

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE HISTORIA
MAESTRÍA EN HISTORIA

**Educación (para) Indígenas (s): La escuela en resguardos de indígenas del
Departamento del Cauca en la primera mitad del siglo XX**

Trabajo de grado para optar por el título de
Magíster en Historia

Presentado por:
Marcela Piamonte Cruz

Asesor:
Mg. Luis Ervin Prado Arellano

Popayán, diciembre de 2017

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	13
EDUCACIÓN RURAL E INDÍGENA EN LA HISTORIOGRAFÍA LATINOAMERICANA.	
1.1.Aportes de la Historia de la Educación Rural e Indígena en América Latina y Colombia para una Historia de la Educación (para) Indígena (s) en el Cauca.	18
1.2.Historiografía sobre la Educación Indígena y Etnoeducación para el caso del Cauca.	32
1.3.La Escuela como acontecimiento: etnogénesis escolar.	37
CAPÍTULO II	40
LA ESCUELA COMO OBJETO DE EXPERIENCIA HISTÓRICA EN EL CAUCA: ANTECEDENTES SIGLO XIX Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL SIGLO XX.	
2.1.Guerra, Civilización y Moralización: combates de la Instrucción pública en el Cauca en la transición hacia el siglo XX.	41
2.2.El control de la Instrucción Pública: entre la reforma política conservadora y las ideas pedagógicas liberales.	48
2.3.Expansión de la instrucción pública de lo urbano hacia lo rural: entre luces y sombras.	56
2.4.Oficio de maestro y maestra en el Cauca durante la primera mitad del siglo XX.	62
2.5.La agricultura y la Historia Patria: prioridad en la instrucción pública rural.	71
CAPÍTULO III	77
LA ESCUELA EN LOS RESGUARDOS DE INDÍGENAS DEL CAUCA: UNA EXPERIENCIA DE INICIOS DEL SIGLO XX	
3.1.El resguardo de indígenas en la colonia y en la transición hacia el siglo XX	78
3.1.1. El resguardo de indígenas en la primera mitad del siglo XX.	82
3.1.2. Acciones en defensa de los resguardos de indígenas en el Cauca	93
3.2.La Escuela en los resguardos de indígenas en la primera mitad del siglo XX.	98

3.2.1. No solamente para evangelizar es la escuela	109
3.2.2. Indicios sobre la(s) relación(es) escuela – comunidad en los Resguardos de Indígenas en el Cauca.	117
CONSIDERACIONES FINALES	126
BIBLIOGRAFÍA	131
Fuentes Primarias	131
Fuentes secundarias	135

LISTA DE TABLAS

Tabla No 1	Estadística escolar comparada de los años 1848, 1872, 1875, 1878 y 1881.	45
Tabla No 2	Número de estudiantes de las Escuelas normales y Anexas de Popayán, 1898-1900.	47
Tabla No 3	Conformación del personal docente de las Escuelas Públicas del Cauca, 1904-1930.	50
Tabla No 4	Presencia de maestros seculares y religiosos en los distritos del Cauca, 1912.	51
Tabla No 5	Textos de enseñanza en las escuelas públicas del Cauca en la primera mitad del siglo XX.	53
Tabla No 6	Número de Escuelas Rurales de varones, niñas y alternadas en el Departamento del Cauca, 1905-1944.	57
Tabla No 7	Ubicación y tipo de escuelas en los Municipios del Dpto. del Cauca (1912 y 1944).	59
Tabla No 8	Censo de 1938 sobre Instrucción para el Departamento del Cauca.	61
Tabla No 9	Asistencia de niños y niñas a las escuelas de básica primaria, departamento del Cauca, 1904-1921.	62
Tabla No 10	Número de maestros titulados por Provincia, 1913.	65
Tabla No 11	Información arrojada por el Censo de 1938, sobre el número de personas dedicadas a la actividad “Educación Pública y Privada”.	67
Tabla No 12	Número de Resguardos de Indígenas por Departamento, 2005	76
Tabla No 13	Resguardos Indígenas, población y lenguas en el Departamento del Cauca 1912 - 1916	83
Tabla No 14	Resguardos de indígenas que perduraron a lo largo de la primera mitad del siglo XX, Departamento del Cauca.	87
Tabla No 15	Censos de resguardos, 1924	91
Tabla No 16	Escuelas de básica primaria en territorio de resguardos de indígenas en el Cauca, 1873-1917.	100
Tabla No 17	Asistencia y personal docente en las escuelas ubicadas en territorio de resguardo indígena, 1913.	104
Tabla No 18	Caracterización Resguardos, 1916.	106
Tabla No 19	Enseñanza agrícola en escuelas de resguardo de indígenas, 1912.	108

LISTA DE GRAFICAS

Gráfica No1	Expansión Escuela rural Vs. Escuela urbana en el departamento del Cauca, 1905-1944.	57
Gráfica No 2	Promedio de maestros vinculados por década para escuelas de básica primaria del Departamento del Cauca, 1904-1950.	63
Gráfica No 3	Resguardos de Indígenas en el Departamento del Cauca, 1900-1912	85
Gráfica No 4	Resguardos de Indígenas que permanecieron en el Dpto. del Cauca a lo largo de la primera mitad del siglo XX.	89
Gráfica No 5	Ubicación y tipo de escuelas en resguardos de indígenas en las primeras décadas del siglo XX.	102

LISTA DE FOTOS

Foto No 1	Vista del patio principal de la Escuela de Niñas No 1 de Popayán, regentada por las Hnas. de La Caridad, 1917.	49
Foto No 2	Portada “Lección de Historia Patria” para las escuelas primarias de la Provincia de Popayán, 1913.	54
Foto No 3	Escuela No 1 de niños de Popayán, a cargo de los Hnos. Maristas, 1917.	55
Foto No 4	Escuela No 2 de niños de Popayán, regentada por maestros laicos, 1917.	56
Foto No 5	Patio principal de la Escuela Normal de Institutores, 1917.	64
Foto No 6	Vista exterior de la Escuela Normal de Institutores, 1917.	64
Foto No 7	La Ladera, Edificio de la Normal de Rurales (Popayán), 1936.	66
Foto No 8	Alumnas de la Normal de Rurales, Popayán, 1936.	66
Foto No 9	Primer plantel de la Escuela Normal Rural Almaguer, 1935.	68

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta investigación fue posible gracias a la conjunción de voluntades, oportunidades y solidaridades que me acompañaron de manera incondicional, a pesar de las dilaciones y dificultades que nunca faltan. A las siguientes personas agradezco la confianza, la libertad de pensamiento incitada y el tiempo dedicado, los cuales considero son los bienes más preciados para una mujer que decide dedicar parte de su vida a la labor académica e intelectual: A los y las docentes de la Maestría en Historia de la Universidad del Cauca, especialmente, al profesor Luis Ervin Prado, interlocutor crítico y dedicado, quien me acompañó de manera paciente en mis propios tiempos de indagación y escritura. A los y las estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación quienes aportaron ideas, historias y opiniones, incitándome con sus preguntas a avanzar cada vez más en la búsqueda de respuestas. A los funcionarios del Archivo Histórico de la Gobernación del Cauca, por el apoyo logístico y académico. A todas y todos los maestros que, en mi trasegar por el Cauca, me han abierto las puertas de sus escuelas y a las comunidades que me han acogido. Es ésta experiencia el principal motivador de la investigación. A José Tobias, compañero y cómplice, por el apoyo incondicional, el afecto y, sobre todo, por incitarme siempre a tener “*Un cuarto propio*”. A Ziania y a Miguel Ángel, por el amor y la fuerza para cumplir con mis metas.

INTRODUCCIÓN

En la historia de la Etnoeducación, como concepto y política educativa, se asumen como hitos fundacionales de este campo: primero, la gestación teórica de la noción de Etnodesarrollo, elaborada por el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla, en la década de los años 80, como cuestionamiento a la política indigenista de asimilación e integración a la nación. Segundo, el viraje del indigenismo al indianismo o pos indigenismo propiciado por la Declaración de Barbados I (1971) y II (1977) y, tercero, las ideas y planteamientos propios de las Organizaciones Indígenas con respecto a la educación escolarizada, que empiezan a emerger a partir de la movilización política que realizan estas organizaciones y comunidades a inicios de los años 70, para el caso específico del Departamento del Cauca.

