enfrentados...*, *op. cit.*, p. 237.

Art. 36: El gobierno no interviene en la instrucción religiosa, pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros...³⁵.

Con el nuevo acuerdo el Estado aceptaba integrar al *pensum* una hora diaria de clase para que, a petición de los padres de familia, se pudiera dictar en ella instrucción religiosa. Además, aceptaba que a falta de sacerdotes los maestros podían hacerse cargo de dicha instrucción con los textos aprobados por la autoridad eclesiástica, y, finalmente, se concedía a los niños el tiempo que requirieran las prácticas de culto religioso. ¿Claudicación total o habilidad política?

Recorramos un poco el proceso. Primero, los propósitos y estrategias del proyecto educativo de los *instruccionistas*. Enrique Cortés, banquero y uno de los primeros directores de la reforma, sintetizó el programa en tres objetivos: «se trata de asegurar el orden, de diseminar el bienestar, de prevenir los crímenes»³⁶. El propósito era, ante todo, la formación de hábitos morales en las masas. Y esta moral era entendida, muy técnicamente, como la interiorización de un método racional en la conducta que sería medible en última instancia por la formación de un respeto básico al orden legal, tanto como la introyección de hábitos modernos de disciplina, uso del tiempo y productividad:

Habrá recibido una educación liberal, aquel que haya sido criado de manera que su cuerpo sea el pronto y fiel ejecutor de la voluntad, apto para desempeñar todos los oficios que su mecanismo pueda soportar; cuya inteligencia funcione con orden, claridad y medida, hallándose pronta, como una buena máquina de vapor, así para tejer limpiamente los tenues hilos de la imaginación, como para forjar con pujanza las anclas que aferran el espíritu a la paciente y fructuosa observación, cuyas pasiones sofrenadas y bien regidas le mueven al amor de lo bello, de lo verdadero y de lo bueno y al desprecio de toda vileza, mostrando en cualquier situación la incontestable voluntad de ser justo. Así doctrinado, el hombre se hallaría cuanto es posible, en armonía con la naturaleza en el orden moral y en el físico, exento de la mayor parte de los dolores que comúnmente sufre por el antagonismo de sus ideas erróneas y las tendencias naturales de cuanto lo rodea³⁷.

Los *instruccionistas* siempre tuvieron claro que este proyecto sólo podía ser credibilizado y legitimado si lograban constituir la Instrucción Pública como un servicio público, como un «tercer espacio» entre lo político y lo religioso, que pudiera garantizar la independencia y equidad del Estado frente a los intereses particulares y corporativos, de un lado el «gamonalismo» político y, de otro, el «fanatismo» religioso. Era una *reforma social* que significaba poder introducir «algo» entre la religión y la política:

³⁵ COLOMBIA (Estados Unidos de, 1863-1886): *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria (1.º de noviembre de 1870)*, Bogotá, Imp. de la Nación, 1870. Firmado por Eustorgio Salgar, Presidente, y Felipe Zapata, Secretario del Interior y Relaciones Exteriores (citado en adelante como *DOIPP*), p. 13.

³⁶ CORTÉS, Enrique: «Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, dirigido al señor Director general de Instrucción pública», *La Escuela Normal*, Bogotá, Imp. de Gaitán, n.º 49-50-51 (1871), p. 791.

³⁷ HUXLEY, H. M., Profesor en el South London Working Men's College: «Instrucción Pública. Lo que es y lo que debería ser», *Anales de la Universidad*, Bogotá, t. III, n.º 15 (marzo 1870), p. 189.

En la organización que se pretende dar a la instrucción por el decreto del Poder Ejecutivo se han tratado de desarrollar las tres bases siguientes: 1ª. Compromiso de la Nación, los Estados y los Distritos de contribuir, justa y proporcionalmente, para todos los gastos que exige el sostenimiento de la instrucción. 2ª. Separar la dirección de este ramo del Gobierno político, y encargarla a empleados especiales que inspiren confianza a todos los asociados, a fin de que la educación *no venga a convertirse en cuestión religiosa ni cuestión de partido*. 3ª. Confiar la inspección del ramo al interés social, empleando en su servicio los hombres que se distinguen por su patriotismo y espíritu público. La instrucción popular, organizada sobre estas bases, vendrá a ser un pacto entre los partidos políticos en virtud del cual todos contribuirían a su sostenimiento; pacto que esos partidos deberían esforzarse en cumplir, a fin de que los intereses de la nueva generación se salvaran en medio de las luchas del presente³⁸.

Ese algo (interés social, pacto, espíritu público, confianza general...) se asentaría en el «sistema de instrucción pública», encarnado por sus funcionarios, los maestros y los directores, con una especial atribución:

Las cualidades que requiere un Director o Inspector de Instrucción pública son más bien las de un *reformador social que las de un funcionario público*; [...] si esos puestos se convierten en un centro de intrigas o trabajos eleccionarios, la organización del sistema quedará minada por su base [...] Pero si en esos puestos se colocan hombres convencidos, ilustrados, firmes, perseverantes, que no se arredren con las dificultades, que hagan de su puesto un sacerdocio y no una tribuna política, que sientan vivo entusiasmo por la educación y sepan comunicarlo, entonces el porvenir de la instrucción pública estará asegurado³⁹.

La figura de reformador social podía ser equiparada a la de sacerdote, primero por la existencia de una misión trascendental, por encima de todo y para beneficio de todos, y por la exigencia de un carisma de sacrificio personal y de servicio a la sociedad. Se trataba, por vez primera en la historia nacional, de formar maestros en gran número, a condición de hacer también del oficio de maestro otra especie de «sacerdocio civil», pero cuya sacralidad venía del carácter social de su misión, esto es, su función moral. El Decreto Orgánico estableció que el maestro o director de escuela,

...por la importancia y *santidad de las funciones* que ejerce, es *el primer funcionario del Distrito* y tiene el deber de arreglar *su conducta* de manera que en su vida pública y privada *sirva de tipo a todos los ciudadanos*⁴⁰.

³⁸ MALLARINO, M. M.: «Informe del Director de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia», en *Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones exteriores al Congreso de 1871*, Bogotá, Imp. de Medardo Rivas, 1871, p. 36.

³⁹ *Ibidem*, p. 34.

⁴⁰ *DOIPP*, art. 51 (las cursivas son nuestras). La función moralizadora del maestro y de la escuela era detallada en el artículo 31, en un minucioso decálogo de virtudes cívico-piadosas: «Es un deber de los directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños y jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, respeto a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre la que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad y capacidad lo permitan, 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». *DOIPP*, p. 21.

Dotado de un saber pedagógico —los métodos pestalozzianos u *objetivos*— que exigía un conocimiento técnico especializado impartido en las Normales, e investido por la ley con el carácter de «primer funcionario moral» de la localidad, ese maestro fue además apoyado por una delegación de potestad del Estado por la cual, en nombre del derecho a la educación de la infancia (art. 33), se alteraban los límites de lo público y lo privado de modo inédito hasta entonces:

Los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación, y deben vigilar incesantemente su conducta no sólo dentro de la escuela sino fuera de ella, *excepto dentro de los límites de la casa paterna*⁴¹.

