

---

# Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e Iglesia católica del Magdalena

ADRIANA SANTOS DELGADO

Historiadora y magíster en Historia de la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Doctora en Historia de América Latina Mundos Indígenas, Universidad Pablo de Olavide, España. Profesora de tiempo completo del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Colombia.

E-mail: [asantos700@hotmail.com](mailto:asantos700@hotmail.com)

---

Artículo recibido: 5 de julio de 2012.

Aprobado: 15 de septiembre de 2012.

Artículo de reflexión

---

## **Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e Iglesia católica del Magdalena**

### **Resumen**

Este texto muestra cómo liberales radicales y autoridades eclesiásticas del Estado Soberano del Magdalena crearon consensos que pusieron en marcha la civilización y educación de la población indígena, concentrada en los territorios nacionales de La Guajira y de Nevada y Motilones. La coincidencia en propósitos, la superación de diferencias discursivas así como las realidades regionales los conminaron a emprender acciones conjuntas.

**Palabras claves:** territorios nacionales, indígenas, civilización, Iglesia, liberales radicales, Magdalena.

## **Civilization and public education in the national territories: consensus among radical liberals and Magdalene catholic church**

### **Abstract**

This text shows how radical liberals and ecclesiastical authorities of the Sovereign State of Magdalena created consensus that launched the civilization and education of the indigenous population, concentrated in the national territories of La Guajira, Nevada and Motilones. The coincidence in purposes, overcoming of discursive differences as well as the regional realities urged them to undertake joint action.

**Key words:** national territories, indigenous civilization, Church, radical liberals, Magdalena.

## **Civilisation et instruction publique dans les territoires nationaux: consensus entre libéraux radicaux et l'église catholique du Magdalena**

### **Résumé**

Ce texte montre la manière comme les libérales radicales et les autorités ecclésiastiques du Estado Soberano del Magdalena ont créé les consensus qui ont mis en marche la civilisation et l'éducation de la population indigène concentrée dans les territoires nationaux de La Guajira et de Nevada y Motilones. La coïncidence dans les buts, la résolution des différences discursives ainsi que les réalités régionales les ont conduits à entreprendre des actions conjointes.

**Mots clés:** territoires nationaux, indigènes, civilisation, Église, libérales radicales, Magdalena.

## Civilização e instrução pública nos territórios nacionais: consensos entre liberais radicais e igreja católica do Magdalena.

### Resumo

Este texto mostra como os liberais radicais e autoridades eclesiásticas do Estado Soberano do Magdalena criaram um consenso que iniciou a civilização e educação da população indígena, concentrada nos territórios nacionais da Guajira e de Nevada e Motilonés. A coincidência dos propósitos, a superação das diferenças discursivas, assim como as realidades regionais exortou-os a realizar ações em conjunto.

**Palavras-chave:** territórios nacionais, indígenas, civilização, Igreja, liberais radicais, Magdalena.

### PRELIMINARES

*Es de absoluta, imprescindible necesidad aunar los esfuerzos i recursos del gobierno político con los del eclesiástico cristiano; porque solo con eso dar fuerzas morales convinadas, en que puede ser conveniente conseguirse la civilización de esas bordas salvajes [...] para mayor progreso del país o para la gloria del catolicismo, a cuyo gremio se les va a atraer.<sup>1</sup>*

*[...] nuestros compromisos y deberes con la reducción a la vida social de los indígenas, pues no dudo que usted se encuentra animado de los mismos sentimientos sobre su instrucción [...].<sup>2</sup>*

Las afirmaciones citadas arriba, realizadas por un funcionario del gobierno del Estado Soberano del Magdalena y el obispo José Romero, dan cuenta del papel central otorgado por diversos sectores políticos y sociales a la civilización y educación de las comunidades indígenas. Unos y otros reconocían a la primera como una prioridad, propugnaban por la segunda como el instrumento fundamental para salir de la *ignorancia* y la *barbarie*; todos eran conscientes de ese interés común y conocían las limitaciones que cada uno tendría para emprender estos esfuerzos de manera individual. Por ello, proponían aunar voluntades y energías para alcanzarlas.

1 Archivo Eclesiástico del Magdalena (AEM), t. 107, f. 00036, julio de 1874.

2 AEM, t. 9, f. 132, 27 de noviembre de 1868.

Dichas aseveraciones resultan especialmente interesantes por cuanto permiten constatar varias situaciones. De un lado, el propósito civilizador y la instrucción pública fueron componentes claves dentro de los proyectos políticos, los planteamientos ideológicos, los empeños y las prácticas de todos los actores que conformaron el panorama político durante las primeras tres décadas de la segunda mitad del siglo XIX. Discursos y acciones de liberales, conservadores e integrantes de la Iglesia católica propusieron la popularización de la enseñanza. Esta debía llegar a los niños y niñas, a la ciudad y al campo y, por supuesto, a los indígenas. Es evidente, entonces, cómo el impulso y el fortalecimiento del sistema de instrucción eran intereses generalizados entre varios sectores —y quizás en más segmentos sociales de los que usualmente pudiéramos reconocer—<sup>3</sup>. Una población educada haría posible la construcción del Estado así como la formación de la nación, el ciudadano y/o los católicos; estos últimos eran definidos a partir del acoplamiento a una vida civilizada y el cumplimiento de los deberes exigidos por una buena ciudadanía<sup>4</sup>.

Por otro lado, y estrechamente relacionado con lo anterior, se encuentra el factor desencadenante de la complejidad de los acontecimientos acaecidos en relación con el asunto educativo durante el radicalismo: la avenencia en torno a las múltiples ventajas derivadas de contar con un *pueblo*<sup>5</sup> instruido. El ímpetu de los debates, las pugnas verbales, las campañas militares, las colaboraciones y las negociaciones entre quienes defendían el ideal civilizador deben entenderse, precisamente, en el marco de dicho acuerdo y no como resultado de las

3 Al respecto, véase Sol Serrano, “¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX”, en *Familia y educación en Iberoamérica*, coord., Pilar Gonzalbo Aizpuro (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999), 153-171; Marta Irurozqui, “La ciudadanía clandestina. Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826-1952”, *Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios de América Latina y del Caribe* (EIAL), 10 (1) (1998-1999): s/p., Consultado el 20 de diciembre de 2010. [http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com\\_content&task=view&id=595&Itemid=293](http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com_content&task=view&id=595&Itemid=293); Milada Bazant, “La disyuntiva entre la escuela y la cosecha: entre las multas y los arrestos. El Estado de México de 1874 a 1920”, en *Familia y educación en Iberoamérica*, coord. Pilar Gonzalbo Aizpuro (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999), 173-190; Fernanda Muñoz, “¿Quién quiere la educación? Proyecto educativo radical y padres de familia en el Estado Soberano del Cauca, 1870-1885” (tesis de pregrado, Universidad del Valle, 2011).

4 María Andrea Nicoletti, *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios* (Buenos Aires: Editorial Continente, 2008), 224. También Lucía Lionetti, “La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX”, *Anuario de Estudios Americanos* 63 (1) (2006): 77-106.

5 Término generalizado en la documentación de la época que hace referencia a los sectores populares conformados por campesinos, pobres de las ciudades e indígenas.

divergencias. Bajo esta lógica, resulta comprensible que, a pesar de los mutuos cuestionamientos hechos por el Gobierno liberal radical y las autoridades religiosas en diversos escenarios —espacios legislativos, instancias de gobierno, plazas públicas y publicaciones—, se comprometieran juntos en la incorporación de los grupos étnicos al proyecto nacional y al catolicismo.

Así las cosas, el entramado del proceso instruccionalista pensado y puesto en marcha para las *masas* implicaría tres elementos al momento de tomar decisiones e implementar medidas, esto es, los discursos, las guerras y las alianzas. No obstante, dichos componentes han sido estudiados de manera desigual por la historiografía colombiana. Los historiadores han centrado su atención en las ideas, las propuestas, el deber ser y las controversias; se ha llegado incluso a confundir la intensidad de los debates con el conflicto. Desde esta perspectiva, y agregándole confrontaciones armadas como la guerra de las escuelas, se construyó una imagen histórica en la cual se registraban mayoritariamente las diferencias irreconciliables resueltas de manera violenta. Con todo, el análisis de pactos, conciliaciones, asociaciones y acuerdos entre posibles opositores ha estado prácticamente ausente del relato historiográfico.