Tenemos entonces una historia de la Etnoeducación, como campo conceptual y proyecto político, que recoge lo acontecido en las tres últimas décadas del siglo pasado, pero que no se pregunta y problematiza las relaciones de la educación con las concepciones, políticas y prácticas que precedieron los hitos mencionados, y que se constituyen como antecedentes del proyecto político etnoeducativo. Las concepciones y prácticas asociadas a la implementación de las escuelas de básica primaria en los resguardos de indígenas, durante la primera mitad del siglo XX, no han sido consideradas como parte de estos antecedentes.

Una excepción a esta afirmación es el caso de los procesos llevados a cabo en los territorios denominados como *Territorios de misiones*, en los cuales la Iglesia Católica, a través de distintas congregaciones, tenían a su cargo el control y administración de las escuelas de básica primaria para indígenas; estas experiencias han sido documentadas y estudiadas para el caso de los departamentos del Cauca, Guajira y Putumayo. Como se expondrá en el trabajo realizado, para el caso del Departamento del Cauca, en los resguardos de indígenas ubicados en los municipios de Inzá y Páez, que conforman la región denominada como Tierradentro, donde se implementó la estrategia de las misiones como forma de integración y asimilación de la población indígena. Sin embargo, este trabajo pretende centrar la mirada en los resguardos de indígenas que no fueron cobijados por dicha estrategia, y que se encuentran

ubicados en distintos municipios a lo largo y ancho del departamento. A algunos de estos resguardos llega de manera temprana la naciente *escuela rural* de básica primaria, bajo condiciones y características propias del sistema de instrucción pública que se inicia a expandir a todo el territorio nacional. Sin desconocer la hegemonía de la iglesia católica en el ramo de la instrucción y la educación, esta forma de educación la considero significativamente distinta a la impartida bajo el control de las misiones, alrededor de las cuales convergieron intereses, expectativas y percepciones diferentes acerca de ésta institucionalidad, tanto por parte de la administración departamental como por parte de la población de estos resguardos.

Este campo, que no corresponde conceptual ni políticamente al de la Etnoeducación propiamente dicho, es lo que denomino como Educación (para) Indígenas (s), queriendo denotar con esta expresión, por un lado, las políticas y acciones que, desde el Estado, se implementaron desde inicios del siglo XX para la expansión de la escuela rural de básica primaria y, por otro lado, la agencia e intereses de los sujetos y las comunidades sobre la necesidad de tener escuela y alfabetizarse en lengua castellana como una expectativa importante en el marco de los procesos de organización y resistencia; por tal razón el paréntesis en la denominación.

En este sentido, no se ha abordado un estudio empírico acerca de la implementación de las escuelas rurales de básica primaria en los resguardos de indígenas, reconocidos como tales desde el período denominado colonial y durante las primeras décadas del siglo pasado. Es claro que no se trataba de una política diferenciada hacia la población indígena, como sí ocurrió en el caso de los territorios de misión, pero es el inicio de la larga trayectoria que debió recorrerse, ya sea de resistencia, conflicto, negociación, negación y apropiación, entre la escuela y quienes la constituyen, para llegar a la actual política Etnoeducativa y de Educación Propia, que se materializa en el actual Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

En la historiografía sobre el tema, al ser la experiencia de las misiones el único referente estudiado y documentado, lo acontecido durante la primera mitad del siglo XX, en relación con la Educación (para) Indígena(s), se ha interpretado bajo el paradigma de la dominación,

aculturación y asimilación. Al privilegiar esta perspectiva no se ha estudiado históricamente el proceso y experiencias ligadas a la llegada e implementación del dispositivo escolar en la dinámica y vida cotidiana de las comunidades y, por otra parte, la incidencia de éstas en el mismo; así como tampoco se da cuenta de las formas de relacionamiento y mediación con el Estado y sus entidades para este propósito.

Adicionalmente, más allá de la interpretación de la labor educativa como estrategia de reducción, asimilación y aculturación, no hay estudios que, de manera documentada, den cuenta de cómo funcionaba el sistema educativo escolarizado en la primera mitad del siglo XX, tanto en el Departamento del Cauca como en los resguardos de indígenas, a partir de los cuales se aporte a una mayor y mejor comprensión de sus prácticas actuales, en las que se evidencian la permanencia de tradiciones y formas escolares heredadas de la escuela de básica primaria rural, implementada a lo largo del siglo XX. Esto, para comprender el porqué de la continuidad y vigencia de prácticas y saberes ligados a concepciones tradicionales de la pedagogía y de las disciplinas escolares, en las escuelas de hoy, a pesar de estar en la actualidad bajo la agencia, administración y control de las organizaciones y autoridades indígenas de los territorios estudiados.

Partiendo del reconocimiento de estas formas diferenciadas de implementación de la escuela rural, este estudio presenta hallazgos acerca de las principales características del proceso de implementación de dichas escuelas en el Cauca y en los resguardos de indígenas, a lo largo de las cinco primeras décadas del siglo XX, fundamentándose en la revisión y análisis de un importante acervo documental perteneciente al Archivo de la Gobernación del Cauca el cual, hasta el presente, no ha sido estudiado de manera sistemática para este tema. Esto con el fin de develar el sentido e impacto que la implementación de la educación formal, en su forma de escuela rural de básica primaria, tuvo en el devenir social y cultural de los habitantes de los resguardos y las relaciones y tensiones en medio de las cuales se estableció.

Esto con el propósito de aportar a una historia social de la escuela, en la que convergen los distintos actores que hicieron parte activa en el proceso de constitución, administración y ejecución del dispositivo de escolarización a lo largo de este período. Las ideas, expectativas

y acciones de las comunidades indígenas, tanto a favor como en contra de la escuela, no se han abordado en profundidad ya que se considera que, desde la interpretación generalizada de la historia como relación de dominación/subordinación, no hay nada más que decir al respecto. Caso contrario, se considera “políticamente incorrecto”, revisar tales interpretaciones a la luz de los derechos reclamados y ganados por la acción política de las organizaciones y autoridades indígenas, que supuestamente han estado siempre en subordinación. Asumo éste riesgo:

“Confluencias y conflictos culturales y políticos, proyectos económicos y sociales, atraviesan las relaciones entre la escuela y la ruralidad, en formas diversas que [...] ni sospechábamos. Hemos visto que la escuela ha servido tanto para mantener como transformar relaciones de dominación en los campos latinoamericanos, pero ¿cuándo, en qué forma, por qué? Estas preguntas reclaman nuevas investigaciones y de un mayor diálogo entre distintas estrategias teórico metodológicas”¹

Es en este marco de interpretación que surgen las siguientes preguntas en relación con el proceso de escolarización en los resguardos de indígenas: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de la Educación (para) indígena (s) durante la primera mitad del siglo XX en el Cauca? Durante el período comprendido entre 1900-1950, ¿en cuáles resguardos indígenas, además del territorio de misión de Tierradentro, se instalaron escuelas de básica primaria y qué caracterizaba su organización, administración y funcionamiento? ¿Cuáles fueron las acciones y formas de incidencia de las comunidades en la implementación de estas escuelas en sus resguardos, durante el período de estudio? ¿Cómo eran las relaciones y mediaciones que se establecieron entre las entidades de gobierno y sus funcionarios, con las autoridades y comunidades indígenas, en el proceso de implementación y expansión de la escuela rural de básica primaria, en el periodo comprendido entre 1900 y 1950?

La delimitación temporal del proyecto, 1900-1950, responde a la identificación de tres aspectos relevantes: primero, la implementación de una política educativa “conservadora”, derivada de los lineamientos de la Constitución Política de 1886 y que, posterior a la Guerra de los Mil Días, se retoma aún con más fuerza al privilegiar el accionar y control de la Iglesia

¹ Civera y Lionetti. Dossier “La educación rural en América Latina, siglos XIX-XX”. En Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas, 2010, 4.

Católica como responsable de la organización y ejecución de los procesos de escolarización en los territorios denominados de misiones. Segundo, en el marco de la República Liberal, en la década de los años 30, la implementación de un sistema universal y obligatorio de educación básica primaria, acompañado de políticas y campañas de alfabetización, especialmente dirigidas a la población rural del país. Estos dos procesos y su incidencia respecto a la forma como se fue desarrollando la instalación de la escuela rural de básica primaria en los territorios de resguardo, propician una mirada y análisis comparativo con respecto a las políticas y concepciones sobre la población indígena y su escolarización, que se propició durante el período estudiado. Tercero, la emergencia, durante este período, de posturas y discursos sobre la cuestión y/o problema indígena en el país, sustentados en un ideal de integración nacional, detentado tanto desde la política oficial como desde voces insurgentes indígenas de este período, como es el caso de Manuel Quintín Lame. En estos tres aspectos se evidencia, como un asunto prioritario, el proceso de escolarización de la población indígena, para el caso del Departamento del Cauca.