Por primera vez el Estado delimita y divide el campo de intervención moral a nivel de la vida cotidiana de la población, y encarga al maestro de construir y guardar el ámbito de la moral pública. Lo que aparece como característico del modo como el Radicalismo propuso su reforma educativa en Colombia es que no buscaba eliminar por principio las funciones pastorales del clero, sino más bien redistribuirlas, a la vez que invocaba una especie de «sacralidad civil». Ciertamente, la Iglesia católica no podía decir que no se respetaba su fuero sobre las conciencias (que lo aceptaren libremente), y ni siquiera se cuestionaba su rol público de guardiana del mundo doméstico —es decir, de la autoridad paterna, la institucionalidad matrimonial y la formación ética de la infancia—, pero el nuevo poder social otorgado al maestro marcaba una nueva línea divisoria entre lo público y lo privado, esa delicada y vital frontera moral de las sociedades modernas. En lo cotidiano recaería sobre el maestro de escuela ese delicado rol, a través del cual el Estado trazaba un límite, recortaba y recuperaba para sí una parte de las atribuciones pastorales del clero, creando otro sujeto con funciones paralelas en la formación de la interioridad de la infancia, pero dotado con un saber técnico propio, la pedagogía, que el cura no poseía necesariamente a menos que lo estudiase en instituciones especializadas, las Escuelas Normales. Desde el punto de vista de las prácticas de saber, desde esta reforma puede datarse en Colombia el inicio del proceso por el cual el maestro de escuela se vio convertido en la ficha de un ajedrez, de un sutil juego de reducción lenta y casi imperceptible, pero efectiva y cotidiana, de la esfera pastoral del clero.

Debe destacarse cómo esta reforma educativa, en tanto que se presentaba a la vez como reforma moral y reforma social, asumida íntegramente como misión del Estado, fue el laboratorio donde se condensaron los desafíos que le lanzaba la modernización liberal a la Iglesia colombiana: la «cuestión social» y la «cuestión escolar», enlazadas como una sola. Plazca a quien pluguiere, no quedaba duda de que se trataba de reconstituir «un nuevo poder espiritual», un poder pastoral que en nombre del *método* empezaba a serle disputado a la institución que tradicionalmente se había ocupado del pastorado.

En principio, la fórmula del artículo 36 habría sido aceptable por todos, dado que el instrumento que se reivindicaba como propio de la reforma, el método, era por definición una técnica de aprendizaje y de conocimiento, neutral como se suponía la ciencia cuyo fundamento y resultado era. Y en este punto todos los intelectuales, fuera cual fuese su postura religiosa, estaban de acuerdo en que

⁴¹ DOIPP, p. 12.

aprender el método era condición para entrar en la civilización. No obstante, el solo hecho de pretender introducir masivamente un «método racional» que se aplicaría tanto al conocimiento como a la moral era tratar de construir *desde la base* una hegemonía ética paralela a la católica, y en la mente de algunos intelectuales radicales, ciertamente incompatible con la católica, a la cual debía sustituir.

Ciertamente, en los manuales pestalozzianos, de modo sutil, sin intervenir la enseñanza religiosa ni crear un curso especial de moral, se preveía dentro de los cursos de «lecciones de cosas» enseñar la moral de «modo objetivo», «usando las lecciones de la vida», «los ejemplos»: el método *objetivo* pretendía funcionar suscitando en el niño inducciones o inferencias a partir de la observación de los objetos o hechos, en lugar de deducir o sacar conclusiones a partir de axiomas o «dogmas aceptados sin demostración»⁴². Aunque se enseñasen formalmente las mismas verdades católicas, el solo hecho de que lo hiciese un maestro público, a partir de un método racional no catequístico, era ya un desplazamiento de importancia capital. Sin tocar los enunciados católicos, el *método* hacía posible la presencia de un discurso moral no administrado exclusivamente por el clero:

Las ideas esenciales de Dios, de la virtud, de la justicia, del amor a los demás, del deber, etc., deben ser presentadas en sucesión regular, y de una manera formal. A los niños se les debe inspirar la idea de Dios, como un padre benigno; de Dios, como el hacedor del universo; de un alma inmortal; de la conciencia; de la virtud; de la obediencia; de la industria; del aseo; del orden. Y todo esto de un modo sencillo y familiar, sin términos técnicos ni escolásticos, con frecuentes ilustraciones sacadas de la vida y trato común de los hombres. [...] Ejemplo de lección para desarrollar ideas del alma: *En usted, su alma es lo que piensa* [...] ⁴³.

Los ilustrados habían ofrecido, como remedio genérico, la eficacia de las ciencias exactas aplicadas a la racionalidad moral. Pero una vez que el saber pedagógico aportó la claridad del método, ya podía identificarse con claridad la raíz del mal en la formación moral infantil: una moral aprendida memorística y dogmáticamente, sin demostración empírica y racional.

Ciñéndonos al ramo de mayor importancia, a la Moral como guía de la conducta, hallaremos que el niño sale de la escuela persuadido de que hay acciones merecedoras de aprobación y otras de vituperio, a que los más aprovechados añadirán la noción dogmática de que las primeras obtendrán un premio y un castigo futuros; pero a ninguno se le ha *demostrado que los preceptos morales descansan en la naturaleza misma del hombre y de las cosas* [...] que la mentira y el robo producen consecuencias dolorosas tan seguras como el hecho de empuñar carbones encendidos. Se les enseña dogmáticamente y en forma de axiomas las leyes elementales de la Moral, pero nunca, o por rareza, la aplicación de esas leyes a resolver los problemas difíciles que en el curso de la vida ofrecen los complicados intereses de nuestra civilización actual [...] ⁴⁴.

⁴² Las nociones básicas de moral se debían enseñar por los maestros, usando el método «objetivo» o de lecciones de cosas, difundido en el manual (de origen protestante) del norteamericano N. Calkins, que fue publicado por entregas en la revista de la Universidad: CALKINS, N.: «Manual de Lecciones sobre objetos. Desarrollo de las ideas morales, de Dios y de alma», *Anales de la Universidad*, Bogotá, t. IV, n.º 20-21 (agosto-septiembre 1870), pp. 249-253.

⁴³ CALKINS, N.: «Manual de Lecciones sobre objetos...», *op. cit.*, pp. 252-253 (las cursivas son nuestras).

⁴⁴ HUXLEY, H. M.: «Instrucción Pública. Lo que es y lo que debería ser...», *op. cit.*, p. 189.

Este «discurso del método» tenía una gran potencia adaptativa, pues podía defenderse discretamente como una insoslayable mejora pedagógica, esto es, técnica, científica, en los modos de enseñanza y aprendizaje (ética de mínimos), pero también podía proclamarse como una alternativa moral universal laica, de fundamento racional y civil (ética de máximos), necesaria para diferenciar y legitimar la esfera de lo público frente a lo religioso, reducido a la esfera privada. Diríamos que se trataba de dos vías a la modernidad ética, ambas liberales, y el campo de juego no lo escogía la Iglesia, el terreno era la instrucción pública.

Por, ello, para ir cerrando nuestro recorrido, vale la pena ahora pasar revista a cómo se presentaron los argumentos entre los extremos y los conciliadores, a propósito del famoso art. 36.