Precisamente son estos últimos aspectos los que interesan en este artículo. El examen de la experiencia educativa, durante la administración del radicalismo liberal y en el contexto del Magdalena, confirma la existencia de anuencias entre diversos actores —tal y como ya se ha enunciado arriba—. Concretamente, burocracia estatal, políticos y autoridades eclesiásticas hicieron algunas concesiones frente a temas álgidos como la enseñanza de la religión católica en establecimientos educativos, la realización de eucaristías y la aplicación de sacramentos en las escuelas públicas, la presencia de protestantes pertenecientes a las misiones pedagógicas extranjeras como responsables de la formación de futuros maestros<sup>6</sup> y, por supuesto, el manejo de la educación para la población indígena; asunto este que se tratará en este texto.

6 Los acuerdos pueden seguirse en el ámbito discursivo y en el quehacer de los actores. El contenido del artículo 36 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública es bastante dicente en este sentido. La enseñanza de la religión no fue obligatoria, tampoco era responsabilidad del Estado; pero así mismo, se permitió que los sacerdotes enseñaran la doctrina católica en las escuelas siempre y cuando fuese programada como actividad extraacadémica y con previo consentimiento de los padres de familia. *Leyes de Colombia, Constitución i leyes de los Estados Unidos de Colombia, expedidas en los años de 1857 a 1886* (Bogotá: Medardo Rivas, 1875). Karl Meisel, director de la escuela normal de Santa Marta, comunicó al provisor vicario capitular sobre la posibilidad de impartir instrucción religiosa dos veces a la semana entre dos y cuatro de la tarde; en AEM, t. 91, f. 00198, 14 de junio de 1872. El director de

En adelante se mostrarán los esfuerzos comunes emprendidos por el gobierno civil y eclesiástico en pos de la instrucción para los indígenas de los territorios nacionales de La Guajira y de la Nevada y Motilones, teniendo presente que la civilización era la base de ese propósito compartido. Para ello, se analizarán los factores que hicieron posible dicha convergencia y se señalarán algunas de las vicisitudes enfrentadas por parte de quienes asumieron el compromiso de cumplir con una función civilizadora y educativa en aquellos espacios *vacíos*. Más que elementos de discordia, entre los liberales radicales y la jerarquía católica existieron puntos de contacto y circunstancias que conllevaron la convivencia entre autoridades temporales y espirituales, así como la articulación de sus acciones. Estos asuntos se abordarán a continuación.

## 1. LAS BASES DE LOS ACUERDOS: CIVILIZACIÓN, EDUCACIÓN E INCORPORACIÓN DE INDÍGENAS

Las condiciones en que vivía la población indígena fueron objeto de interés de los funcionarios oficiales y los representantes de la Iglesia católica. Los primeros la concibieron como comunidades de “colombianos no civilizados”, a quienes era necesario brindar un especial cuidado por parte del Gobierno. En el discurso liberal radical sería prioritario tomar las medidas para hacer llegar la *civilización* a esta población, lo cual redundaría en la formación de nuevos y virtuosos ciudadanos amantes de la nación, la ampliación del mercado interno, el debilitamiento del contrabando en las zonas fronterizas y la efectiva comunicación entre las diferentes localidades y regiones. En palabras de un funcionario de la época,

“[...] con la civilización de los indíjenas no solo esas almas adquirirán los medios para salvarse, sino la república i mui especialmente el Estado Soberano del Magdalena ganará en población, se extenderá el comercio i se facilitará a la vez las vías con vuestra hermana república de Venezuela”.<sup>7</sup>

---

la escuela pública de niños en Ocaña escribió al obispo para señalar la designación de una mañana para realizar la eucaristía y las confesiones; “Ocaña”, en AEM, t. 91, ff. 168-173, abril de 1868. Sobre otras situaciones similares ver Luis Alarcón, Jorge Conde y Adriana Santos, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)* (Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 2002).

7 AEM, t. 107, f. 128, 15 de septiembre de 1873.

Las autoridades eclesiales también fueron partidarias de este proceso civilizatorio, el cual incluía tanto la “instrucción en el catolicismo” como “[...] la reducción a la vida social de los indígenas”, según era expuesto por el obispo Romero<sup>8</sup>.

Como bien se aprecia, miembros de ambos sectores hablaban de la *civilización* de dicha población. Unos la presentaban como condición necesaria para alcanzar el progreso económico y el desarrollo político; otros hablaban de ella como el vehículo para la integración al resto de la sociedad, y ambos referían la salvación espiritual. Así advertimos, hasta el momento, la existencia de acuerdos con énfasis distintos en ciertos aspectos. La *civilización* se constituía en un interés común, aunque prevalecieran diferencias en su acepción que, dicho sea de paso, se obviaron en el momento de impulsar las campañas civilizadoras<sup>9</sup>. También resulta interesante la concurrencia en torno al asunto religioso, situación que puede ser entendida a la luz de tres posibilidades, esto es, la alianza entre Gobierno e Iglesia expresada en la normatividad emanada sobre los territorios nacionales<sup>10</sup>, la búsqueda de un apoyo social al proyecto político radical por parte de los fieles<sup>11</sup> y el catolicismo presente en funcionarios y políticos liberales, para quienes la intervención de la Iglesia en estos espacios no se constituía en un problema.

8 AEM, t. 92, f. 132, 27 de noviembre de 1868.

9 Para tener claridad en relación con los sentidos dados por diferentes actores a la expresión *civilización*, sería necesaria una investigación al respecto. Para efectos de este artículo, partimos de reconocer un uso común de la expresión y el emprendimiento de esfuerzos conjuntos en pos de alcanzarla. Algunos trabajos sobre este asunto, aunque para otras latitudes, son los de Lucía Lionetti, “La educación pública”, y Anne Staples, “La transición hacia una moral laica”, en *Familia y educación en Iberoamérica*, coord. Pilar Gonzalbo Aizpuro (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999), 139-152.

10 Justo Zaragoza, *Compilación de las legislaciones i ejecutivas vijentes sobre territorios nacionales, Formada de orden general por Joaquín Esguerra O.* (Bogotá: Imprenta Medardo Rivas, 1876). Consultado el 1º de junio de 2012.

[http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es/view/action/singleViewer.do?dvs=1335977550063~645&locale=es\\_419&VIEWER\\_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY\\_RULE\\_ID=10&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true](http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es/view/action/singleViewer.do?dvs=1335977550063~645&locale=es_419&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=10&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true)

11 La dirigencia radical nacional tomaría ciertas actitudes de mesura que básicamente tenían como objetivo no atropellar el sentimiento católico de ciertos sectores de la población. Es debido a esto último que Manuel Murillo Toro, presidente de la Unión, permitió el regreso de algunos obispos desterrados por el general Mosquera y flexibilizó la tuición de cultos. Esta tendencia fue seguida por Aquileo Parra y Eustorgio Salgar. Ricardo Arias, *El episcopado colombiano. Intransigencia y laicidad (1850-2000)* (Bogotá: Cesó, Ediciones Uniandes e Icanh, 2003), 36.

El radicalismo concibió el proyecto civilizador desde la constitución de un orden social liberal y la secularización. En este sentido, la *civilización* se definía como el elemento con el cual se superaría la *ignorancia* en que estaban sumidos la mayoría de los habitantes del territorio, se superarían la *pereza*, el *ocio*, el *caos*, la *desidia* y la falta de interés por el desarrollo de la sociedad<sup>12</sup>. La Iglesia, por su parte, defendía un proceso civilizatorio basado en la religión católica, lo cual implicaba hacer un esfuerzo por la evangelización y la difusión de la moralidad. Solo esto permitiría la formación de “un buen padre, hijo sumiso, digno hermano, fiel y amante esposo, súbdito obediente, patriota desinteresado y amigo del progreso de su patria”<sup>13</sup>. A pesar de las tensiones producto de la proclamada separación entre Estado e Iglesia, en ambos casos aparecía el interés por llevar a que el *pueblo* emulara los caminos de las sociedades civilizadas en donde las ideas de *nación*, *patria*, *progreso* y *desarrollo* estaban asentadas.