A través del desarrollo de tres capítulos intento una aproximación a estas preguntas y sus posibles respuestas, entretrejiendo distintos elementos abordados en cada uno de ellos, a saber: en el primer capítulo, se expone el balance historiográfico, a nivel latinoamericano y nacional, sobre qué se ha producido en los últimos años con respecto a la educación rural y la educación indígena. En el segundo capítulo se realiza la necesaria contextualización acerca de las maneras en que, en el departamento del Cauca, se fue instaurando el sistema de instrucción pública y, especialmente, la escuela de básica primaria a lo largo de la primera mitad del siglo XX, con el fin de comprender las circunstancias geográficas y políticas que caracterizan el período; se describen los aspectos centrales y básicos de la manera cómo se organizó el sistema educativo oficial en el Cauca, en la transición de fin de siglo y la primera mitad del siglo XX. Temas como la cobertura geográfica y poblacional, formas de administración, características del naciente magisterio y los debates propiciados por la permanencia de concepciones diferentes sobre el papel que debía cumplir la educación en la formación de nación, se desarrollan en este capítulo.

En el tercero, y último capítulo, se aborda la permanencia y reconocimiento de los resguardos de indígenas, categoría central, junto con la escuela, en esta investigación. Se expone la situación de los resguardos de indígenas, reconocidos como tales durante el período para, finalmente, cruzarlo con lo que fue posible identificar en las fuentes primarias acerca de la presencia de escuelas de básica primaria en dichos resguardos. Así mismo, las características y maneras en que se implementaron estas escuelas, tratando de develar los distintos tipos de relaciones e interacciones entre el dispositivo escolar y las comunidades indígenas.

Para concluir, se presentan las consideraciones finales, que más que conclusiones son ideas fuerza y preguntas que se generan a partir del análisis del problema abordado y la información revisada en las distintas fuentes, que permiten identificar caminos propicios para avanzar en futuras investigaciones sobre el tema de la escolarización de la población indígena en el Cauca, desde una perspectiva temporal más amplia de la que hasta ahora se ha trabajado.

CAPITULO I

EDUCACIÓN RURAL E INDÍGENA EN LA HISTORIOGRAFÍA LATINOAMERICANA.

Con la intención de exponer un panorama general del campo de la Historia de la Educación en América Latina y en Colombia y, al mismo tiempo, develar la postura y perspectiva histórica que asume el presente estudio, presentaré de manera sintética las corrientes de análisis histórico más amplias que, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, se han consolidado y han marcado la pauta en la producción historiográfica del campo. Posteriormente, el análisis se centrará en la vertiente de la Educación Rural y la Educación (para) Indígena (s), en la cual se inserta este estudio.

La producción historiográfica acerca de la educación en el siglo XX se focaliza, primero, en el estudio de las macroestructuras políticas y económicas, sobre las cuales se fundamenta todo sistema educativo de orden estatal y nacional. Posteriormente, la mirada y el análisis histórico se dirigió hacia la historia de las instituciones que, con el fin de implementar los principios y postulados de la política y los discursos sobre la educación, emergen en el marco de las naciones, como entes con vida propia y reflejo de las macroestructuras enunciadas anteriormente; buscando poner a prueba tesis estructurales sobre lo social con pretexto de análisis educativo. Bajo estas condiciones, “la educación es pensada como instrumento ideológico o como mecanismo de dominación, que puede ser descrito desde las políticas educativas, reducidas, incluso en muchos casos fundamentalmente, a las enunciadas de la legislación”². Dicha tendencia la denominaré una *historia política y económica de la educación*, que privilegia una interpretación de carácter estructuralista a partir de la cual se evidencia cómo el desarrollo y la ampliación del sistema educativo están directamente relacionados con el desarrollo económico de las sociedades y la manera como, desde las políticas educativas, se responde a esta necesidad y requerimiento.

² Zuluaga, Olga Lucía y Martínez Boom, Alberto. “Historia de la Educación y la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos”, en: *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 1997, 69.

Por otra parte, está la perspectiva de una *historia social y cultural de la educación*³, que se centra en la historicidad de la educación como aparato ideológico del Estado y sus acciones tendientes a generar procesos de homogenización cultural e identitaria a la luz de los proyectos nacionales de la primera mitad del siglo XX. Siendo una perspectiva más sociológica, con un profundo componente de análisis crítico e ideológico acerca del papel que la educación ha cumplido en el proceso de construcción de la nación, inicialmente, y, posteriormente, como factor de integración regional y nacional o como factor de reproducción de desigualdades sociales y económicas.

Heredera de los enfoques mencionados, pero claramente en transición y cambio hacia paradigmas posestructuralistas, es la historiografía que privilegia la mirada local y regional sobre la educación, así como la diferenciación entre la rural y la urbana, como dos sistemas con características particulares y específicas dentro de la estructura educativa oficial, apartándose de la idea de la presencia estatal homogénea en las distintas regiones y contextos. Así mismo, abarca la historia de las instituciones educativas que por diversas razones se consideran emblemáticas (escuelas normales, institutos técnicos e, incluso, las misiones religiosas) como microsistemas que connotan y particularizan la implementación de políticas, ideas y proyectos pedagógicos, revelando su especificidad de acuerdo con el contexto y los sujetos inmersos en el proceso educativo.

Derivado del anterior, ubico un campo de producción historiográfica de más reciente incursión: el de la historia de las prácticas y el saber pedagógico, a partir de la acción e incidencia de los distintos actores sociales inmersos en la vida cotidiana de las instituciones educativas, como agentes primordiales en la implementación del sistema educativo nacional. Esta tendencia se ha nutrido conceptualmente de perspectivas de análisis social e histórico posestructuralistas de académicos e intelectuales tales como Michel Foucault, Basil Bernstein y toda la perspectiva sociológica de la construcción social de la realidad, representada por Thomas Luckmann, Peter Berger y Alfred Schütz, tomando como

³ Una influencia importante en estos dos enfoques ha cumplido los paradigmas de interpretación derivados del marxismo y del estructuralismo, al centrar en el problema de la educación las causas y posibles soluciones a los problemas estructurales de la sociedad.

fundamentos metodológicos el análisis del discurso y la relación de las prácticas y saberes escolares con la microfísica del poder. Para estas formas de analizar e interpretar el quehacer educativo, las prácticas son historiadas a partir de los indicios que sobre ellas es posible rastrear, tales como planes y programas de estudio, textos escolares, registros propios de la organización escolar, arquitectura y organización del espacio, iconografías y símbolos propios de la cultura escolar y, prioritariamente, las ideas pedagógicas privilegiadas en cada momento de la historia de las instituciones y las naciones. Hay un interés particular por indagar y analizar estos indicios, desde los períodos colonial e independentista, para comprender lo acaecido posteriormente con la instauración de la República.

En el caso de los actores sociales, en esta perspectiva son de gran importancia los trabajos que dan cuenta de la historia de vida de maestros, maestras y estudiantes, así como también los relatos colectivos que desde las organizaciones y movimientos sociales y comunidades se hacen con respecto a la implementación y desarrollo de la educación oficial en sus territorios. Es así como la pregunta por las condiciones y características propias de la cotidianidad en la escuela y las prácticas del maestro, en los distintos períodos históricos, es una forma más compleja de comprender el papel desempeñado por ella en las dinámicas políticas, sociales y culturales de las distintas regiones del país, que cuestiona la mirada determinista y reducida al ámbito de lo político y lo económico que se había privilegiado en el campo de la historia de la educación.