2.3. *Táctica y estrategia, tesis e hipótesis*

El ala más laica de los liberales radicales quiso avanzar en su territorio. En marzo de 1872 se expidió un Reglamento Escolar para Cundinamarca que obligaba a los maestros a dictar lecciones de religión. Como parte del proyecto de ordenación metódica de los estudios, se mandaba dictar un curso de moral (para las escuelas municipales), y para las escuelas de la capital en particular uno de religión, cuyo texto fue elaborado por el mismo Manuel Ancízar, a la sazón profesor en la Universidad Nacional. El decreto ordenaba que los maestros enseñaran

...el conocimiento de Dios y de sus cualidades; la inmortalidad del alma; la responsabilidad por nuestras acciones y pensamientos; rezar el padrenuestro; recitar los mandamientos de la ley de Dios, las obras de misericordia y las bienaventuranzas⁴⁵.

En el campo de la oposición, Miguel Antonio Caro⁴⁶ acababa de reorganizar el Partido Conservador bajo el nombre de Partido Católico, el cual proclamaba como jefe directo a Pío IX, y decía adoptar el *Syllabus* como programa⁴⁷. Desde su

⁴⁵ «Reglamento para las escuelas del Estado de Cundinamarca», *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, mayo 5 de 1872, p. 726.

⁴⁶ Miguel Antonio Caro (Bogotá, 1843-Bogotá, 1909). Humanista y estadista colombiano, fue hijo del poeta y filósofo José Eusebio Caro y Blasina Tobar. Caro se manifestó principalmente a través del periodismo. Su periódico *El Tradicionista*, publicado de noviembre de 1871 a agosto de 1876, fue censurado y luego incendiado en medio de la tensión política. En la década del ochenta, dio forma con Rafael Núñez al Partido Nacional, que hizo posible el movimiento de la Regeneración y que abrió el camino a la Constitución de 1886, inspirada por Núñez y redactada y defendida por Caro en el Consejo Nacional de Delegatarios. Esta identificación con el Regenerador hizo que en el proceso electoral de 1891-1892 los dos aparecieran en la fórmula para Presidente y Vicepresidente de la República, asumiéndola Caro como vicepresidente encargado del Poder Ejecutivo. La administración de Caro se inició el 7 de agosto de 1892 y terminó el 7 de agosto de 1898. A partir de 1897, la ruptura del conservatismo con Caro fue total. Caro se caracterizó también por su trabajo filológico y gramatical, junto a Rufino J. Cuervo. Tradujo y comentó la obra de Virgilio (1873-1876), y cultivó el latín casi como lengua propia. Su producción en el campo de la crítica literaria es amplia. Autores españoles, colombianos e hispanoamericanos ocuparon su atención, destacándose entre todos estos escritos unas páginas que dedicó al Quijote. Miguel Antonio Caro concibió una obra poética de corte clásico, con piezas como su oda «A la estatua del Libertador» y el soneto «Patria». Su amplia obra política, filosófica y ensayística empieza a ser reexaminada (*Gran Enciclopedia de Colombia*, tomo 9, pp. 127-130).

⁴⁷ CARO, M. A.: «El partido católico», *El Tradicionista*, Bogotá, año 1, n.º 1, noviembre 21 de 1871, pp. 22-23.

periódico *El Tradicionista* encabezó la reacción conservadora contra la reforma educativa y atacó el texto oficial, mostrando las «incoherencias» de la política instrucionista:

¿Quién le ha confiado al doctor Ancízar el poder de formar una religión anónima, que no es ni protestante, ni católica, ni judaica...? ¡Inconsecuencias, siempre inconsecuencias! Quitar la enseñanza religiosa por desconocer la autoridad de la Iglesia y dejan la de moral, reconociendo la autoridad de cualquier mozuelo ignorante y estúpido que quiera hacerse maestro de escuela. Restablecen, por miedo a la opinión pública, la palabra religión en el catálogo de las enseñanzas de las escuelas de la capital, y no la ponen en las de los pueblos del Estado. Dicen que van a enseñar religión, para calmar escrúpulos, y luego nos dan la religión ancizariana⁴⁸.

M. A. Caro expresó el fundamento de esa actitud en un lenguaje que muestra ya la eficacia argumentativa de la terminología aristotélico-tomista, para defender una organización social cuyo «principio vital» o «alma» fuese la religión y en cuya «forma exterior» pudiese situarse la ciencia:

La educación popular es para nosotros una cosa científica en su materia pero religiosa en su forma, y no podemos admitir la separación que se intenta hacer de la forma y la materia en asunto tan importante. Quitarle su forma a la educación aunque subsista la materia es adulterar, destruir la educación. La educación popular así mutilada y viciada es para nosotros una educación falsa y corruptora, que ni el nombre de educación merece. Educación sin religión es hombre sin alma... Y no se diga como gran concesión que dos o tres veces a la semana se abre la puerta al párroco... No, la religión es la forma de la educación y abrirle las puertas de vez en cuando es declararla *ipso facto* forastera. La esencia de las cosas está dentro y no fuera de las cosas⁴⁹.

El arzobispo Arbeláez escribió un memorial a los directores de Instrucción Pública señalando que en tales condiciones se le hacía moralmente imposible seguir colaborando con la reforma oficial. Más aún, interpuso demanda jurídica contra este reglamento alegando, con razón, que «a los católicos no les estaba permitido recibir enseñanza religiosa no autorizada por la Iglesia», ni ésta consentía en que fueran

...los particulares o el gobierno quienes señalaran contenidos o textos para la enseñanza de moral y religión, arrogándose una autoridad que por derecho divino corresponde únicamente al obispo de cada Diócesis. [...] De no ser así, ni yo ni los padres de los niños podemos permitirles que concurran a las escuelas oficiales, y en ese caso no sólo no debéis contar con nuestra cooperación sino que tendréis que confesar que habéis sido vosotros los que nos habéis obligado a optar entre la obediencia que debemos a Dios y la que debemos a los hombres⁵⁰.

El reglamento en cuestión, agregó, violaba la neutralidad religiosa del Estado proclamada en la Constitución y en el art. 36 del DOIPP. Para el prelado antioqueño

⁴⁸ CARO, M. A.: «La religión y las escuelas», *El Tradicionista*, Bogotá, año 1, n.º 40, junio 6 de 1872, p. 268.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 269.

⁵⁰ ARBÉLAEZ, Vicente; arzobispo de Bogotá: «Enseñanza religiosa», *El maestro de escuela*, Bogotá, julio 3 de 1872, p. 73.

no había equívoco, el programa de religión y de moral aprobado por el reglamento escolar

...presenta un sistema mutilado e incompleto de puro deísmo, que será impuesto a los niños de cada escuela según la creencia del maestro que la regente⁵¹.