Ahora bien, el análisis de la documentación pone de presente otra convergencia entre los dos sectores en cuestión. Se trata de la definición del instrumento ideal para llevar a cabo la tan anhelada *civilización*. Ambos parten de considerar la educación, y específicamente la instrucción primaria, como el medio más apropiado para “unificar la nación, lograr el progreso material y civilizar al pueblo”<sup>14</sup>. De ahí su unión cuando se requirió avanzar en el proceso civilizatorio de los indígenas y su satisfacción cuando su mensaje llegó a las *masas* que reconocían los beneficios de la educación para salir de la *barbarie*. Así lo muestra el entusiasmo con que un funcionario del ramo de Instrucción Pública daba cuenta de la inquietud de “varios vecinos de un pueblecito indígena, cercano a la capital, y cuya raza conserva todavía su prístina pureza” por solicitar con “empeño la creación de una escuela”<sup>15</sup>. Los liberales radicales y la jerarquía de la Iglesia católica del Magdalena tenían en común la confianza en la *civilización* y la educación.

En la lógica de los liberales, esta última sería la herramienta apropiada para la construcción del orden social por ellos defendido<sup>16</sup>. Dicha intención política es

12 Términos y adjetivaciones encontradas en diferentes documentos.

13 AEM, t. 113, f. 91, 1880.

14 AEM, t. 108, ff. 00105-00139, octubre de 1875.

15 “Comunicación e informe sobre el ramo de Instrucción pública”, *El Eco del Magdalena* (Santa Marta), 27 de julio, 1884.

16 Ver Gabriela Ossenbach Sauter, “Génesis histórica de los sistemas educativos”, en *Cuadernos de Educación Comparada 3. Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos* (Madrid:

explícita cuando se refieren a la instrucción del *pueblo* como el mecanismo más útil en la formación de una “república verdadera”. En su perspectiva, “erradicar la ignorancia”<sup>17</sup> se convertía en el equivalente de acabar con “un cáncer que devora a la república”, y que además impedía “la difusión de las luces” necesarias para alcanzar el progreso y ubicar la *patria* en “un lugar privilegiado de esa brillante constelación de las repúblicas americanas”<sup>18</sup>. Por tanto, solo mediante la instrucción sería factible “realzar la dignidad de la República” e impedir “que se rebaje el carácter de la democracia”<sup>19</sup>.

El requisito esencial para esto último sería la formación de un pueblo que se gobernara a sí mismo y que fuese “virtuoso, inteligente e instruido”. Ahora bien, si de la educación dependía hacer realidad las pretensiones de los radicales en torno al “progreso nacional” así como la “civilización del país”, era lógico que convirtieran el fomento de la instrucción pública en una obligación constitucional, tal y como lo hicieron. Por ello se intentó implantar una única estructura educativa<sup>20</sup> y unificada para todos los Estados de la Unión, dentro de la cual, por supuesto, cabía la educación de aquella población que permanecía por fuera del orden. Se trataba de formarlos para que aceptaran la autoridad del Gobierno y adquirieran la disciplina del trabajo. En este sentido defendían la enseñanza como el vehículo para que la *patria* y la nación colombiana alcanzaran un puesto dentro de las *naciones cultas, civilizadas y modernas*; donde la industria se incrementara y las ciencias, las artes y el comercio tuvieran un auge constante.

Se tiene, entonces, que la propuesta de los radicales partía de reconocer la conveniencia de la instrucción como la primera necesidad de cualquier pueblo y,

---

OIE, 2001), 13; Luis Alarcón, Jorge Conde y Adriana Santos, *Educación y cultura*; María Victoria Dotor Robayo, *La instrucción pública en el Estado Soberano de Boyacá, 1870-1876* (Bogotá: Ministerio de Cultura, 2002), 112; Jorge Enrique González, *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886* (Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia, 2005); Guillermo Palacios, coord., *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, siglo XIX* (México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2007); Jairo Ramírez Bahamón, *Historia social de una utopía escolar. La educación en el Estado Soberano del Tolima, 1861-1886* (Neiva: Universidad Surcolombiana, 1998); Jane Rausch, *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional, 1993).

17 “¿Qué será de Colombia dentro de un siglo?”, *El Adelantado* (Santa Marta), 10 de noviembre, 1874, 11.

18 “¿Qué será de Colombia dentro de un siglo?”.

19 “¿Qué será de Colombia dentro de un siglo?”.

20 Los ejes centrales fueron la definición de la educación como una función del Estado y una obligación de los padres para con los hijos, el fomento de la instrucción primaria de forma obligatoria y gratuita para que llegara a la mayoría de la población y, por último, la implantación de una educación laica.

sobre todo, de *su pueblo*. Así lo confirmaban las palabras de un diputado radical en 1869, para quien “ningún país puede llamarse civilizado si la generalidad de sus habitantes no saben si quiera leer y escribir”<sup>21</sup>.

Las autoridades eclesiásticas también tuvieron certezas similares frente a la educación. La vincularon como columna vertebral de la *civilización*, mecanismo para aprender el amor a la patria y asumir la moralidad. La diferencia con respecto a la posición liberal residía en considerar la instrucción religiosa como elemento indeclinable del proceso educativo y como garante del éxito de este. Una comunicación enviada al secretario del Interior de Relaciones Exteriores es clara en este sentido. El remitente, quien está solicitando auxilio para los gastos del sacerdote y apertura de escuelas, escribió a propósito de los arhuacos; “i creo que el medio mejor i mas seguro para conseguir la civilización de ellos, es la instrucción primaria que ha principiado a darles el gobierno nacional, pero que debería también abrazar la instrucción religiosa”. Sobre esto último continuaba siendo reiterativo y señalaba cómo su contacto con los indígenas “[...] ha hecho conocer bien que no es bastante la instrucción laica para que se conduzca bien i para destruir a la supersticiosa idolatría i las prácticas inmorales que heredaron de sus padres; repito, pues que es necesario se les dé instrucción religiosa”<sup>22</sup>.

La enseñanza de preceptos morales y religiosos formaba una unidad con la cual se fortalecían los vínculos sociales. En esta, según palabras del mismo Romero, se hallaría la base de “los dignos procederes del hombre y con su savia eminentemente civilizadora [...] robustece la ley, rodea de prestigio al magisterio i se consigue la paz y el sosiego público”<sup>23</sup>. De allí que fuera necesario formar con la fe católica “el corazón de la juventud que más tarde ha de ser la encargada del porvenir de la nación”<sup>24</sup>. En otro escrito, fechado hacia 1876, continuaba insistiendo sobre los mismos aspectos. Afirmaba que es “incuestionable que todos los bienes sociales provienen de la religión católica” y es ella la “que moralizando los gobernantes i gobernadores, afianza el ejercicio de la autoridad, el respeto de la lei” y hace “que el patriotismo sea desinteresado de miras personales; i entonces la paz i el orden llevan a los pueblos a su engrandecimiento”<sup>25</sup>.

21 “¿Qué será de Colombia dentro de un siglo?”.

22 AEM, t. 105, ff. 00064-00065, 28 de marzo de 1874.

23 AEM, t. 105, f. 39.

24 AEM, t. 105, f. 39.

25 AEM, t. 104, f. 105, 23 de mayo de 1876.

Ahora bien, todo ello habría sido refrendado en un documento que circuló hacia 1857 en el que se detallaban las posiciones del clero frente a la civilización y la educación<sup>26</sup>. Allí quedaba clara la indisolubilidad de la instrucción en la fe católica, la enseñanza de las costumbres y la moral con la instrucción. A través de esta última se darían lecciones sobre *verdad, justicia, heroísmo, abnegación, fraternidad, igualdad* y *patriotismo*. La instrucción primaria sería un auxiliar del cura mientras la escuela y las cátedras reforzarían las enseñanzas dadas desde el púlpito. Se reconocía que el sacerdote tenía el deber de “enseñar la ciencia de los deberes que la razón y la religión imponen a todo ser racional para la consecución de su felicidad”<sup>27</sup>.

En este contexto, encontramos que el lugar, los objetivos y los contenidos asignados a la educación no diferían mucho entre radicales e Iglesia. *Civilización, progreso* y *orden* fueron nociones compartidas. Más que una confrontación de concepciones y valores hubo confluencia en ellos. Esto hizo posible que la campaña con miras a la inclusión de los territorios nacionales y sus habitantes en la dinámica nacional contara con la concurrencia de los esfuerzos políticos de los liberales y la actuación del clero católico.