Para el caso colombiano, de acuerdo con lo planteado por Juan Carlos Torres, estas distintas trayectorias hacen converger en la producción historiográfica desde posiciones tradicionalistas centradas principalmente en los hechos políticos y jurídicos, “con su culto a los héroes y a los poderosos y su desconocimiento de las mayorías y los “débiles”⁴; pasando por una historiografía más preocupada por los grandes hechos estructurales de carácter económico y social, pero anclada en determinismos y en rígidos principios explicativos, hasta las distintas vertientes de la historia social agrupadas en la llamada Nueva Historia, con su inclinación por lo colectivo. El campo aludido hace parte de la historia social y cultural, pues

⁴ Torres Azócar, Juan Carlos. La historia de la educación y la Pedagogía en la formación de docentes, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Red Académica, 1999, sp.

concibe la educación como la encargada de la preservación de la conciencia social y cultural, inserta en la matriz social de los diferentes pueblos y sociedades⁵.

En este sentido, Martha Cecilia Herrera⁶ señala que la historia de la educación se preocupa por establecer las fuerzas sociales que entran en juego en la dinámica educativa y pedagógica, las motivaciones, las intervenciones políticas y culturales, por lo cual se hace necesario ampliar el espectro de las dimensiones que estudia y, por tanto, de las disciplinas en las que se apoya. Este planteamiento refleja los intereses y la perspectiva del presente estudio, en tanto más allá de realizar una recopilación cronológica de las políticas educativas, asumo lo educativo como un campo de tensión y disputa política y cultural entre las políticas, planes y acciones agenciadas desde el Estado, en el proceso de implementación y expansión de la escuela de básica primaria en la primera mitad del siglo XX, y las comunidades indígenas de los territorios de resguardo en el Departamento del Cauca.

Sin embargo, la Historia de la educación y la pedagogía como parte de la Historia Social, es criticada por algunos autores al considerar que designa únicamente la relación Educación-Estado, estudiándola como parte de la totalidad social y regida por los mismos ritmos y factores que gobiernan la sociedad. De acuerdo con lo planteado por Zuluaga y Martínez⁷, esta manera de ver la educación permite problematizar temas marginales, tales como la *práctica* y el *saber pedagógico*, los cuales aportan a los estudios de “análisis estructurales que localizan profundas e interesantes relaciones sociales para los hechos educativos, pero de modo inexplicable dejan de lado o minimizan lo propio de la práctica educativa, como si la vida interna de la escuela y la enseñanza no pertenecieran también al orden social”⁸.

Consecuente con lo anterior, se hace necesario vincular y relacionar las dos dimensiones expuestas: la de marco político económico, y la del marco sociocultural, con las prácticas y saberes de experiencias pedagógicas particulares, como uno de los propósitos de este estudio. Por lo tanto, la investigación sobre cómo se da la experiencia de la implementación de la

⁵ Herrera, Martha y Low, Carlos. Los intelectuales académicos, una propuesta de investigación histórica, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1993, 34.

⁶ Herrera, Martha Cecilia. Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, sf.

⁷ Zuluaga, Olga Lucía y Martínez Boom, Alberto, óp. cit., 56.

⁸ *Ibíd.*, p.69.

escuela básica primaria en algunos territorios de resguardos de indígenas en el departamento del Cauca, complementa la perspectiva social, en tanto no pretende la totalización del fenómeno, y plantea la necesaria complementariedad entre el análisis de las políticas y los discursos con las prácticas y acciones que se dan entre el Estado y las comunidades indígenas. De manera complementaria a esta postura, Alejandro Álvarez propone obviar la pregunta acerca de si en el campo de la historia de la educación se hace historia de las ideas, historia social o historia de la cultura, ya que la historia de la escuela es:

“una historia que reconoce en el habla las prácticas mismas que crean al hombre, una historia que busca en los bordes la definición del pasado y no en la esencia o en la verdad de pretendidas leyes del tiempo. Estos bordes no son sociales o culturales; simplemente son los lugares donde se producen los acontecimientos”⁹

Desde esta perspectiva, Álvarez asume *la escuela* articulada a formas del pensamiento y a relaciones complejas de poder, “donde el aparato de gobierno tan sólo es parte del juego, tan importante como todos los demás actores”¹⁰. En este sentido estudia la escuela como *acontecimiento*, al verla: “en su historia, en su agitado devenir”. Como conclusión de su trabajo, señala una pregunta que está aún pendiente por responder en el campo de la historiografía de la educación en Colombia: ¿Desde qué cultura (s) se ejercía resistencia a la escuela en tanto portadora del *proyecto civilizador de occidente?*, a partir de la hipótesis de que hubo “una resistencia generalizada a la implantación de las escuelas, especialmente ejercida por aquellas culturas que encontraban ajena y extraña la lógica, el orden, la espacialidad, la temporalidad de la escuela”¹¹ y provocada por la existencia de hábitos, valores, prácticas culturales, diferentes a la que ella portaba.

En este sentido, el presente estudio responde también al campo de la historia social de la educación que ha centrado su interés en el sujeto y comunidades étnicas:

“Las investigaciones sobre las comunidades indígenas y negras se inscriben también dentro del ámbito de la corriente de la Historia social de la educación, que acentúa en los verdaderos sujetos de la historia, frente a la postura tradicional de la Historia enfocada en personalidades (...) A los temas tradicionales de las ideas pedagógicas, las instituciones y las políticas educativas, la nueva historiografía social ha planteado nuevas temáticas (...) como la incorporación de los sectores sociales marginados y las

⁹ Álvarez, Alejandro. ...Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, 146.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

minorías. Esta corriente se reviste de un mayor compromiso por cuanto apunta a sustituir la tradicional historia narrativa, por una *historia problema* que permite una mayor reflexión con la cultura de su época y ofrece, además, elementos claves para comprender el presente y tratar de dilucidar el futuro”¹²

De esta primera cartografía emerge ya una conclusión con respecto al campo de investigación en que se inscribe el presente estudio: la Educación (para) Indígena (s) no ha sido un tema específico de interés en la historiografía y ha sido abordado tangencialmente, ya sea desde la perspectiva de las políticas de Estado y su relación con la Iglesia y el poder de ésta en la administración de la educación en determinados territorios de la geografía nacional, o desde el análisis sociológico del *problema del indio* en el proceso de construcción de la nación y de cómo el sistema educativo sirvió al propósito de civilización e integración de la población indígena bajo los parámetros culturales, raciales y sociales del proyecto nacional. Cabe resaltar, adicionalmente, que desde estas dos perspectivas se ha privilegiado un análisis histórico generalizado a todo el sistema educativo colombiano, desde un enfoque social-nacionalista, reforzando la premisa sociológica acerca de la presencia hegemónica del Estado a través de la educación, desconociendo la injerencia y acción de los actores y el contexto territorial y cultural de los mismos.

Estas son las dos grandes corrientes que en el campo de la historia de la educación identifiqué, relacionados con el campo de la Educación (para) Indígena (s), y sobre las que expondré a continuación los estudios más significativos que a nivel latinoamericano y nacional se han realizado.

1.1. Aportes de la Historia de la Educación Rural e Indígena en América Latina y Colombia para una Historia de la Educación (para) Indígena (s) en el Cauca.

En el ámbito iberoamericano son reconocidos los trabajos de la española Gabriela Ossenbach, en coordinación con grupos de investigación Latinoamericanos, acerca de la génesis y evolución de los sistemas educativos en Iberoamérica. Para este programa de investigación, a la educación se le atribuye la función de la integración de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de una identidad nacional y la legitimación del poder del

¹² Pita Pico, Roger, “La exclusión étnica en la educación básica y secundaria en la naciente República de Colombia, 1819-1825”, en: Revista Historia de la Educación Colombiana, Vol. 17, No 17, 2014, 79-100.

Estado, tal como lo plantea Ossenbach: “en algunas sociedades iberoamericanas la integración se vio obstaculizada por la presencia de poblaciones indígenas, sobre las que se mantuvieron relaciones de saber colonial que los grupos dominantes fueron incapaces de transformar”¹³. En este marco, la educación tiene un papel primordial, en tanto es un órgano por excelencia a través del cual, mediante una compleja red de funciones, lleva a efecto la dirección cultural e ideológica de la sociedad con el fin de generar consenso. Es a partir de estas premisas que a partir del siglo XIX la instrucción fue uno de los proyectos importantes que convocó a las administraciones (liberales y conservadoras) a escolarizar a toda costa el conjunto de la población¹⁴, como medio de homogenización social y cultural. De esta forma: “todos los países con altos contingentes de población indígena se plantearon medidas para su integración a través del sistema educativo”¹⁵. Uno de los productos de la investigación de carácter iberoamericano realizada por Ossenbach, junto con la colombiana Olga Lucía Zuluaga, es la compilación *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX*¹⁶, en la cual se recogen dos trabajos para nuestra realidad: *La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo* y *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997*.