En revancha, en nombre del art. 36 exigió a su vez que los maestros públicos fueran obligatoriamente católicos, dado que tal era el deseo general de los padres de familia. El Presidente radical en ese bienio (1872-1874), Manuel Murillo Toro, más partidario de los caminos que de las escuelas como vía civilizadora, considerando que no valía la pena precipitar en ese momento un enfrentamiento con la jerarquía católica, decidió no comprometer al Gobierno en una defensa a ultranza de la «moral ancizariana», y dio razón a la demanda del Arzobispo. He aquí la respuesta que el prelado obtuvo por parte de los directores de Instrucción Pública de Bogotá y Cundinamarca, Manuel Ancízar y César Guzmán:

Visto el art. 1º de la ley orgánica de la instrucción pública del Estado, y vista igualmente la nota del Director general del ramo en la Nación, de fecha de este día, [...] se resuelve: Deróganse, en el reglamento expedido por esta Dirección en 1º de Marzo último, las disposiciones que aparecen relacionadas con la enseñanza religiosa. *En consecuencia, no darán los maestros tal enseñanza, y en las horas que hasta ahora han estado destinadas a ella, dictarán lecciones de urbanidad.* Cuanto a que los maestros sean únicamente católicos, no encuentra el Director disposición alguna en qué sustentar una resolución que así lo determine. Fuera de las *condiciones morales y de las aptitudes pedagógicas prescritas por el Decreto orgánico*, sólo puede exigirse en tales funcionarios que sean de la confianza de los padres de familia. Relativamente al tercer punto, de los que resume en su solicitud el señor Arzobispo, esto es, a que se ordene enseñanza de la religión en las escuelas, con especiales condiciones, ya se ve que cualquiera determinación a este respecto envolvería una violación del mismo precepto constitucional cuya eficacia se ha reclamado. Si los padres lo solicitaren, los niños podrán recibir en las escuelas la instrucción religiosa de sus respectivos ministros, en las horas que acuerden con los maestros⁵².

Con esta concesión, el Arzobispo consideró que los católicos podían volver a apoyar la reforma:

...ha cesado el inconveniente que había para que los padres de familia católicos pudieran mandar sus hijos a las escuelas del gobierno. Por consiguiente dará inmediatamente órdenes al clero y párrocos del Estado y la capital acerca de la manera como debe darse la instrucción religiosa en las escuelas⁵³.

El jefe de la Iglesia colombiana ordenó a sus párrocos no sólo que cumplieran con el deber de dar las clases de religión en los horarios acordados con el Gobierno, sino que participaran activamente como inspectores locales y mecenas de las escuelas oficiales, no sin ser advertidos de que debían inspeccionar muy bien los

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² ZAPATA, Dámaso: *Segundo Informe anual del Director de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca*, Bogotá, Imp. de Echeverría Hnos., 1872, p. 189.

⁵³ ARBELÁEZ, V.: «Escuelas», *El Tradicionista*, Bogotá, julio 9 de 1872, p. 325.

textos escolares. Algunos liberales consideraron que este acuerdo de 1872, el primero firmado con un gobierno liberal después de la separación de la Iglesia y el Estado en 1853, logró posponer por un tiempo el enfrentamiento político abierto entre las autoridades políticas y el clero, al menos en las diócesis de Cundinamarca y Boyacá⁵⁴. Otro grupo de liberales consideró que tales concesiones fomentaban la oposición ultramontana para atizar la resistencia a las escuelas oficiales. No había alternativa, el mecanismo estaba engranado y el desenlace anunciado. Para la postura radical extrema (u ortodoxa), el Estado debía imponer la enseñanza de la moral civil:

...la libertad sólo puede existir en los pueblos alejados del fanatismo, y ella exige fundar la instrucción pública sobre las bases de la moral universal, que son anteriores a todas las religiones positivas, y alejan a los hombres de los dogmas religiosos y los une en lo que es común a todas las religiones⁵⁵.

Para este sector, el acuerdo de 1872 significó una claudicación de las banderas seculares. Máxime cuando el Gobierno federal autorizó de manera extraoficial al director de Instrucción Pública del Cauca, donde era más intensa la reacción ultramontana contra las escuelas oficiales, para que luego de que los padres de familia lo solicitaran, se designara por el diocesano un sacerdote pagado por el Gobierno, para que supervisara la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales del Estado. El Obispo de Popayán, Carlos Bermúdez, rechazó el acuerdo del Arzobispo Arbeláez y la propuesta del supervisor, a la vez que prohibió a los padres de familia, bajo pena de excomunión, matricular a sus hijos en las escuelas oficiales declarando en pecado mortal a los niños que asistieran; determinó, además, que mientras permanecieran en el «pecado escolar» se les negaría la administración de los sacramentos y la asistencia religiosa en el momento de la muerte⁵⁶.

En efecto, el otro sector de los enemigos del prelado conciliador venía de dentro de las filas católicas. Caro y el ala ultramontana no estuvieron nunca de acuerdo con su política de «tesis e hipótesis»⁵⁷ y usaron todos los medios para bloquear

⁵⁴ GUTIÉRREZ CELY, Eugenio: *La política Instruccionista de los Radicales...*, op. cit., p. 124.

⁵⁵ Ésta era la postura oficial del Secretario del Interior en 1874. Cfr. SÁNCHEZ, Jacobo: «Circular», *Diario Oficial*, Bogotá, octubre 16, 1874, p. 1244. Para otro líder radical, J. M. Rojas Garrido, la moral racional debía expulsar la moral revelada.

⁵⁶ GUTIÉRREZ CELY, Eugenio: *La política Instruccionista de los Radicales...*, op. cit., pp. 87 y 159 (nota 444). Bermúdez llegó a excomulgar hasta «a los que sirvieran como criados o de cualquier otra manera en dichas escuelas, a las mujeres que compusieran y asearan la ropa de los niños, a los médicos que los asistieran en sus enfermedades, y a los que les proporcionaran medicamentos». Cfr. «Comunicado», *Diario Oficial*, Bogotá, marzo 12, 1877, p. 4592.

⁵⁷ Ésta fue una famosa distinción argumentativa introducida en la teología del siglo XIX, para permitir moderar, a juicio de las jerarquías eclesiales locales, la interpretación más o menos radical de las tesis antiliberales del *Syllabus*: según la *Civiltá cattolica*, para comprender «las así llamadas libertades modernas: [...] se tendrá certeza plena de esa doctrina sólo si se distingue la Tesis de la Hipótesis». Como tesis concernientes a la naturaleza humana misma y al ordenamiento divino, esas libertades son «absolutamente condenables y han sido condenadas por los Romanos Pontífices», pero consideradas como hipótesis, «es decir, como arreglos apropiados a la especial condición de uno u otro pueblo, pueden ser legítimas, y los católicos las pueden amar, defender, haciendo bella y utilísima obra, cuando las usufructúan, lo más eficazmente que puedan, en servicio de la religión y de la justicia». Este instrumento de negociación de la intransigencia fue un recurso general al uso de la Iglesia de fines del siglo XIX, especialmente en la laica Francia. AUBERT, Roger: «Monseigneur Dupanloup et le Syllabus», *Revue d'Histoire ecclésiastique*, Leuven, t. 51, I (1956), p. 112.

al ala moderada, desde acusar ante Roma al Arzobispo y a sus jóvenes colaboradores —su secretario, Bernardo Herrera Restrepo, otro futuro arzobispo de Bogotá, y Joaquín Pardo Vergara, rector del Seminario y futuro obispo de Medellín— hasta bloquear las decisiones del II Concilio Provincial Neogranadino citado por Monseñor Arbeláez en 1873⁵⁸. El sector ultramontano se oponía a toda conciliación práctica, declarando innegociables las mismas exigencias del Arzobispo de que «los maestros sean católicos y que enseñen doctrina católica con textos aprobados por la Iglesia»⁵⁹, pero sin temor de ir hasta las últimas consecuencias:

...si el partido liberal [...] no acepta la condición sencilla y justa que proponemos, entonces seguirá la oposición por nuestra parte, levantaremos escuela contra escuela, costeadando así dos veces la instrucción, como han hecho por siglos los católicos de Irlanda, y si viniere la guerra, que, como gente pacífica, no provocamos, la aceptaremos sin embargo, con la conciencia del que tiene razón y con el valor desesperado de quien sacude el más pesado de los yugos: el que oprime la conciencia de un pueblo⁶⁰.