No tenía por qué ser distinto, dado que unos y otros compartieron su interés en la *civilización*, el papel otorgado a la educación e, incluso, fueron defensores de una serie de valores, que más allá de una apariencia distinta correspondían a una base cristiana<sup>28</sup>. De otra parte, también se encontraban en condiciones similares de desarrollo y consolidación institucional, con lo cual las dinámicas

26 Juan Nepomuceno Rueda, *El clero granadino con relación a la civilización de los pueblos o defensa del clero ultramontano* (Bogotá: Imprenta de Ortiz, 1857), 12. Consultado el 12 de junio de 2012. <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/brblaa268856.pdf>

27 Rueda, *El clero granadino*, 15.

28 Lucía Lionetti, “La educación pública”. Para nuestra experiencia se puede hacer un seguimiento a los contenidos de algunas asignaturas y de algunos de los textos utilizados en los establecimientos educativos. También se aprecian a partir de los cuestionarios elaborados por los maestros como guía para la presentación de los exámenes finales. En 1869, el catedrático Manuel R. Flórez presentaba las preguntas del programa de Moral que versaban sobre el concepto de moral, las especies de deberes que tienen los hombres, el significado de deber u obligación moral y el concepto de razón. De esta manera, en el programa se hablaba de una moral religiosa y de una moral social y política. “Cuestionario presentado por Manuel R. Flórez”, en Archivo Histórico del Magdalena (AHM), caja 2, 30 de noviembre de 1869. La persistencia de la enseñanza del catolicismo dentro de la instrucción regular también es evidente si se analizan los planes de estudio así como los libros y materiales que se proporcionaban a las instituciones educativas. Se tiene entonces que, en la mayoría de los programas de estudio, sin importar el nivel, se incluyen una o varias asignaturas relacionadas con la religión y la moral.

de diferenciación y apoyos hicieron parte del proceso de construcción de identidades y esferas de acción para cada uno. Por último, los mismos principios legislativos sustentaron dichos apoyos, o por lo menos ofrecieron los niveles de libertad y las autonomías necesarias para que cada localidad y sus pobladores tomaran las decisiones que bien consideraran.

De esta manera se posibilitó el trabajo conjunto en dicho proyecto, cuyas intenciones quedaron expresadas en uno de los apartados de la legislación sobre los ya mencionados territorios nacionales<sup>29</sup>. Estas disposiciones contenían las directrices operativas que permitirían el cumplimiento a cabalidad de la función educativa y civil del Gobierno, ahora en manos de la administración central. No obstante, la realización de lo allí contenido pasaba por la ejecución de asuntos en la esfera local y la participación de la Iglesia católica, a la que se le delegaba muy especialmente la tarea educadora. Este elemento fue definido como el principal mecanismo para alcanzar la civilización.

## 2. LOS ESFUERZOS COMUNES Y LA FUERZA DE LA REALIDAD

Además de las coincidencias en relación con las ventajas de la educación para la civilización de la población indígena y su inclusión a la nación, algunas situaciones acaecidas en el Estado Soberano del Magdalena facilitaron la alianza entre funcionarios del Gobierno liberal radical y el clero. Eran sectores que se esforzaban de forma paralela para alcanzar la construcción del Estado y la Iglesia respectivamente<sup>30</sup>, en medio de la debilidad que esto mismo implicaba y ante la precariedad de recursos financieros y humanos.

Los primeros apenas comenzaban el afianzamiento del aparato educativo debiendo superar bajos presupuestos, insuficiencia de instituciones educativas, escasez de dotación de estas y falta de funcionarios. Si bien es cierto se hicieron esfuerzos en todos los sentidos —incremento de partidas necesarias para el fomento de las escuelas, profesionalización de maestros, contratación de funcionarios y provisión de materiales—, estos no fueron suficientes, y no lo

29 La legislación sobre los territorios nacionales estaba en correspondencia con las legislaciones de índole general, la Constitución de los Estados Unidos de Colombia y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

30 Roberto di Stefano, “Las iglesias rioplatenses a comienzos del siglo XIX y la creación del Obispado de Salta”, en *Para una historia de la Iglesia. Itinerarios y estudios de caso*, eds. Gabriela Caretta e Isabel Zacca (Salta: Cepiha, Universidad de Salta, 2008), 21-36.

fueron precisamente porque el proceso apenas estaba en ciernes. La Iglesia católica, por su parte, estaba en las mismas condiciones de institucionalización, proyecto acentuado por la romanización. Igual que el Estado en formación, esta recorría su propio camino a la centralización y también enfrentaba insuficiencia de personal y problemas económicos.

Así las cosas, tendríamos a diversos actores interesados en llevar la educación a los territorios nacionales; dos sectores con unos mismos propósitos y en igualdad de condiciones: cierta debilidad provocada por la insipiente de su constitución. Una de las salidas posibles, y por la que optaron, fue aunar esfuerzos para hacerse más fuertes y poner en marcha el proyecto de instrucción pública de las comunidades indígenas.

Estas últimas, guajiros<sup>31</sup>, arhuacos y motilonos, se ubicaron —siguiendo ese mismo orden— en las regiones de La Guajira, la Sierra Nevada de Santa Marta y la Serranía de Perijá —área limítrofe con Venezuela—. Dicha población, aunque en diferentes niveles, permanecía sin control civil y militar. Las distintas misiones y reducciones implementadas desde la Colonia no alcanzaron a evangelizar y controlar siquiera el 10% de esta población, tal y como lo registra un informe. La mayoría no manejaba el idioma español, desconocían los principios del catolicismo, vivían dispersos e incluso algunos eran hostiles con los colonos. Así, por ejemplo, en La Guajira se presentaron algunos ataques a los poblados cercanos a los asentamientos indígenas y los viajeros enfrentaron, permanentemente, asaltos. Situaciones similares fueron vividas por los habitantes de las llanuras del Espíritu Santo, quienes hasta fines del siglo XIX y principios del XX fueron asediados por los motilonos.

Todas estas comunidades fueron aglutinadas dentro del territorio nacional de La Guajira y el territorio nacional de Nevada y Motilonos, dos de los seis territorios nacionales reconocidos por los Estados Unidos de Colombia<sup>32</sup>. En general, esta figura denominaba una serie de zonas o secciones de poca pobla-

31 Ver José Polo Acuña, “Los indígenas de La Guajira y su articulación política al Estado colombiano (1830-1880)”, *Historia Crítica* 44 (2011, mayo-agosto): 80-103. Sobre lo ocurrido con la población indígena en el Caribe colombiano, véase Sergio Paolo Solano y Roicer Flórez, “Resguardos indígenas en el Caribe colombiano durante el siglo XIX”, *Historia Crítica* 34 (2007, julio-diciembre): 92-117.

32 Los Estados Unidos de Colombia estaban conformados por nueve estados soberanos y seis territorios nacionales, a saber, Bolívar, Casanare, Goajira, Nevada y Motilonos, San Martín y San Andrés y Providencia.

ción, con presencia de *tribus*, escasa productividad económica y contrabando; de tal suerte que fueron consideradas como impedimentos para llevar a cabo la consolidación del Estado nacional, la ampliación de la frontera agrícola y su vinculación a comercios legales.

De ahí que se optara por que fueran regidos mediante leyes especiales orientadas a la superación de los escollos anteriormente mencionados. Específicamente se establecieron responsabilidades del Gobierno de la Unión y de los Estados con respecto al fomento de la instrucción pública, el servicio de correos, la formación de la estadística, el levantamiento de cartas geográficas o topográficas, la legislación civil y penal, así como la civilización de los indígenas. Para ello, dichos territorios fueron cedidos al Gobierno general por los Estados de Cundinamarca, Boyacá, Santander, Bolívar y Magdalena<sup>33</sup>. El territorio de La Guajira fue entregado por este último mediante la Ley 40 del 25 de septiembre de 1871, y fue aceptado al año siguiente por el Decreto del 24 de enero de 1872. Contaba con una población total de 8.390 habitantes, distribuida en tres corregimientos compuestos por 70 caseríos, y tuvo como capital a Soldado. Nevada y Motilones también fue cedido al Gobierno general por el mismo Estado según la Ley 155 del 24 de marzo de 1871 y fue aceptado, en ese mismo año, por el Decreto Ejecutivo del 17 de agosto. Tenía 3.673 habitantes repartidos en 6 corregimientos con 14 poblaciones, y Espíritu Santo fue su capital.