La historiografía de la *Educación Rural* no puede obviarse en esta investigación, ya que para el período de estudio abordado (primera mitad del siglo XX), las políticas y estrategias de expansión de la escuela rural de básica primaria no se diferenciaban en función del tipo de población a la que se dirigían. Es decir que, para campesinos e indígenas, inicialmente los dispositivos y estrategias intencionalmente no se concebían como distintos, aunque en la práctica, y en relación con el contexto sociocultural, pudieran adquirir formas y maneras diversas. Con respecto a este campo de estudio, Alicia Civera afirma que la investigación sobre la escuela rural no se ha desarrollado de igual manera en el conjunto de los países Latinoamericanos y se ha realizado desde marcos teóricos y metodológicos muy diversos; expresa que se hace necesario: “trascender las barreras nacionales para generar un debate

¹³ Ossenbach, Gabriela. *Estado y educación en América Latina a partir de su independencia, siglos XIX y XX*. Organización de los Estados Americanos, Revista Iberoamericana de Educación, No1, 1993, sp.

¹⁴ Álvarez, Alejandro. *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela.*, 2004, 44.

¹⁵ Ossenbach, Gabriela, op. cit., sp.

¹⁶ Zuluaga, Saldarriaga, Osorio y otros, “La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo”, Tomo I, 203-273, y, Quiceno, Sáenz y Vahos, “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”, Tomo II, 105-129. En: *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX*, Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.

desde la heterogeneidad de las diferentes realidades locales y perspectivas teórico-metodológicas”¹⁷. Esta historiografía de la escuela rural latinoamericana se ha desarrollado en pos de intentar comprender qué ha sido la escuela en el campo, a quién ha beneficiado y a quién ha dejado fuera, dónde y cómo ha actuado, y por qué o para qué, retomando así “el debate más sociológico para repensar la estructuración, centralización y jerarquización del sistema educativo, y las relaciones entre la economía y la educación, mientras se analiza en mayor profundidad el trabajo cotidiano de las escuelas, las maestras y los maestros”¹⁸. Civera incluye en su análisis sobre la historiografía de la escuela rural las tendencias para el caso de la educación indígena, encontrando que:

“actualmente hay una mayor distinción de la población rural según factores socioeconómicos y, sobre todo, étnicos. Varios trabajos analizan las particularidades de la experiencia escolar para grupos indígenas o intentan acercarse a las diferencias entre la educación dirigida a los mestizos y aquella específica para los indígenas. Ello se ha basado en buena parte en la literatura que trata de acercarse a lo étnico desde una perspectiva relacional y no como cultura esencial”¹⁹

Y es precisamente una perspectiva relacional la que se pretende desarrollar en la presente investigación, vinculando la condición étnica con el proceso de escolarización como una dinámica que puede adquirir diversos matices en cuanto a los intereses, resistencias y negociaciones que se generan en varios territorios frente a la implementación de la escuela de básica primaria en la primera mitad del siglo XX, en tanto: “la amplitud del arco temporal (en la historiografía revisada) pone en evidencia la necesidad de ubicar los caminos de conexión entre propuestas pedagógicas y políticas educativas desarrolladas en diferentes regiones de América Latina, así como las distintas formas en que fueron implementadas y desarrolladas en el orden local”²⁰.

Por otra parte, Carlos Escalante en su trabajo titulado: *Indígenas e Historia de la Educación en América Latina (siglos XIX y XX). Un primer acercamiento biblio-hemerográfico*, reconoce que cada vez es más el interés en la historia de la educación por estudiar los actores y su historicidad que no han sido suficientemente documentados, “pero cuya presencia histórica ha sido muy importante en la conformación de los sistemas educativos nacionales

¹⁷ Civera Alicia, “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”, en: Cuadernos de Historia 34, Dpto. de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, junio de 2011, p.7-30.

¹⁸ *Ibíd.*, p.10

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ *Ibíd.*, p. 22

y en la aceptación social de la escolarización”²¹. Tales actores son aquellos que podrían agruparse bajo la denominación de sectores subalternos o populares, en los que se podría incluir a los campesinos mestizos y a los indígenas, entre otros. Es así como a partir de la última década del siglo pasado emerge el tema de los indígenas en la historiografía de la educación en los países de América Latina:

“el tema estuvo prácticamente ausente en la década de los setenta y ochenta y es a principios de los noventa cuando se puede apreciar la nueva preocupación, en buena parte reflejo de la presencia activa de numerosos y vigorosos movimientos indígenas generados en buena parte del continente. De los primeros trabajos publicados (...) pueden mencionarse los de Heath (1992), Escobar (1994) y Vargas (1994), los tres referidos a México y el referido a Colombia (García Bravo, 1993)”²²

En el estudio titulado *Educación rural e indígena en Iberoamérica*²³, bajo la coordinación de la historiadora mexicana Pilar Gonzalbo Aizpuru, se da cuenta, para diversos ámbitos geográficos, de los distintos momentos por los que ha atravesado la concepción misma de este tipo de educación, contribuyendo así al debate de la última década en torno a la conformación de las naciones iberoamericanas. El trabajo coordinado por Gonzalbo²⁴, se refiere a la doble vertiente de marginación de lo educativo que es lo rural y lo indígena en lo cual, desde la perspectiva histórica, “se vislumbran antagonismos e incompatibilidades, aspiraciones frustradas e incomprendimientos mutuos; al mismo tiempo se encuentran cambios de actitudes, nuevos enfoques y una invariable esperanza de redención”²⁵.

Este impulso a la educación rural y la tensión y conflicto en su desarrollo entre el reconocimiento y la diferenciación de la población campesina de la indígena, es un asunto central en el siglo XX, de acuerdo con lo planteado por las autoras Ossenbach y Zuluaga, lo cual es consonante con el problema y las preguntas de la actual investigación, que pretende

²¹ Escalante Carlos, “Indígenas e Historia de la Educación en América Latina (siglos XIX y XX). Un primer acercamiento biblio-hemerográfico”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Laborde Libros Editor, Rosario, Argentina, 2005, pp. 59-86.

²² *Ibíd.*, p.64

²³ Gonzalbo P, “Educación rural e indígena en Iberoamérica”, México, El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

²⁴ Para el caso colombiano, en esta compilación se presenta el trabajo *Identidad propia y unidad nacional en la educación primaria: el caso de la minoría cultural de San Andrés y Providencia* de Isabel Sanclemente, a través del cual presenta la génesis de la identidad regional en las islas de San Andrés y Providencia como resultado de un prolongado conflicto originado en la política educativa del Estado colombiano.

²⁵ *Ibíd.*, p. 15

hacer evidente que “la actitud de los grupos étnicos depende de las expectativas que la escuela despierta y de su situación interna de cohesión o desintegración”²⁶.

Para el caso de la educación rural contamos con el trabajo *Campesinos y Escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*²⁷, coordinado por Alicia Civera Cerecedo y Carlos Escalante. Este libro agrupa 12 estudios que analizan la construcción de la escuela en América Latina y el Caribe durante los siglos XIX y XX para repensar el papel de ésta en los procesos de modernización económica y cultural de las comunidades rurales en el desarrollo del capitalismo, en el fortalecimiento de los Estados nacionales y en la transformación de las mentes y las formas de vida. Para el caso colombiano presenta el capítulo titulado *La escuela rural en Colombia, 1903-1930*, de Alba Nidia Triana, en el cual se concluye que:

“la historia de la educación rural en Colombia se constituyó en un proyecto ambicioso, que puso sobre el tapete la fábula educativa traducida en políticas, planes, programas y proyectos, como constante búsqueda para corresponder a los llamados de las agencias y organismos internacionales, a través de una severa subordinación al mundo exterior. La educación rural aparece, como privilegio a la solución del gran problema social: la pobreza, una situación que no encajó en las grandes aspiraciones de la nueva economía de mercado”²⁸.