El historiador González ha mostrado además cómo el clero fue también víctima de la división, el «federalismo» y la intransigencia, hasta el extremo de que Arbeláez debió citar a un Concilio Provincial para evitar mayores divisiones:

Todos estos conflictos iban a hacer crisis en el Segundo Concilio Provincial neogranadino, inaugurado el 8 de diciembre de 1873. Los problemas comenzaron con el ausentismo de los obispos sufragáneos: sólo se hicieron presentes el obispo de Popayán, Carlos Bermúdez, el obispo auxiliar de Bogotá con sede en Tunja, Indalecio Barreto, y el propio arzobispo Arbeláez. Los obispos ausentes fueron representados por procuradores elegidos entre los clérigos de Bogotá, que casi todos eran partidarios de las ideas de Arbeláez y no de los prelados a los cuales supuestamente representaban. Este punto daría un argumento básico a los adversarios del arzobispo para impugnar las conclusiones del Concilio ante la Santa Sede, por considerar que no representaban al conjunto del episcopado del país. A esto se añadían los problemas tan espinosos de que se iba a ocupar el Concilio: *la falta de unidad en torno a la enseñanza religiosa, de la actitud del clero en elecciones, de la fundación de una Universidad católica y de las relaciones de los escritores laicos con la jerarquía*. Todos estos temas podían resumirse en las divergencias que existían al interior del Episcopado y del clero acerca de la conducta que debía observarse frente a los liberales: ¿apóstatas excomulgados u ovejas perdidas?⁶¹.

⁵⁸ Cinco de los nueve obispos de las diócesis existentes a la sazón en el país se negaron a aceptar las conclusiones del II Concilio Provincial citado por Arbeláez en 1873: una, solicitando centralizar en Bogotá la supervisión de toda la enseñanza religiosa del país; y otra, negándose a «dar el *pase* a las escuelas laicas para que se diese en ellas una pequeña enseñanza religiosa». Ante el desacuerdo, se elevó consulta a la Santa Sede. La respuesta llegó el 13 de septiembre de 1876 (!), cuando ya había estallado la guerra, pero allí se decía que el Vaticano no podía ni aprobar ni condenar a ninguna de las dos partes, que el arreglo del Arzobispo para hacer asistir a los sacerdotes a las escuelas podía tolerarse, pero tampoco debía extenderse indistintamente como regla general para las demás diócesis, ya que podían darse circunstancias especiales de parte del Gobierno estatal respectivo por las cuales podía o no tolerarse. En consecuencia, Roma recomendaba que cada obispo continuara desarrollando la política que le pareciera mejor. La descripción más notable de los conflictos con el Arzobispo Arbeláez se halla en GONZÁLEZ, Fernán: *Poderes enfrentados...*, *op. cit.*, pp. 167-245.

⁵⁹ CARO, M. A.: «La religión y las escuelas...», *op. cit.*, p. 284.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ GONZÁLEZ, Fernán: *Poderes enfrentados...*, *op. cit.*, pp. 167-245.

En pocas palabras, he aquí el contenido de esos dilemas para la jerarquía católica:

a) O bien, catalogar las escuelas oficiales como laicas, y por tanto someterlas a los anatemas del *Syllabus*; o bien, participar en la reforma educativa liberal para no quedarse por fuera del movimiento y del apoyo popular. Así, aceptar y exigir la participación del clero en la educación religiosa, pero tolerando negativamente la neutralidad religiosa oficial;

b) O sostener la distinción entre dos modos de la política, la «gran política», noble, nacional y social, y la «pequeña política», local, mezquina y manipuladora —y en consecuencia, declarar que el clero no podía dejar de hacer la primera, pero debía evitar caer en la segunda— o, por el contrario, sostener que todo era una sola y única política, la política liberal al servicio del «empeño sistemático, resuelto y definitivo, de arrancar la religión del corazón de los colombianos con las enseñanzas ateas y materialistas», y por tanto instar al clero a luchar por todos los medios, elecciones, protestas o aun guerras, contra tal complot universal del liberalismo y la masonería;

c) Ya fuese apoyarse en los intelectuales católicos laicos, reconocer y estimular su labor de defensa de la causa católica a nivel político, jurídico e ideológico, e incitarlos a continuarla; o ya, precaverse de la excesiva injerencia que los intelectuales —y políticos— conservadores iban adquiriendo en los asuntos de la Iglesia.

d) Y, finalmente, la fundación de una Universidad católica, otro indicador de que el terreno ya era el de la instrucción pública: por un lado, fundarla era indispensable para elevar el nivel intelectual del clero y de los laicos y poder así combatir en su propio terreno —la filosofía y la educación— al enemigo liberal; pero, por otro, también significaba fortalecer aún más al grupo de laicos y de todos modos reformar al clero, esto es, chocar con sectores del alto y el bajo clero locales —en especial algunos miembros del Capítulo Metropolitano—⁶². El pastor antioqueño, en una carta dirigida al pontífice Pío IX en 1875 defendiéndose de las acusaciones de sus opositores, explicó la lógica de su actitud frente a las «escuelas laicas»:

El hecho de que haya ordenado al clero que vaya a dar la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales, se me increpa como una connivencia dada por mi parte a las escuelas laicas y con los enemigos de la Iglesia. Esta increpación es maliciosa: existen mis Pastorales, en las cuales, desde el momento en que el Gobierno promulgó el Decreto de Instrucción Pública [de noviembre de 1870] en donde declara que se abstiene de enseñanza religiosa en las escuelas y que deja este cuidado a cargo de los padres de familia y de los ministros de la religión, yo levanté la voz, tanto para llamar la atención del clero y de los fieles sobre una materia de tanta trascendencia, como para reclamar del procedimiento del Gobierno. A éste expuse directa y enérgicamente entre otras muchas razones, que puesto que este es un país católico y son de católicos las contribuciones con que se sostienen las escuelas, era una injusticia [e] iniquidad no dar en ellas la enseñanza religiosa. Hablé también enérgicamente protestando contra la intervención que quiso tomar el gobierno en la enseñanza de la religión y de la moral, enseñanza que pretendía darse por textos que no tenían la aprobación eclesiástica. Fue después de que el Gobierno prometió solemnemente no intervenir en la enseñanza religiosa, cuando yo previne al clero que diera la enseñanza en las escuelas, previniéndole también que inspeccionara los textos de enseñanza

⁶² *Ibidem*.

y que se me diera inmediatamente cuenta, cuando supiese se daban enseñanzas en dichas escuelas por malos textos, para declarar las escuelas intrínsecamente malas; todo lo cual consta en la Pastoral expedida en Tunja. Como se ve, pues, *no he autorizado tales escuelas sino que solamente las he tolerado, como un mal que yo no he podido evitar, porque atendidas las circunstancias y pobreza del país, no he creído fuese posible establecer en cada parroquia una escuela en competencia con la oficial, sin que por esto se haya dejado de sostener algunas, excitando para que en las poblaciones donde sea posible, se sostengan escuelas católicas independientes de las oficiales*⁶³.