Un interés especial despertaba el territorio de la Sierra Nevada. En opinión de Felipe Pérez, contaba con condiciones únicas dentro del concierto de todos los Estados de la Unión. Tanto su geografía como su poco poblamiento resultaban, a sus ojos, propicios para el establecimiento de colonias industriales en manos de extranjeros<sup>34</sup>. La cercanía al mar, la variedad de climas, el abastecimiento de agua permanente así como la proximidad a Venezuela, las Antillas, el istmo y Cartagena hacían parte de sus ventajas. Incluso, condiciones que en opinión de

33 Justo Zaragoza, *Compilación de las legislaciones*, 10. “Allí también se determinó que aquellos territorios con 3.000 habitantes, se enviaría un Comisario a la Cámara de Representantes, en donde tendrá voz en todas las cuestiones pero voto sólo cuando se tratase de asuntos sobre el territorio que representaba. Cuando se llegara a 25.000 habitantes se enviará un Diputado con voz y voto en todas las cuestiones. Cuando se pasara de 50.000 almas se tendrían los Representantes a que tenían derecho los otros Estados y con las mismas condiciones”.

34 Felipe Pérez, *Geografía física y política del Estado del Magdalena* (Bogotá: s. e., 1863), 574. Consultado el 16 de julio de 2012. [http://www.bdigital.unal.edu.co/5640/31/11\\_Cap06.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/5640/31/11_Cap06.pdf)

otros fueron consideradas como parte de las dificultades a enfrentar y superar, para el político y geógrafo liberal se constituían en potencialidades hacia el futuro. Esto sucedía con su poco poblamiento y el hecho de estar habitado tan solo por “algunas tribus semibárbaras”, a quienes se debía civilizar y con las cuales se podría comerciar. Así las cosas, se contaba con suficientes tierras para ser ocupadas por los migrantes extranjeros, con facilidades de comunicación a distintos puntos, tanto del mismo país como de fuera, y con posibilidades para la importación y exportación de productos<sup>35</sup>.

Las intervenciones de Pérez con respecto a La Guajira se concentraban en sus pobladores, la mayoría guajiros, quienes habían mantenido su independencia nacional. Citando al señor Cuervo, señalaba que ventajas geográficas como la abundancia de aguas y cierto grado de civilización de su población —expresada en el manejo de armas, la realización de comercio con foráneos, la adopción de la cría de vacas, caballos y asnos— no correspondían al avance “en la vida social”. A pesar de sus casi 300.000 habitantes no existían pueblos ni caseríos en donde los funcionarios públicos pudieran fijar su residencia. En su perspectiva, aquí cabría responsabilidad de los anteriores empleados quienes se dedicaron solo a la vigilancia de los indígenas, en lugar de promover efectivamente su reducción<sup>36</sup>. Por ende, otras potencialidades como la producción de sal, pieles, maderas, resinas, minas de oro de aluvión y de veta y hulla permanecían sin aprovecharse. Concluía que con la civilización de las almas y el establecimiento de la inmigración europea se lograría el desarrollo de varios ramos de la industria.

Estas eran las lógicas para propender por la integración de dichos espacios en la unidad nacional. De ahí las propuestas de hacerlo a través de varios mecanismos, entre los cuales cabe mencionar el establecimiento de colonias agrícolas<sup>37</sup> y misiones religiosas, en cuyas manos estaría la reducción de los indígenas<sup>38</sup>. A

35 Felipe Pérez, *Geografía física*, 562.

36 Felipe Pérez, *Geografía física*, 577.

37 Se trataba de la ocupación productiva de dichas tierras por parte de colonos y campesinos blancos, quienes recibirían estímulos como subsidios, bajos impuestos e incluso el no pago de impuestos en importaciones de insumos, herramientas, muebles, casas, útiles y máquinas. El proyecto se reguló por las leyes 45 del 4 de junio de 1870 y 80 del 1º de julio del mismo año, y planteaba la constitución de empresas de colonización y colonias agrícolas bajo el control del gobierno de la Unión.

38 Siguiendo a Vladimir Daza, el desarrollo de las misiones de la Goajira y de la Sierra Nevada durante el siglo XIX se puede dividir en dos grandes etapas: la primera, entre 1868 y 1880; y la segunda, entre 1888 y 1890. En este texto nos ocupamos del primer momento. Vladimir Daza, *Los orfelinatos de Dios y la ruptura de la cultura wayúu, 1890-1935* (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2001).

través de ambas se ocuparían terrenos baldíos e improductivos que se debían colonizar para así integrarlos a la dinámica económica. Para lograr lo anterior, dichos espacios debían ser ocupados por individuos capaces de asumir el desarrollo de proyectos productivos agrícolas. Así se tenían dos opciones: o bien se *civilizaba*<sup>39</sup> a la población indígena que habitaba dichos territorios o bien se establecían colonias de mestizos o extranjeros. Para lo uno y lo otro había que controlar las etnias, las cuales atacaban poblaciones y caminos. En su momento se designó esta responsabilidad a la Iglesia católica, la cual tenía experiencia y condiciones para hacerlo. En palabras de Nicoletti, “la religión funcionó como la bisagra perfecta para introducir la civilización”<sup>40</sup>.

En este escenario, por lo menos en el nivel de la dirección y administración del proyecto, surgieron dos figuras: José Romero y Rafael Celedón. José Romero, obispo de Dibona y vicario apostólico de Santa Marta, se ocupó de gestionar los recursos requeridos ante los congresos nacionales, las asambleas legislativas, los funcionarios locales e incluso los habitantes de la región. Insistentemente expuso “las inmensas ventajas que reportaría al país con esta reducción evangélica de mas de veinte mil hombres”<sup>41</sup>. Rafael Celedón, en cambio, estuvo de manera directa al frente de las misiones desde 1868 —cuando se desempeñó como vicario foráneo de la iglesia de Riohacha— hasta 1880. De ahí que, en diversas cartas cruzadas entre funcionarios del Estado y de la Iglesia católica, se reconociera su cooperación como “necesaria para llevar a cabo la civilización de los indígenas [...]”<sup>42</sup>. Además, en sus manos estuvo el cumplimiento de una de las funciones designadas a las misiones: la publicación de gramáticas y catecismos<sup>43</sup>. La prioridad de sus acciones redundaría en garantizar la efectividad de la educación recibida por la población indígena cuyos ejes debían ser la enseñanza del español, la religión católica, la moral cívica y los conocimientos prácticos. Así lo reconocieron el Gobierno central, el federal y el eclesiástico. Pero también lo hicieron los habitantes de los poblados.

39 Los civilizados eran definidos como “[...] todas aquellas personas que vivan en poblaciones fijas y no en tribus errantes, y que voluntariamente estén sujetas a las leyes y por consiguiente a las autoridades de los Territorios” (art. 138). Zaragoza, *Compilación de las legislaciones*, 155.

40 María Andrea Nicoletti, *Indígenas y misioneros*, 38.

41 Apuntes biográficos del Obispo”, AEM, vol. I, f. 58, 1866-1891.

42 AEM, t. 107, f. 00035, julio de 1874.

43 Celedón publicó en 1878 una gramática sobre la lengua guajira. Además, fue autor de un catecismo de la doctrina cristiana y de un libro sobre la lengua de la Nevada.

Los vecinos de las áreas adyacentes a los territorios de La Guajira así como de Nevada y Motilones expresaron frecuentemente su preocupación e interés por la civilización y educación de la población indígena. Una carta dirigida al obispo por los pobladores de Atánquez, pequeña población de la Sierra Nevada, ponía de presente dos argumentos usados para pedir la presencia de responsables de la parroquia y la misión; razonamientos ambos que pasaban por hacer uso de sus derechos como católicos y ciudadanos. De un lado, acudieron a fundamentos religiosos tal como la necesidad de “pasto para el alma”, alimento que sería proporcionado por el párroco para el caso de ellos mismos y el misionero para el caso de los indígenas. En manos de este último estaría la atención de más de cien almas asentadas a legua y media de la cabecera y pertenecientes a esta misma parroquia. Por otro lado y sin ambages, argumentaron la existencia de responsabilidades adquiridas por parte de las autoridades y definidas jurídicamente. Por tanto señalaron: “No está de más recordar a ustedes que el gobierno por la lei 4 de junio de 1868 aceptó este territorio con el exclusivo objeto de civilizar por la lei del 5 de junio del mismo año i espuso emplear misionero cristiano con el objeto de reducir estos pueblos a la vida civilizada [...]”<sup>44</sup>.