Aunque ha sido poco estudiado y documentado, la presencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en Colombia marca de manera importante la forma como se llevó a cabo la labor de integración y asimilación de la población indígena en los territorios nacionales. Instituto orientado tanto por intereses religiosos como económicos de carácter transnacional y sobre el cual se centra el trabajo de la historiadora argentina Adriana Puiggrós²⁹. La estrategia alfabetizadora y evangelizadora del ILV promovió en las comunidades indígenas la idea de progreso individual, a través de la modificación de la forma de vida, que es transmitida como parte de la idea de redención mediante la aceptación de la fe y los valores del cristianismo: “aquel que se regenera nace de nuevo y Dios le ayuda a la transformación

²⁶ *Ibíd.*, p. 19

²⁷ Civera A., Alfonseca J. y Escalante C., *Campesinos y Escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, México, Colegio Mexiquense, 2011.

²⁸ Triana Alba, “La escuela rural en Colombia, 1903-1930”, en: *Campesinos y Escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, México, Colegio Mexiquense, 2011

²⁹ Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Editorial Nueva Imagen, 1980.

de su persona y su familia”³⁰ y se resalta el valor de la propiedad privada y la libertad. El ILV tuvo presencia en Brasil, Panamá, Honduras, Colombia, Ecuador, Bolivia, Guatemala y México y para el año de 1972 abarcaba 252 grupos indígenas en América Latina. Por esta misma línea se ubica el trabajo realizado por el historiador David Stoll, *¿Pescadores de hombres o fundadores de un Imperio?*, en el cual menciona cómo el ILV llega a Colombia en la década de los años cuarenta del siglo pasado, gracias a la alianza entre el fundador del Instituto y el Instituto Indigenista de Colombia creado por Gregorio Hernández de Alba:

“Si el fundador quería permiso para evangelizar a la población indígena de Colombia, Hernández de Alba necesitaba lingüistas para estudiar sus cerca de cincuenta idiomas. El Instituto Lingüístico podía también proporcionar servicios aéreos, crear clientelas para programas de integración controlados por el gobierno y entrenar a lingüistas colombianos, todo eso a poco o ningún costo para las diminutas partidas públicas. Era una oferta tentadora: a cambio, el ILV estaría presente desde la fundación de la nueva burocracia indigenista de Colombia”³¹.

Para el caso de la historiografía colombiana, iniciaré esta revisión con los trabajos más amplios y generales sobre el campo. En primer lugar, el trabajo de Fernán González, *Educación y estado en la historia de Colombia*, parte de la premisa de que “la educación no es una realidad en sí, aislada del desarrollo económico y social, sino que refleja las condiciones socioeconómicas y las luchas políticas de la nación”³²; alejándose de la idea de una historia de la educación centrada en lo pedagógico y situándola en su condición política y sociológica. Bajo esta perspectiva, González abarca en su análisis la historia de la educación desde la Colonia, pasando por el período de configuración de la República, para posteriormente abordarla a partir de una periodización que se construye bajo un criterio bipartidista. Dos aspectos hay que resaltar del trabajo de González: primero, su forma de periodización ha sido replicada en estudios posteriores; es decir, la historia de la educación ha estado ligada a los regímenes y hegemonías partidistas. Segundo, el énfasis hecho en la naturaleza ideológica del sistema educativo, bajo el régimen conservador o liberal, que lo determinaron.

³⁰ Ibid.

³¹ Stoll, David. *¿Pescadores de hombres o fundadores de un imperio?*, Perú, DESCO, 1985, 243.

³² González F., *Educación y estado en la historia de Colombia*, Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Serie Controversia No 77-78, 1979, 5.

En esta misma línea de trabajo se ubica el estudio: *Elementos para la historia de la educación en Colombia: alfabetización y educación primaria*³³, elaborado por Oscar Fresneda y Jairo Duarte; que replica la periodización mencionada y hace énfasis en la legislación que en cada uno de estos períodos se expidió con el fin de administrar y organizar el sistema educativo. Su trabajo proporciona algunos datos estadísticos acerca de la cobertura de la educación básica primaria en los distintos períodos, así como también el énfasis en las campañas de alfabetización durante el siglo XX. Aunque parte de un análisis estructural de la educación este estudio es un avance importante en tanto hace un esfuerzo por diferenciar el ámbito de la educación rural de la urbana, mostrando cómo las políticas educativas de cada período no son necesariamente hegemónicas, pues en la ruralidad existen condiciones particulares para su implementación.

A finales de la década de 1980 sale a la luz la primera edición en español del estudio realizado por Aline Helg: *La educación en Colombia: 1918-1957*, el cual se considera emblemático en tanto avanza hacia una historia social de la educación sin desligarse totalmente de aspectos de índole estructuralista. Al mismo tiempo aborda nuevas perspectivas y fuentes historiográficas, como el caso de los relatos de maestros, maestras y estudiantes. Helg plantea que la investigación educativa se ha orientado hacia el análisis socio-económico o hacia la historia cuantitativa y legislativa: “los investigadores midieron y codificaron la educación desde fuera sin tratar sus mecanismos interiores ni su inserción en la vida cotidiana”³⁴, situación que está siendo superada desde hace dos décadas (1990-2010). En cuanto al período definido, Helg afirma que la primera mitad del siglo XX permaneció poco explorada, a pesar de que este período “es el de la génesis del sistema educativo actual, así como de la alfabetización y escolarización de los colombianos”³⁵.

³³ Fresneda O y Duarte J, *Elementos para la historia de la educación en Colombia: alfabetización y educación primaria*, Universidad Nacional de Colombia, 1982.

³⁴ Helg Aline, *La educación en Colombia: 1918-1957*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2001, 12.

³⁵ *Ibíd.*, p.13. El análisis presentado por Helg refuerza mi hipótesis acerca de que la hegemonía de la *iglesia docente* como forma generalizada y homogénea de educación para indígenas no es así, en tanto el Departamento del Cauca, como quedó constituido en la primera década del siglo XX, no se consideró dentro de la categoría de Territorios Nacionales y, dentro de él, solamente la región de Tierradentro se catalogó como territorio de misión. Así mismo, el Departamento del Cauca no puede considerarse como un territorio de “periferia” con respecto al centro, si se tiene en cuenta su protagonismo e incidencia en el proceso de configuración de la República.

Estudios más recientes sobre la historia de la escuela y la educación pública colombiana son los elaborados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, de quienes expondré dos trabajos. El primero elaborado por Quiceno, Sáenz y Vahos: *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997*, cuyo objetivo es exponer los elementos centrales sobre los cuales se desarrollaron y articularon la instrucción, la educación y la pedagogía en el país. Los autores parten de la siguiente hipótesis: antes de la crisis económica de 1921 se consolidaron la instrucción pública católica y la escuela cristiana; después de estos años se presentó una lucha por el dominio y control de la instrucción y la educación entre la iglesia católica, funcionarios del Estado y representantes de las ciencias humanas. Los autores afirman que “como consecuencia de esta lucha y los cambios que suscitó se dieron transformaciones en la instrucción pública, entre ellas el surgimiento de la pedagogía activa, ciertos intentos de crear la escuela laica, y de ampliar los efectos de la secularización en la educación”³⁶. A partir de estos acontecimientos se concluye que “después de 1911-1915 la Iglesia y las congregaciones católicas no fueron hegemónicas en el dominio sobre la instrucción pública”³⁷, idea que refuerza la hipótesis de esta investigación con respecto a la educación oficial instaurada en los territorios de resguardos de indígenas.

El segundo enfoque a considerar son los estudios elaborados por Alejandro Álvarez Gallego, inicialmente con el trabajo: *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*, que parte del siguiente planteamiento: “para que la escuela hubiera llegado a ser reconocida como necesaria socialmente en nuestro medio, tuvo que enfrentarse a una lucha abierta en el plano de la cultura, esto es, en el terreno de la guerra y de la política”³⁸. Por lo tanto, la historia de la educación escolarizada en Colombia es una historia social que da cuenta de procesos políticos y culturales intrincados y violentos: “la escuela se ha perfilado con el cincel de las armas (espirituales y materiales)”. En consecuencia, para este autor,

“los hitos más importantes de la historia de la educación durante el siglo XIX, más que momentos de un proceso de reformas, fueron puntos de rupturas, de reacomodamientos, de apariciones y desapariciones, de prácticas y verdades que culturalmente habrían de permitirle a la sociedad colombiana escolarizarse, a la manera del occidente moderno”³⁹

³⁶ Quiceno, Sáenz y Vahos, “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”, en: *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX*, Cooperativa Editorial Magisterio, Tomo II, 2000, pp. 112.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Álvarez, Alejandro. *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, 8.