En medio de la intransigencia creciente, la posición de Monseñor Arbeláez pareció débil y pusilánime. Había posibilidades de llegar a un acuerdo, sobre todo en la zona centro-oriental del país (los Estados de Cundinamarca, Santander y Boyacá, donde los liberales tenían mayoría), e incluso en el centro-occidente con el Estado opositor más poderoso, Antioquia⁶⁴. Pero la Iglesia colombiana también se había visto afectada por el mismo tipo de «anarquía» o «debilidad federalista» que minó desde dentro el régimen federal radical, y el ala moderada no pudo imponerse.

2.4. *El acuerdo de 1876*

Habíamos dejado en suspenso la pregunta sobre el segundo acuerdo entre el Arzobispo y el Secretario: ¿claudicación total o habilidad política? Ahora podemos ver mejor: consideraciones políticas y financieras aparte, Arbeláez veía que podía haber perfecta coexistencia dentro de la escuela entre el método y el catecismo, mientras no se diesen enseñanzas morales laicas. Las posturas ultramontanas, en cambio, hallaban tal coexistencia imposible:

Lo único que se consigue con permitir al clero enseñar religión en las escuelas oficiales es establecer una constante contradicción entre las enseñanzas que los sacerdotes darían a los niños, y la enseñanza moral práctica que con sus acciones y ejemplos darían también todos los días los maestros oficiales masones, protestantes, racionalistas, materialistas o católico-liberales que el gobierno ha nombrado en las escuelas⁶⁵.

¿Qué era lo que hacía posible, por fuera de los integrismos liberales o católicos, el acuerdo entre los dos «poderes espirituales»? La real separación entre método y profesión religiosa fue uno de los argumentos más fuertes que esgrimió

⁶³ Carta de Vicente Arbeláez a Pío IX (las cursivas son nuestras), en RESTREPO POSADA, José: *Arquidiócesis de Bogotá...*, op. cit., p. 269.

⁶⁴ GUTIÉRREZ CELY, Eugenio: *La política Instruccionista de los Radicales...*, op. cit., p. 113.

⁶⁵ «Moral laica», en *Los Principios*, Cali (marzo 24, 1876), p. 68. «Si se nos pregunta la condición que exige la Iglesia en las escuelas y establecimientos de educación católicos, decimos que es la siguiente: que se reconozca a la Iglesia el pleno derecho de intervenir por medio de sus prelados en todo lo que es de su competencia, a saber, que pueda impedir que se elijan directores, maestros y catedráticos que no sean católicos... que pueda oponerse a que se adopten para la enseñanza textos que hayan sido condenados por la Iglesia... El párroco, ante todas estas cosas debe trabajar para que no se permita a los emisarios de las sectas y demás incrédulos que abran escuelas públicas aunque no fuese sino para enseñar a leer y escribir y dar lecciones de aritmética...». BERMÚDEZ, Carlos; obispo de Popayán: «Pastoral», *El Tradicionista*, Bogotá, mayo 11, 1875, p. 1771.

Manuel Ancízar ante la solicitud de nombrar maestros reconocidamente católicos, sosteniendo que aunque la Constitución no le permitía al gobierno exigir a los ciudadanos la profesión de una determinada religión para ser docentes en las escuelas públicas,

...esta dificultad aparece allanada de hecho si se considera que los 1.170 docentes de las escuelas oficiales son todos colombianos, es decir [católicos] cuya enseñanza [religiosa] ninguno de aquellos a quienes se les ha pedido darla, se ha excusado. *Los tres profesores alemanes [protestantes] que hay en las Normales son meros maestros de pedagogía o método escolar [...]* Ellos no vienen a dar enseñanza de religión, historia o filosofía que pudieran tener algún roce con las creencias de los alumnos⁶⁶.

Permitiendo la enseñanza religiosa, Ancízar creía salvar al menos el método. Un anónimo liberal daba sus razones con menos diplomacia: «Puede sin inconveniente darse el mendrugo religioso, con tal que pasen los suculentos alimentos de la cultura y de la ciencia»⁶⁷.

Enrique Cortés, uno de los cerebros teóricos y financieros de la Reforma, pensaba lo mismo, pero desde una más paciente y elaborada perspectiva spenceriana, que consideraba que el solo hecho de abrir escuelas era ya una ganancia:

Nos imaginamos que leyes, decretos y violencias cambian el modo de ser de los hombres. La verdad es que los gobiernos en este país son gobiernos de clase: hay una clase ilustrada que comprende la bondad filosófica de ciertas leyes, pero hay una masa ignorante que las rechaza. Según Herbert Spencer, cada pueblo abriga las creencias que su desarrollo intelectual y moral produce. [...] En un país como Colombia, la primera necesidad en materia de escuelas es vulgarizarlas, haciéndolas aceptables al pueblo. Para esto, es preciso superar todo obstáculo de cualquier naturaleza que contribuya a hacerlas antipáticas a las masas. Si el pueblo quiere religión católica, démosle religión católica, con tal de que a su sombra podamos despertar su inteligencia [...] Abramos la puerta a la luz en el cerebro popular, y las preocupaciones religiosas morirán por sí solas [...]⁶⁸.

Veremos enseguida un argumento similar esgrimido aún en 1878 por el rector de la Escuela de Literatura y Filosofía. Por ahora, concluyamos provisionalmente que es fácil contestar qué llevó a la guerra a los intransigentes. Será mucho más difícil responder qué era lo que a los moderados, tanto liberales como católicos, les hacía sentir que tarde o temprano la Escuela garantizaría a cada bando el triunfo de su política de la moral, la hegemonía de su propio «poder espiritual». ¿O se trataba de una mañosa estratagema de recuperación mutua, basada en la certeza de que en el sistema escolar algo devolvería su sitio adecuado a la moral religiosa o a la moral laica? ¿Tenían los cristianos viejos algo más que el catecismo para oponer o conciliar en la Escuela con estos nuevos sacerdotes de la verdad y la moral? ¿Era el método el instrumento para decidir la querrela? ¿Entonces, cuál era el método de los católicos?

⁶⁶ ANCÍZAR, Manuel: «La cuestión escolar», *Diario Oficial*, Bogotá, julio 3, 1876.

⁶⁷ TIBURCIO (seudónimo): «Acuerdos», *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, julio 17, 1876, p. 845.