Un tono más fuerte a la hora de citar sus derechos como fundamento para exigir medidas y acciones eficientes con miras a la civilización de “indios salvajes” fue usado por habitantes de Espiritu Santo. Estos vecinos, en 1868, dirigieron una comunicación al presidente del Magdalena en la que señalaban cómo en varias ocasiones habían recurrido a *ustedes* —refiriéndose a él mismo como primera autoridad, a la Asamblea y al procurador general del Estado—, sin obtener respuesta alguna a sus peticiones y preocupaciones. En lugar de ello, consideraron haber sido tratados con indiferencia a pesar de su condición de “hijos de la patria”, se resentían ante la falta de atención del Gobierno pero sobre todo por no sentirse compensados, muy a pesar de su compromiso permanente en el cumplimiento de sus deberes<sup>45</sup>.

44 AEM, t. 107, f. 00022, 13 de julio de 1874.

45 AHM, caja 8, 28 de octubre de 1868. En general los pobladores se mostraban desesperanzados debido a una serie de problemas presentados por el acecho de los motilones por más de veinte años. Asaltos en los caminos y manantiales; ataques a mujeres cuando lavaban, recogían agua y recolectaban leña, así como agresiones frecuentes a hombres, hicieron parte de sus querellas. Al momento de escribir el documento fueron atacados seis hombres, de los cuales tres resultaron heridos. Además se presentaron arremetidas en caminos antes pacíficos. Así, por la vía de El Paso, un joven de nombre José Trinidad Maestre fue objeto de agresiones, aunque logró escapar.

En suma, los habitantes de los poblados pidieron constantemente el establecimiento de misiones. Pedro M. Castro, un político de la ciudad de Valledupar, escribió al obispo de Santa Marta pidiendo que “la voz evangélica” se hiciera presente en las “selvas hoy incultas” de la Sierra Nevada y Motilones; mucho más siendo conocidos “los esfuerzos de sus celosos compiladores”<sup>46</sup>. Igual se hizo desde la prefectura del departamento de Guatapurí cuando se pidió intervención urgente para solucionar la reactivación del trabajo agrícola e industrial, actividades paralizadas por efecto de los motilones<sup>47</sup>.

De esta manera, la instrucción primaria se consideró como el medio más efectivo para alcanzar la reducción de los indígenas a la vida civilizada y, por tanto, su integración, ciudadanización y conversión en feligresía. Las responsabilidades definidas para el prefecto, primera autoridad del territorio nacional, con respecto a la población indígena, indican estas pretensiones. Será de su competencia “atender con el mayor interés a la civilización de los habitantes del territorio, procurando reducir a poblaciones fijas a los indígenas errantes, y acostumbrarlos por medios suaves a la obediencia y la sujeción de las leyes”<sup>48</sup>.

La Ley 66 de 1874 expresaba las iniciativas estatales y volvía operativos todos los asuntos. Se trazaron lineamientos relacionados con la protección de los indígenas para impedir la privación de las tierras en donde estaban establecidos, el consumo de bebidas alcohólicas, la compra de sus productos a menor precio que el establecido en el mercado y la impunidad de los delitos contra ellos cometidos. Además, se contemplaba el establecimiento de ferias para la venta de los frutos de los *nativos*, así como la dotación con herramientas de trabajo para la labranza de las tierras y cría de ganados vacunos, como compensación por la participación en la construcción de edificios y caminos. Por último, se ordenaba la apertura de escuelas primarias en cada uno de los caseríos. Estas funciones eran supervisadas por una junta principal y ejecutadas por el comisario y el misionero, para lo cual se crearon dos instancias distintas, la junta subalterna —conformada por el comisario, maestro de escuela, misionero y un representante de las parcialidades indígenas del corregimiento— y las misiones. El proceso educativo en los territorios nacionales también fue regulado en todos los aspectos a través de las “disposiciones del decreto ejecutivo del 1 de

---

46 AEM, t. 105, f. 00066.

47 AHM, caja 2, 17 de diciembre de 1868.

48 Art. 7. Justo Zaragoza, *Compilación de las legislaciones*, 6.

Noviembre de 1870, orgánico de la Instrucción Pública Primaria, aplicables a los Territorios Nacionales<sup>49</sup>. Se definieron como autoridades responsables del cumplimiento de dichas disposiciones al prefecto —quien haría las veces de director de Instrucción Pública—, los consejos de Instrucción Pública y el Inspector de las escuelas públicas del territorio. Así mismo se establecieron los criterios para el nombramiento de los maestros de escuela, se definió el monto de su salario —el cual oscilaría entre 500 y 800 pesos, dependiendo de la extensión del corregimiento y del número de niños que atendería—, se designaron recursos aclarando las fuentes de financiación, se describieron los procesos administrativos que regirían las instituciones educativas, se otorgaba becas a estudiantes de cada uno de los territorios indígenas y se declaraba obligatoria la enseñanza de “la lengua o dialectos de las tribus que van a civilizarse”, entre otros aspectos<sup>50</sup>.

Estas iniciativas se enmarcaban dentro de políticas diseñadas para toda la Unión. Ya a fines de la década del sesenta, burócratas del nivel central proponían la celebración de un acuerdo con los gobiernos de los Estados para llevar a cabo “la completa reducción a la vida civilizada de las tribus de indígenas y familias que existen en el territorio de la república”<sup>51</sup>. La tarea se impulsaría desde el Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores, reconociendo las necesidades particulares afrontadas por las diferentes comunidades así como también buscando ganar recursos para el tesoro público.

En este sentido, los funcionarios del Estado Soberano del Magdalena acogieron las indicaciones de la ley sobre civilizaciones de indígenas del 4 de junio de 1868. Se creó una sociedad llamada Misión con estatutos internos que regulaban su funcionamiento, sus responsabilidades y sus alcances. La dirección estaría bajo el control del clero católico y/o de algunas órdenes religiosas; en sus manos quedaría el manejo de los fondos financieros y su labor se orientaría, en general, a la educación social y religiosa de los niños indígenas<sup>52</sup>. La alianza entre estos dos sectores quedó, entonces, establecida, aun cuando en el camino se hicieron ajustes constantes. Un año más tarde, en 1869, se crearon hospicios<sup>53</sup> como parte integral de la misión y se llamó la atención sobre la necesidad de

49 Art. 290. Justo Zaragoza, *Compilación de las legislaciones*, 56.

50 Art. 290. Justo Zaragoza, *Compilación de las legislaciones*, 56.

51 AHM, caja 12, 1868.

52 AEM, t. 92, ff. 126-129, 23 de noviembre de 1868.

53 AEM, t. 92, f. 213, 4 de mayo de 1869.

nombrar “indios caporales” como “rejidores para así irlos sujetando al poder civil i prestarán sus servicios a los misioneros”<sup>54</sup>. Inicialmente se establecieron misiones en Padilla y Valledupar. La primera fue de especial interés por su posición estratégica para el comercio, controlado hasta ese momento por los contrabandistas, sobre todo holandeses<sup>55</sup>. Así, la misión en Riohacha fue creada inmediatamente se recibió la copia del decreto, esto es, en diciembre de 1868, y quedó como responsable el sacerdote Rafael Celedón. La junta de la Misión se constituyó el 1º de enero de 1869, y se fijó a Maraúyen como el sitio desde donde se despacharía<sup>56</sup>.

También, aunque posteriormente, se establecieron otras misiones. En tanto, en Atánquez, ubicado en la Sierra Nevada, los indígenas fueron reducidos en una población *fija* y nueva llamada San José con más de 100 almas<sup>57</sup>. En San Antonio se establecieron cerca de 150 indígenas y “algunas docenas de civilizados, mal acomodados en algunas treinta ó cuarenta casitas, varias de ellas de forma circular”. Allí se logró establecer la iglesia y la casa de gobierno, que hacía las veces también de escuela. Celedón mismo señalaba al respecto:

“[...] asisten una ó dos docenas de indiecitos, de los cuales hay algunos que saben leer, escribir y contar medianamente, y también rezar, gracias á la disyuntiva en que se encerraron sus padres cuando el gobierno estableció la escuela, y supieron que en ella no había de enseñarse Religión: ‘O aprenden rezo y letras nuestros hijos, dijeron, ó no aprenden nada; porque letras sin rezo, Arhuaco para qué’”.<sup>58</sup>

La situación de los motilones fue más difícil puesto que el establecimiento de la misión se demoró más de lo previsto. Aun cuando desde 1868 se recibió el proyecto de ley “sobre arreglos con el estado nacional para la civilización

54 AEM, t. 92, f. 172, 15 de febrero de 1869.

55 A este respecto, Miguel Antonio Caro muestra preocupación porque dichos contrabandistas son judíos y además “explotan” a los indígenas sin “llevarles en cambio ningún principio de cultura social”. Miguel Antonio Caro, *Obras*. Tomo 1: *Filosofía, religión, pedagogía* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962), 1087.