³⁹ *Ibidem*.

Con estas premisas, Álvarez expone el proceso de institucionalización de la escuela y evidencia cómo ésta adquirió características inexistentes dando lugar a nuevas prácticas y nuevas relaciones que giraron “alrededor de lo que se llamó durante ese siglo *instrucción*, en el sentido de *civilización*”⁴⁰.

El segundo trabajo de Álvarez, publicado bajo el título *Formación de nación y educación*, presenta una cartografía y arqueología del saber, que permite distinguir y ubicar los principios y los procesos que caracterizaron las diferentes versiones del *nacionalismo* de la primera mitad del siglo XX en Colombia, con el objetivo de evidenciar que más que un componente, la educación estuvo en el centro del proyecto nacional, como un proyecto político pedagógico. Dicho planteamiento es novedoso para la historia de la educación y la pedagogía, ya que, “por lo general se cree que la escuela, la pedagogía y los maestros han tenido características similares desde su aparición en la modernidad”⁴¹. De ahí la importancia y pertinencia del presente estudio, al rastrear documentalmente experiencias concretas de implementación de la educación oficial en territorios de comunidades indígenas en el Cauca, durante la primera mitad del siglo XX.

Continuando con la línea de investigación anterior, el estudio de Doris Lilia Torres: *El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia, una aproximación a la escuela elemental (1900-1930)*, evidencia cómo desde los textos escolares y los métodos utilizados por los maestros se ambientan “las prácticas discursivas de la élite frente a la diversidad cultural, masiva y popular” en el período, durante el cual: “una de las necesidades más imperiosas de la República era la de levantar la condición de las masas campesinas y rurales; las cuales estaban sumidas en la mayor ignorancia”⁴².

Continuando con la línea del problema de la relación entre el sistema educativo y la construcción de la nación encontramos el trabajo de Luis Alfonso Alarcón Meneses, titulado: *Educación campesinos, formar ciudadanos (Colombia, 1930-1946)*, a través del cual se explora

⁴⁰ *Ibíd.*, p.9

⁴¹ Álvarez A., *Formación de nación y educación*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2010,15.

⁴² Torres Doris, “El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia, una aproximación a la escuela elemental (1900-1930)”, en: *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, volumen 13, 213-240, 2009, p.221.

la implementación del proyecto liberal *Campaña de Cultura Aldeana*⁴³, en un contexto político de oposición de la iglesia y la oligarquía conservadora colombiana, quedando reducido dicho proyecto liberal más a un discurso utópico que a una realidad alcanzada, en tanto en dicha reforma “veían un peligro para el mantenimiento del statu quo y del control que ejercían sobre amplios sectores de la población, especialmente la campesina”⁴⁴. Sin embargo, Alarcón concluye que por encima de esta fuerte oposición, algunos de los objetivos de la reforma fueron alcanzados, como la implementación de la educación rural, a pesar de las dificultades de orden geográfico, financiero y de infraestructura y la escasa formación de los maestros⁴⁵.

Sobre este mismo período de la República Liberal y las transformaciones que de ella se derivaron en el ámbito educativo y de la cultura popular, son reconocidos los trabajos de Martha Cecilia Herrera⁴⁶, de especial interés para este estudio: *Educación el nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?*, en el que argumenta que: “la noción de ciudadanía se articuló a la de educación, y durante la primera mitad de siglo XX, estas representaciones se mezclaron con las de raza como signo de complejas interacciones entre sociedades tradicionales y sectores de las élites movidas por los idearios de la modernidad”⁴⁷. Por lo tanto, podría afirmarse que mientras se hacía uso de un discurso liberal de reconocimiento de la ciudadanía y la importancia de la educación del pueblo, de manera interna se debatía entre ese ideario de ciudadano y la realidad y evidencia de permanencia de formas de vida y tradiciones indígenas y afrodescendientes que no “encajaban” con el ideal civilizatorio. Al respecto, la autora plantea que frente a la distancia entre el “pueblo ideal” y el “pueblo real”, esta diferencia:

“condujo a la introducción de políticas sociales que apuntaron a ejercer un mayor control sobre el pueblo, regulando sus maneras de vivir, buscando incidir sobre sus pautas culturales y usos sociales. Se establecieron conexiones entre “cultura nacional” y “civilización” (...) involucrando aspectos cognitivos, actitudinales y formas de entender

⁴³ Otro trabajo que toma el caso de la Campaña de Cultura Aldeana como proyecto modernizador y civilizador dirigido a la población rural colombiana, es el titulado: “El Pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir: El caso de la Campaña de Cultura Aldeana en Colombia (1934-1936)”, realizado por Carlos Jilmar Díaz Soler, 2005.

⁴⁴ Alarcón, Luis, “Educar campesinos, formar ciudadanos (Colombia, 1930-1946)”, en: González, Teresa y López, Oresta (Coordinadoras), “La Educación Rural en Iberoamérica: Experiencia histórica y construcción de sentido”, Anroart ediciones, España. 2009, p. 295-314.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 301

⁴⁶ “La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946” (sf); “La educación en la segunda República Liberal: Apuntes para una historiografía (1930-1946)” (sf).

⁴⁷ Herrera, Martha Cecilia, “Educar al nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?”, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2013, 185.

y vivir el mundo (...) buscando su relación con la identidad nacional y con un modelo cultural acorde con los patrones occidentales”⁴⁸

Una de las estrategias para ejercer este control y cambio cultural fue la escuela, alrededor de la cual, lejos de darse un total consenso, fue objeto de constantes resistencias y disputas en torno a: el dominio del poder central frente a las regiones; el control del aparato educativo por parte de los partidos tradicionales; los imaginarios de la población, incluidos los de los intelectuales y las élites, respecto a la importancia de la educación y el lugar desempeñado por la escuela pública⁴⁹. En este marco de interpretación, durante las primeras décadas del siglo XX la categoría de “raza” es un asunto central y no marginal, a la hora de diseñar las políticas y las estrategias a través de las cuales fuera posible educar al pueblo y hace evidente la pertinencia de la denominación Educación (para) Indígena (s), que propone el presente estudio. Al respecto la autora devela que:

“Se hablaba, entonces, de crear escuelas para indígenas que permitirán su incorporación “a la vida civilizada”, asimilándoseles en ocasiones con campesinos en transición a quienes se debía enseñar asuntos prácticos, patrones de conducta y valores culturales (...) Sobre el tipo de cobertura que pudo haber tenido en el período la enseñanza del español en las comunidades indígenas no tenemos mucha información, aunque puede deducirse su importancia para grupos o individuos que cada vez estarán en mayor contacto con la cultura dominante”⁵⁰

Un campo historiográfico de reciente surgimiento y desarrollo es el que hace énfasis en dos aspectos: por un lado, en las realidades y dinámicas locales y regionales de los procesos educativos, enunciando la región, y no la nación, como escenario primordial para la comprensión del proceso de escolarización⁵¹ y, por otro, los que se centran en estudiar el hecho educativo, a través de la participación e incidencia de los actores involucrados⁵²

⁴⁸ *Ibíd.*, 186

⁴⁹ *Ibíd.*, 159

⁵⁰ *Ibíd.*, 148

⁵¹ Acevedo Rafael, “Escuelas y Políticas Educativas en la Provincia de Cartagena (1903-1919)”, en: *El Taller de la Historia*, Vol. 1, No 1, Universidad de Cartagena de Indias, Colombia, 2009, 109-136; Mendoza, Adalfo, “Mitos y realidades de las reformas educativas liberales en Santander (Colombia): 1936-1945”, en: *Revista Reflexión Política*, Vol. 12, No 23, Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2010, 108-118; Ospina, Carlos, “El mercado de las almas versus el proyecto moderno instrucionista en Antioquia (1903-1930)”, *Revista Historia de la Educación en Colombia*, Vol. 13, No 13, Universidad de Nariño, 2010, 77-116 y *De la inspección a la depresión: institutores y reformas educativas. Antioquia (1903-1930)*; Londoño, Patricia, “Religión, Cultura y Sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930”, Fondo de Cultura Económica, Colombia, 2004.