⁶⁸ CORTÉS, Enrique: «La religión y las escuelas», *Diario de Cundinamarca*, Bogotá, mayo 27, 1872, p. 654.

Esta historia de las luchas por la hegemonía sobre las formas de gestión moral de los sujetos nos ha traído hasta este *quid pro quo*, cuyo nudo gordiano no puede desatarse a golpes de explicación puramente política como la lucha entre los «buenos» moderados y los «malos» intransigentes, entre las fuerzas religiosas tradicionales y las fuerzas laicas progresistas.

3. Una nueva autoridad moral: el pedagogo

Quiero cerrar este recorrido trayendo a colación un texto del rector de la Escuela de Filosofía y Literatura (antiguo Colegio de San Bartolomé), Antonio Vargas Vega, que me permitirán apuntalar sendas hipótesis de trabajo. Conciérne a la enseñanza de la moral y la religión, tema candente hasta la guerra, pero que el avezado médico positivista encaraba con una sabiduría práctica, dijéramos con «intuición pedagógica» nacida del gobierno cotidiano de su internado. Sabiduría pedagógica que lo situaba más allá de las consideraciones de la política, de nuevo ese tercer espacio de reformador social, el terreno inapelable del «deber de enseñar» según «las necesidades de formación de la juventud»:

El Colegio [San Bartolomé] había mantenido siempre, de acuerdo con sus primitivas constituciones [jesuíticas del período colonial] y a virtud de contratos solemnes, una clase de religión *para los alumnos internos*, regentada por profesores laicos de ilustrada piedad. Pagaba también un sacerdote católico que celebraba la misa en los días feriados. Los conflictos que ocurrieron entre la Universidad y la autoridad eclesiástica con motivo de las enseñanzas de Filosofía y Legislación, determinaron al profesor del ramo a renunciar la clase, y desde aquella época hubo de suprimirse la enseñanza religiosa en el Colegio.

La Universidad no debe, por consideraciones extrañas al objeto de su fundación, retirar de su programa las materias que crea deber enseñar, pero sería de desear que se restableciera en su anterior pie la instrucción de los alumnos internos.

Si el internado para niños menores de 16 años hubiere de continuar en el Colegio de San Bartolomé, o mejor dicho, si la educación moral del Colegio hubiere de reemplazar las enseñanzas del hogar paterno, será de todo punto necesario dar satisfacción a los sentimientos y aspiraciones de los padres de familia, y armar con triple escudo los corazones de los niños contra las seducciones del vicio y de las pasiones vulgares.

En la edad en que la conciencia moral aún no ha llegado a su madurez, y en que la razón fluctúa entre opuestas tendencias, es necesario que el sentimiento de una ineludible responsabilidad y de una sanción superior a las hipótesis mundanas, guíe los pasos vacilantes del niño y le inspire el amor absoluto de la justicia y de la virtud. Sobradas ocasiones le ofrecerán más tarde el estudio y la experiencia de la vida para rectificar los errores que pudieran haberse deslizado en la enseñanza religiosa que recibió en el Colegio.

No debe olvidarse que la generación [liberal] que se halla hoy a la cabeza de los negocios públicos recibió en la casa paterna y en los colegios una educación eminentemente religiosa y no por eso dejó de luchar con pertinaz valentía para fundar en la patria el imperio de la razón y de la libertad de conciencia. Quién sabe si las aspiraciones al ideal que esa educación desarrolló, no viven latentes en el fondo del espíritu de muchos de aquellos buenos ciudadanos, y son quizá el móvil secreto de sus mejores tendencias!

Sobre el Colegio pesa ya una grave responsabilidad para con los niños que han cambiado el techo paterno y las influencias de la familia por los claustros y las enseñanzas de la Universidad, y faltarían al más sagrado de sus deberes los Directores de estos asilos murados si apartaran como enojosa una cuestión de tan considerable trascendencia⁶⁹.

Mientras los sostenedores de la moral religiosa y la moral jurídica se enfrentaban sin concesión sobre el tablado político y en los campos de batalla por los principios teológico-filosóficos, una singular conciliación de saberes no siempre compatibles entre sí —la Ideología y la Metafísica, la Lógica, la Gramática y la Psicología— se efectuaba, de modo discreto, espontáneo y pragmático, en los planes de estudios y en las instituciones educativas. No quisiera ahora reducir esta postura a un nuevo episodio de conciliación. Si es cierto que ella se alindera del lado liberal moderado, reaparece como un nuevo hito que nos permite confirmar la existencia de una sutil pero consistente línea de conciliación que ha acompañado, casi imperceptible, todas las querellas por la moral en el siglo XIX colombiano, desde el proyecto bolivariano de 1816 en adelante. Estrategia de conciliación tan reiterada que pareciera tratarse de la contraparte liberal de la doctrina católica de la «tesis y la hipótesis». Pero el alcance de esta aseveración es mucho mayor que la simple constatación de la existencia de «alas moderadas» en los dos bandos. Si se observa con cuidado, este tipo de conciliación no proviene directamente del campo donde los políticos y los pastores se enfrentan en la arena pública. Si los *pensum* de los colegios y las escuelas podían hacer coexistir la Metafísica y la Ideología, la Religión Cristiana y la Moral Universal, el decálogo judeo-cristiano y los principios del cálculo utilitario; sostengo que todo ello fue posible gracias a la existencia, o mejor a la paulatina construcción de un plano más profundo, un «más allá» que permitía tal juego de alianzas tanto como imponía un límite racional a las divergencias: dicho juego estaba hecho para que perdieran las posturas intransigentes.

La postura del rector Vargas despliega una autoridad que proviene de un lugar situado más allá de la religión y de la política: es un «tercer principio de autoridad», la autoridad de un nuevo pastor, el pedagogo. Ésta *impone la conciliación* (la hace creíble y legítima) en nombre de un saber y un deber que trascienden los pequeños y grandes intereses políticos, institucionales o doctrinales, de los bandos y poderes en discordia: es el interés mayor de la ciencia pedagógica el que comanda aquí el sagrado deber de formar la débil conciencia moral de los jóvenes y continuar la labor de la familia, y reduce al ridículo la mezquindad de las posturas fundamentalistas en ambos extremos. La escuela *moderna* hace posible que, de modo estructural, la escisión entre los dos proyectos morales pueda devenir complementariedad. No son los intereses del Estado ni de la Iglesia —que en virtud de este juego se evidencian como intereses particulares—, sino que es a nombre de un universal mayor, la Sociedad, desde donde la Escuela emite su discurso técnico sobre las necesidades de formación moral de los sujetos que, para esta ocasión, son una franja estratégica de la población: los jóvenes estudiantes, futuros cuadros letrados del Estado-nación.

⁶⁹ VARGAS VEGA, Antonio: «Informe del Rector», *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, Bogotá, t. XII, n.º 85 (enero 1878), pp. 10-11.