56 José Polo Acuña, “Los indígenas de La Guajira”; Vladimir Daza, *Los guajiros: hijos de Dios y de la Constitución* (La Guajira: Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y de las Artes de La Guajira, 2006). Carlos Alberto Uribe, “Pioneros de la antropología en Colombia: el padre Rafael Celedón”, *Boletín del Museo del Oro* 17 (1986, agosto-diciembre). Consultado el 12 de junio de 2012, <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/bolmuseo/1986/bol17/boc0a.htm>

57 AEM, t. 107, f. 00022, 13 de julio de 1874.

58 Tomado de Carlos Alberto Uribe, “Pioneros de la antropología”, s. p.

de los indígenas motilonés<sup>59</sup>, todavía en 1872 la misión no estaba asentada totalmente. En este año, los pobladores de Espíritu Santo, capital de dicho territorio, informaban sobre el incendio del caserío y solicitaban la asignación de recursos destinados al cubrimiento de los salarios del misionero; los cuales debían cubrirse con el presupuesto asignado por el Congreso a cada uno de los seis territorios nacionales.

De esta manera, se pone de presente una de las tantas dificultades en el establecimiento de las misiones y la instrucción de los indígenas: el déficit presupuestal. José Romero y Rafael Celedón, responsable de las misiones en La Guajira, constantemente describían cómo “cualquier esfuerzo se encuentra con la pobreza y la falta de recursos para sostener las misiones”<sup>60</sup>. A tal punto se vivía esta situación, que debieron acudir a las autoridades locales. Ambos pidieron dinero a la corporación municipal de Riohacha para la misión, por cuanto “destinados los derechos de los productos guajiros a la enseñanza de ese distrito, hemos sido informados, que cubiertos los gastos que ella demanda, queda sobrantes i como nada más natural que invertirlo en beneficio de los mismos indígenas [...]”<sup>61</sup>. Se trataba de solventar la escasez de recursos que sin duda afectaba el desarrollo de la campaña evangelizadora y educadora, pues de ellos dependían aspectos como el nombramiento de misioneros, la consecución de materiales y la dotación de los establecimientos educativos.

Así las cosas, el número insuficiente de misioneros en las misiones puede relacionarse más con la falta de recursos para los pagos regulares de los salarios que con otra cosa. Desde el ya mencionado San Antonio, el corregidor se dirigió al señor prefecto para insistir en que para la buena marcha de la civilización de ese corregimiento y el de San Miguel se necesitaban más evangelizadores. No bastaba con las dos visitas anuales realizadas para las fiestas patronales. Al mismo tiempo, indicaba tener conocimiento del presupuesto asignado para la civilización de los indígenas en dichos territorios nacionales, considerando posible que de los diez mil pesos asignados se pidiera lo correspondiente a la remuneración de un evangelizador, mucho más si se estaba pensando en la fundación de una colonia en la Nevada<sup>62</sup>.

59 AHM., caja 2, 12 de septiembre de 1868.

60 AHM., caja 2, 12 de septiembre de 1868.

61 AEM, t. 92, f. 161, 31 de diciembre de 1868.

62 AEM, t. 105, f. 00207, 4 de agosto de 1873.

Otra petición en el mismo sentido —el nombramiento de misioneros— fue presentada por Antonio García, prefecto del territorio nacional de La Guajira. En carta al obispo solicitó dos misioneros para este territorio, aclarando que ya se había dirigido a la Secretaría del Interior del Estado para proponer una fórmula que incentivara a los posibles misioneros. Se trataba del pago adelantado de un trimestre de salarios, el cual tendría una designación mensual de cuatrocientos pesos<sup>63</sup>. A lo anterior se unían los problemas de dotación de útiles y materiales de estudio, así como la precariedad de las construcciones donde funcionaban los establecimientos educativos.

Ahora bien, fueron varios los esfuerzos hechos en aras de la institucionalización de la educación de los indígenas. Se trató de solucionar el asunto de la formación de los futuros maestros de las escuelas públicas en por lo menos tres aspectos: el número de instructores educados, la cualificación de estos y, por último, la relación de cercanía y aceptación que se pudiera establecer entre los profesores y los pobladores de las localidades en donde ejercerían. Para lo uno y lo otro, se estimuló una mayor matrícula en las escuelas normales, con el fin de que asistieran estudiantes provenientes de diferentes poblaciones y no solo de las capitales de los Estados soberanos. Un programa de becas para jóvenes facilitaría el desplazamiento, la manutención y la permanencia de los estudiantes en estos establecimientos educativos. A cambio se adquiriría el compromiso de enseñar, durante cuatro años, en las escuelas oficiales. Con todo, se estarían dando pasos adelante en el propósito de masificar la educación, pues esta llegaría tanto a los jóvenes convertidos en maestros como a sus futuros discípulos, niños de todas las poblaciones. La ampliación de cobertura se pondría en marcha.

Esta medida también incluía a jóvenes de los llamados territorios nacionales. Por esto, el 9 de abril de 1873 se expidió la Ley 25, a través de la cual la nación asumía los gastos que implicarían la educación de hasta tres jóvenes de cada uno de los territorios nacionales en las escuelas normales. El número de estudiantes se fijaría teniendo en cuenta la densidad demográfica. Además se dejaba en manos del Ejecutivo la reglamentación de las condiciones a cumplir por parte de los becarios, la definición de autoridades encargadas de aceptar definitivamente a los alumnos y la precisión de criterios para la selección de la escuela

---

63 AEM, t. 107, f. 00035, julio de 1874.

normal en donde cursarían los estudios<sup>64</sup>. Con respecto al presupuesto necesario para la financiación de estas becas, se dispuso de lo asignado a la instrucción primaria y se adicionaría un “crédito suplemental”. La ley tendría una vigencia de seis años, es decir, hasta 1879 —cuando se modificó—, durante los cuales se elevó el número de estudiantes por cada uno de los territorios nacionales a seis, con la particularidad de que se repartirían entre hombres y mujeres<sup>65</sup>.

Como complemento a esta medida, así como en reacción a la debilidad de los resultados obtenidos, Romero propuso, en 1880, la financiación de dos jóvenes de La Guajira y la Sierra Nevada para estudiar en el Seminario Conciliar, donde era rector Rafael Celedón. Romero insistía en que “las disposiciones legales en favor de la civilización de los indíjenas han sido letra muerta”. Tanto la Ley 40 de 5 de junio de 1868 sobre empleo de misioneros en la reducción de indíjenas, como la Ley 45 del 4 de junio de 1870 y la Ley 25 de abril de 1873 sobre disposición de fondos de la nación para la educación en las escuelas normales de jóvenes de los territorios no habían logrado aplicarse a plenitud. La salida, entonces, era la aceptación de su propuesta, y si no por lo menos el obispo quedaba con la sensación de haber cumplido con su deber: “Me quedará la satisfacción de haber propuesto algo en favor de más de 40.000 colombianos que habitan en las selvas”<sup>66</sup>, fue la afirmación con la que cerró la carta.

Un último esfuerzo fue hecho por Romero a finales de la década del ochenta. En un intento por continuar con el proceso de reducción y evangelización de los guajiros, y con la colaboración del delegado apostólico en Bogotá, monseñor Agnozzi, solicitó apoyo a los capuchinos de la Provincia de España para el envío de misioneros. Al final llegaron seis misioneros. Con esto se cerraría el periodo<sup>67</sup>.

64 “Art. 1º por cuenta de la Nación se educarán en las escuelas normales de los Estados costeadas con fondos del Tesoro Nacional, hasta tres jóvenes de cada uno de los territorios Nacionales i de el de Caquetá, en proporción a la población de ellos. Luego que los educandos tengan la instrucción suficiente, de acuerdo con las disposiciones que organizan la instrucción primaria que está a cargo de la Nación, serán nombrados para institutores en los Territorios a que pertenezcan respectivamente”. *Leyes de Colombia, Constitución i leyes*, t. 1871, 925.

65 *Leyes de Colombia, Constitución i leyes*, t. 1879. En los términos de la presente ley quedó reformado el artículo 1º, y derogado el 5º, de la Ley 25 del 9 de abril de 1873, por el cual se dispuso que en las escuelas normales se educaran jóvenes de los territorios como institutores.

66 AEM, t. 114, f. 0004, 18 de febrero de 1880.

67 Vladimir Daza, *Los guajiros*, 29.

Sin embargo, el balance no fue completamente negativo. En 1885 un inspector describía el acto de cierre del año escolar como una de sus “más gratas impresiones” durante toda su vida. En un pueblo de la Sierra Nevada de Santa Marta vio como “50 indiecitos de ambos sexos vestidos con el traje rigurosamente civilizado” y con “adelanto asombroso en cada materia de examen; una compostura digna de encomio; y lo que era más controlador aún para el patriotismo: la luz en lugar de las sombras. Esos milagros obra la escuela”<sup>68</sup>. Situación corroborada por Simons desde tiempo atrás<sup>69</sup>. Según este, la campaña educadora de los arhuacos en la Nevada había sido fructífera, pues encontró jóvenes y niños que manejaban la escritura y la lectura del español; también resultaba admirable que los demás comprendieran este idioma.

## CONSIDERACIONES FINALES

El proyecto de civilización e instrucción de las comunidades indígenas de los territorios de La Guajira y Nevada y Motilones da cuenta de la complejidad de las relaciones entre la dirigencia liberal radical y la jerarquía eclesiástica en el Estado Soberano del Magdalena. Complejidad que se manifestó en la coexistencia de momentos de lucha en el plano discursivo y físico y situaciones de negociación. No obstante, las tensiones generadas a partir del tema religioso —latentes durante todo el periodo radical, causante de conflictos, motivadora de la crítica del clero católico a diferentes decretos y leyes adoptadas por el radicalismo y maximizada por la historiografía— fueron resueltas. La coincidencia en algunos de sus objetivos, así como el reconocimiento de las limitaciones y posibilidades que cada uno de los proyectos debía enfrentar a la hora de volverlos realidad conllevaron que radicales y clero reconocieran en el otro un aliado efectivo para alcanzar sus propósitos. Bien se podría formar ciudadanos y feligreses al mismo tiempo.

---

68 AHM, caja 25, 1885.

69 Federico A. A. Simons, *Sierra Nevada de Santa Marta. Recientes observaciones y apuntamientos sobre su altura, nacimiento y curso de sus aguas* (Santa Marta: Imprenta Juan B. Cevallos, 1881), 19. Consultado el 17 de julio de 2012. <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/83619/brblaa926540.pdf>

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes primarias

#### *Archivo*

Archivo Eclesiástico del Magdalena (AEM), Santa Marta.

Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta.

Biblioteca Luis Ángel Arango. Bogotá. Biblioteca Virtual.

Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá. Biblioteca Virtual.

Biblioteca Digital Hispánica.

#### *Publicaciones periódicas*

“Comunicación e informe sobre el ramo de Instrucción pública”. *El Eco del Magdalena* (Santa Marta). 27 de julio, 1884.

“¿Qué será de Colombia dentro de un siglo?”. *El Adelantado* (Santa Marta). 10 de noviembre, 1874.

#### *Impresos*

Caro, Miguel Antonio. *Obras*. Tomo 1: *Filosofía, religión, pedagogía*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962.

*Leyes de Colombia, Constitución i leyes de los Estados Unidos de Colombia, espeditas en los años de 1857 a 1886*. Bogotá: Medardo Rivas, 1875.

Pérez, Felipe. *Geografía física y política del Estado del Magdalena*. Bogotá: s.e., 1863. Consultado el 16 de julio de 2012. [http://www.bdigital.unal.edu.co/5640/31/11\\_Cap06.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/5640/31/11_Cap06.pdf)

Rueda, Nepomuceno. *El clero granadino con relación a la civilización de los pueblos o defensa del clero ultramontano*. Bogotá: Imprenta de Ortiz, 1857. Consultado el 12 de junio de 2012. <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/brblaa268856.pdf>

Simons, Federico A. A. *Sierra Nevada de Santa Marta. Recientes observaciones y apuntamientos sobre su altura, nacimiento y curso de sus aguas*. Santa Marta: Imprenta Juan B. Cevallos, 1881. Consultado el 17 de julio de 2012. <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/83619/brblaa926540.pdf>

Zaragoza, Justo. *Compilación de las legislaciones i ejecutivas vijentes sobre territorios nacionales, Formada de orden general por Joaquín Esguerra O.* Bogotá: Imprenta Medardo Rivas, 1876. Consultado el 1° de junio de 2012. [http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es/view/action/singleViewer.do?dvs=1335977550063~645&locale=es\\_419&VIEWER\\_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY\\_RULE\\_ID=10&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true](http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es/view/action/singleViewer.do?dvs=1335977550063~645&locale=es_419&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=10&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true)

## Fuentes secundarias

- Acuña, José Polo. “Los indígenas de La Guajira y su articulación política al Estado colombiano (1830-1880). *Historia Crítica* 44 (2011, mayo-agosto): 80-103.
- Alarcón, Luis, Jorge Conde y Adriana Santos. *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 2002.
- Arias, Ricardo. *El episcopado colombiano. Intransigencia y laicidad (1850-2000)*. Bogotá: CESO, Ediciones Uniandes e Icanh, 2003.
- Bazant, Mílada. “La disyuntiva entre la escuela y la cosecha; entre las multas y los arrestos. El Estado de México de 1874 a 1910”. En *Familia y educación en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuro, 173-189. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999.
- Daza, Vladimir. *Los orfanatos de Dios y la ruptura de la cultura wayúu, 1890-1935*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2001.
- Daza, Vladimir. *Los guajiros: hijos de Dios y de la Constitución*. La Guajira: Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y de las Artes de La Guajira, 2006.
- Di Stefano, Roberto. “Las iglesias rioplatenses a comienzos del siglo XIX y la creación del Obispado de Salta”. En *Para una historia de la Iglesia. Itinerarios y estudios de caso*, editado por Gabriela Caretta e Isabel Zacca, 21-36. Salta: Cepiha, Universidad de Salta, 2008.
- Dotz Robayo, María Victoria. *La instrucción pública en el Estado Soberano de Boyacá, 1870-1876*. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2002.
- González, Jorge Enrique. *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*. Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- Irurozqui, Marta. “La ciudadanía clandestina. Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826-1952”. *Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios de Amé-*

- rica Latina y del Caribe* (EIAL) 10 (1) (1998-1999), s. p. Consultado el 20 de diciembre de 2012. [http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com\\_content&task=view&id=595&Itemid=293](http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com_content&task=view&id=595&Itemid=293)
- Lionetti, Lucía. “La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX”. *Anuario de Estudios Americanos* 63 (1) (2006, enero-junio): 77-106.
- Muñoz, Fernanda. “¿Quién quiere la educación? Proyecto educativo radical y padres de familia en el Estado Soberano del Cauca, 1870-1885”. Tesis de pregrado, Universidad del Valle, 2011.
- Nicoletti, María Andrea. *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*. Buenos Aires: Continente, 2008.
- Ossenbach Sauter, Gabriela. “Génesis histórica de los sistemas educativos”. En *Cuadernos de Educación Comparada 3. Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Madrid: OIE, 2001.
- Palacios, Guillermo, coord. *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, siglo XIX*. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Ramírez Bahamón, Jairo. *Historia social de una utopía escolar. La educación en el Estado Soberano del Tolima, 1861-1886*. Neiva: Universidad Surcolombiana, 1998.
- Rausch, Jane. *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional, 1993.
- Serrano, Sol. “¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX”. En *Familia y educación en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuro, 153-171. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999.
- Solano, Sergio Paolo y Roicer Flórez. “Resguardos indígenas en el Caribe colombiano durante el siglo XIX”. *Historia Crítica* 34 (2007, julio-diciembre): 92-117.
- Staples, Anne. “La transición hacia una moral laica”. En *Familia y educación en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuro, 139-152. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999.
- Uribe, Carlos Alberto. “Pioneros de la antropología en Colombia: el padre Rafael Celedón”. *Boletín del Museo del Oro* 17 (1986, agosto-diciembre). Consultado el 12 de junio de 2012. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/bolmuseo/1986/bol17/boc0a.htm>