Si se quiere verlo de un modo menos solemne, diríamos que Vargas Vega mostraba que no había opción más racional que la de gobernar «su» colegio usando al tiempo el valor subordinador de la religión —¿lo que consideraba útil de la religión?— y la potencia liberadora de la razón —¿lo que consideraba útil de la filosofía?—. El pedagogo dejaba que los demagogos y los torquemadas vociferaran en las calles, no sin advertirles sobre la magnitud de lo que estaba en juego. Más aún, es este «misterio trascendental» el que permite explicar la paradoja del relato de Vargas, cuando constata la total disciplina de sus muchachos-soldados al interior del colegio, a la par de su indisciplina y violencia en la arena pública: pues bien, ese algo era la institución, era la Escuela misma la que estaba diseñada para impedir cualquier extremo, para que dentro de su recinto cualquier dispositivo extremista, material, moral o racional se desactivara por sí mismo, se hiciera simplemente impensable, insignificante, irrazonable, insensato.

Sabemos que en 1886 retornarían triunfantes las posiciones ultramontanas. Pero vale la pena sacar a la luz la complejidad de las funciones estructurales, no conscientes, del dispositivo escolar moderno. Se podría decir, como se ha dicho hasta ahora, que el proyecto de independizar la instrucción pública de lo político y lo religioso a fines del siglo XIX en Colombia fue un fracaso. Pero habría que hilar más delgado: el hecho de haber formado por primera vez un cuerpo de funcionarios e intelectuales del saber pedagógico y un cuerpo profesional de maestros, sostenidos por un saber y un método especializados y por una red institucional (las Normales y la prensa pedagógica), hicieron avanzar, a pesar de todo, el proceso de secularización y de desplazamiento de la moral religiosa al ámbito privado. Aunque no triunfó la laicización —hegemonía de una moral civil—, sí quedaron creadas las condiciones para que los curas, a pesar de haber recuperado la hegemonía ético-política, ya no pudiesen suplantar más las funciones, el conocimiento y la esfera de acción propias del maestro: a partir de la reforma educativa de 1870, si los curas se iban a seguir ocupando de la educación, debieron empezar a mostrar al menos tanta o más competencia en los nuevos métodos pedagógicos que los maestros pestalozzianos formados en las Normales. De otro lado, el contenido y la simbólica del discurso moral laico, ciudadano, quedaron encarnados por antonomasia en la figura del maestro público, así este volviera a enseñar religión. La hegemonía monolítica de la Iglesia católica sobre los saberes se fracturó sin retorno y el maestro y la escuela empezaron a ser, poco a poco, en lo local, el contrapeso laico del dispositivo letrado urbano que antes se apoyaba sólo en la parroquia, el cabildo y la alcaldía.

Lo que vemos tras las negociaciones en los currículos escolares, lo que las hizo posibles, no ha podido ser otra cosa que el objeto —y el producto de compromiso— de las tensiones entre los administradores y los intelectuales orgánicos del Estado y de las Iglesias por la hegemonía moral e intelectual. Y revela otra cosa crucial: que ni la Iglesia ni el Estado han podido ser «neutrales» allí en donde ellos mismos exigen serlo. Es que la modernidad de la Escuela, su proyecto mismo de formación de hombres, se juega en mantener el dogma moderno de una neutralidad filosófica de fondo, es decir, de método pedagógico, *aún siendo instituciones confesionales* del catolicismo, del protestantismo, de la laicidad o del Estado liberal, es decir, campos de aplicación de lo que MacIntyre llamaría «las tradiciones de investigación moral y filosófica». Porque aun siéndolo, estas escuelas pueden mantenerse y competir entre sí, siempre que se asienten sobre una base

universal, racional, de equilibrio entre la religión y la ciencia, entre la razón y la fe⁷⁰. De lo contrario, el Estado y la opinión pública las declararían de inmediato como «escuelas de secta» o «de partido».

Si para las sociedades modernas el aceptar que todo pensamiento tiene unos supuestos previos o implícitos —metafísicos, políticos y morales— llegó a ser una ventaja en el libre mercado de las creencias, se convirtió en cambio en un «escándalo» cuando se trataba de su enseñanza en la Escuela. Esta querrela es otro índice del fenómeno de irenismo ocurrido gracias al campo pedagógico: fue para poder entrar en la Escuela moderna como todas las filosofías se vieron constreñidas a ocultar o racionalizar sus supuestos *a priori*, al tiempo que Iglesias y Estados se veían en aprietos para hacer creíble su neutralidad y universalidad y ocultar sus respectivos *a priori* ético-políticos, siempre estratégicos cuando se trata de la educación, del gobierno de las subjetividades. Y como ninguna filosofía que no se adscribiera a alguna de estas instituciones tenía posibilidades de tener acceso a la Escuela, para ello debía «normalizarse», reducir sus «máximos» a unos «mínimos» cuya fijación sería función del saber pedagógico y sus autoridades.

Desde este punto de vista, puede mostrarse la continuidad del *quid pro quo* del currículo escolar, que ha nacido del esfuerzo conjunto de las Iglesias y el Estado —hecho de rivalidad y complicidad a la vez— para *normalizar* las relaciones entre la Razón y la Fe en aras de la formación moral de la juventud. Los viejos y nuevos poderes espirituales han coincidido en un acuerdo no consciente —efecto tácito de sus relaciones de poder— sobre las políticas de la moral, según el cual, para el pensamiento destinado a la Escuela sería demasiado peligroso dejar abiertas las aporías de la relación entre Ciencia y Religión: la Escuela, sea laica o confesional, debe ser ante todo racional: nos ha enseñado a tratar toda aporía y todo pensamiento extremo como una patología o una desviación de la norma dada por la «recta razón» o el «sentido común». Nacerán de ahí, simultáneamente, una nueva disciplina racional de la religión y una nueva ascética de las ciencias, porque se trata de un juego común, el de la puesta a punto de un régimen de veracidad y de credibilidad, un *dispositivo de saber* en el que el currículo escolar hace de intercambiador (*échangeur*) entre la Religión y la Ciencia, entre la moral pastoral y la moral civil, creyendo poder cerrar por la vía pedagógica las aporías de la dupla subjetividad/objetividad que las ciencias humanas relanzan reiterativamente sobre todo el saber moderno. *Quod erat demonstrandum*.

⁷⁰ MacIntyre llega por otra vía a conclusión análoga, mostrando un efecto persistente de la tradición enciclopédica —lo que aquí hemos llamado método racional—: «La práctica académica general está informada todavía por una creencia enciclopédica clave, aunque en una versión modificada y debilitada [modificada hacia 1870 por efecto de la teoría evolucionista y la antropología]. Me refiero a la creencia de que todo punto de vista racionalmente defendible puede encajarse en cualquier otro, la creencia de que, piénsese lo que se quiera sobre la inconmensurabilidad en la teoría, en la práctica académica puede hacerse caso omiso de ella sin peligro. Así, en la construcción y en la realización del plan de estudios en las llamadas sociedades avanzadas, se da por sentado la universal *traducibilidad* de los textos de cada una de las culturas en el lenguaje del maestro y del estudiante. Y así la universalidad es una capacidad de hacer que lo que estaba estructurado a la luz de los cánones de una cultura, sea inteligible a aquellos que viven en alguna otra cultura del todo ajena, con la sola condición de que ésta última sea la nuestra propia, u otra muy semejante a ella». MACINTYRE, Alasdair: *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, Genealogía y Tradición*, Madrid, Rialp, 1992, pp. 216-217.