⁵² Triana, Alba, “Escuelas Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia (1934-1974)”, en: *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 13, No 13, Colombia, 2010, 201-230; Hernández, Gabriela, “Entre la moral y la utilidad práctica: educación de las niñas pobres de Pasto. 1904-1930”, en: *Revista Historia de la Educación en Colombia*, Vol. 13, No 13, Universidad de Nariño, 2010, 117-142; García, Lina, “Las memorias autobiográficas: una ventana para conocer la vida diaria de los alumnos colombianos entre 1830 y 1930”, en: *Revista Historia y Sociedad*, No 13, Medellín, noviembre

(maestros, maestras, inspectores, estudiantes, padres y madres de familia) y/o las prácticas pedagógicas específicas y sus dispositivos⁵³ (textos escolares, planes de estudio, iconografía, formas de organización y disposición del espacio escolar, etc.)

Finalmente, señalo un trabajo titulado: *La práctica pedagógica en el Cauca a inicios del siglo XX: una aproximación a través de los manuales escolares*, elaborado por Alejandro Castillo, en el que se problematiza la aplicación de la normatividad educativa tratando de reconstruir la cotidianidad escolar a través del manual y, más específicamente, de la enseñanza de la historia. De este estudio resalto el hecho de que presenta unas aproximaciones valiosas a las circunstancias políticas y pedagógicas en que se desenvuelve el sistema educativo para el período en el Cauca, constituyéndose en un referente para contextualizar el problema de investigación del presente estudio:

“los factores problemáticos (...) hacen que la brecha entre el sector rural y el urbano sea cada vez mayor. La educación para quienes vivieran en Popayán era, no solamente más asequible sino también de mejor calidad. Los maestros graduados preferían enseñar en escuelas urbanas, cuya infraestructura y dotación eran considerablemente mejores que en las rurales. Así mismo, es probable que los objetivos educativos planteados (catolizar, patriotizar y productivizar) se cumplieran más fácilmente en el contexto urbano que en el rural”⁵⁴

Otra vertiente en la historiografía nacional que ha tomado mucha fuerza en la última década es la relacionada con las misiones para indígenas en los Territorios Nacionales a lo largo del siglo XX. Aunque estos trabajos se alejan cualitativamente del tipo de experiencia en la que se centra este estudio, son un referente importante para la comprensión del contexto nacional en relación con las miradas que, sobre el indígena, su educación e integración, se privilegiaron durante la primera mitad del siglo XX. Algunos de estos trabajos, sin la pretensión de ser una relación exhaustiva y completa, brindan elementos conceptuales y de contexto histórico para ubicar el tema de estudio, son los siguientes:

2007, 141-163; Saldarriaga, Oscar, “Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002”, en: Revista Memoria y Sociedad, Vol. 6, No 12, 2002, 121-149.

⁵³ Torres y Ramírez, “El uso de la lectura y la escritura como estrategia para enseñar la higiene en la escuela colombiana de los albores del siglo XX”, en: Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 15, 2010, 271-298; Muñoz, Marcela, “El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948”, en: Revista Historia y Sociedad, No 24, Medellín, Enero – junio de 2013, 215-240.

⁵⁴ Castillo, Alejandro, “La práctica pedagógica en el Cauca a inicios del siglo XX: una aproximación a través de los manuales escolares”, en: fragmentos de historia política y cultural. Colombia siglo XIX y XX, Grupo de Investigación Estado Nación: Organización e Instituciones, Universidad del Cauca, Popayán, 2011, 118.

*Los pueblos makú y las misiones católicas en la frontera de Colombia y Brasil, 1900-1990*⁵⁵, de Gabriel Cabrera Becerra, quien resalta la intensidad y expansión del proyecto misionero en la región estudiada, a partir del establecimiento de escuelas no exclusivamente bajo la orientación de religiosos, dirigidas a la población indígena. En esta misma línea tenemos el trabajo: *Primer proyecto educativo entre los Kuna: la misión jesuita (1907-1912)*, de Gaspar Calvo, en el que se expone cómo en los inicios del siglo XX la separación de Panamá y la presencia de misiones protestantes y católicas en el territorio kuna, lejos de generar un proceso de homogenización e imposición ideológica de los valores nacionales hacia la población indígena, presentó tensiones y contradicciones, incluso dentro de la comunidad, poniendo al descubierto lo heterogéneo y particular del proceso de escolarización en cada territorio, tal como afirma el autor:

“A comienzos del siglo XX los indígenas se sentían colombianos y el gobierno panameño apoya a los misioneros para que los indígenas cambien la conciencia de pertenencia nacional. En esta situación aparece la pugna entre misiones católicas y protestantes, y la lucha entre los indígenas que desean la civilización y los que prefieren continuar en la tradición”⁵⁶.

En el estudio *El Valle de Sibundoy: el despojo de una heredad. Los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación*, el historiador Augusto Javier Gómez demuestra cómo en las comunidades Inga y Kamsá, los dispositivos de dominación puestos en práctica por la Misión tenían por objeto implementar un permanente y estricto control sobre la vida cotidiana, individual y comunitaria de los indígenas y sus familias, en especial en los ámbitos religioso y educativo⁵⁷.

De manera complementaria, Misael Kuan Bahamón en el estudio *Civilización, frontera y barbarie: misiones capuchinas en Caquetá y Putumayo, 1893-1929*, desde una mirada renovada sobre la misión, analiza el papel de la escuela como parte de la misma y sus efectos en las dinámicas culturales y sociales de los pueblos indígenas del Putumayo y Caquetá:

“Algo que generaba bastante resistencia entre los indios era la pretensión misionera de reducir a los indios a través de las escuelas (...) La resistencia a enviar los niños a la escuela se podría explicar porque los padres no querían que estos adquirieran costumbres “blancas” y en parte a que los niños se debían quedar trabajando en las chagras paternas

⁵⁵ Cabrera, Gabriel, “Los pueblos makú y las misiones católicas en la frontera de Colombia y Brasil, 1900-1990”, en: Revista Historia y Sociedad, No 22, Medellín, Enero- junio de 2012, 73-112.

⁵⁶ Calvo, Gaspar, “Primer proyecto educativo entre los Kuna: la misión jesuita (1907-1912), en: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, s.f., p. 2

⁵⁷ Gómez, Augusto, “El Valle de Sibundoy: el despojo de una heredad. Los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación”, en: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, No 32, 2005, 51-73.

(...) Los niños en el pensamiento capuchino eran más dóciles que sus padres y podrían ser civilizados rápidamente. Dos elementos eran fundamentales en la escuela: la enseñanza del castellano y de la religión católica, ambas expresiones del ideal civilizatorio.”⁵⁸

Otra perspectiva que estudia la misión como un espacio socio-geográfico de negociación y transformación en múltiples vías: indígenas, negros, colonos mestizos y misioneros, en una relación compleja que afectó la cultura de cada uno de estos grupos, yendo mucho más allá del proceso de evangelización, es el trabajo: *En tierras paganas: misiones católicas en Urabá y en La Guajira, Colombia, 1892-1952*, de Juan Felipe Córdoba-Restrepo. Su trabajo revela una realidad de las misiones distante a la representación de imposición y sumisión, en tanto los pobladores no fueron sujetos pasivos ante la labor misionera. Los misioneros debieron desplegar múltiples formas de persuasión y negociación para tener un relativo éxito: “Los indígenas inventaron sutiles formas de resistencia para evadir o acomodarse a las reglas impuestas (...) Las comunidades indígenas entendieron que “negociar” con los misioneros les abría espacios y les daba una voz que antes no tenían, frente al gobierno nacional, sin duda buscando una clara relación de beneficio.”⁵⁹

Finalmente, el estudio: *Nosotros y los otros. Las representaciones de la nación y sus habitantes. Colombia 1880-1910*, elaborado por Amada Carolina Pérez, quien realiza un innovador y sugerente análisis acerca de las representaciones que, de los diversos y diferenciados habitantes de Colombia, entre ellos los indígenas, están presentes en los documentos, informes e imágenes producidos por tres dispositivos: el Papel Periódico Ilustrado, el Museo Nacional de Colombia y las misiones. Para la autora los informes de los misioneros posibilitaron matizar y complejizar la representación de las tribus “errantes” al visibilizar su diversidad y distintas formas de vida, sin embargo, ubicándolos en un pasado que se deseaba borrar a pesar de su existencia presente. En estas representaciones, al igual que en los regímenes de poder que se pretendieron implantar sobre los indígenas, “quedan también hilos sueltos que nos permiten aproximarnos a las tácticas que estos grupos utilizaron

⁵⁸ Kuan, Misael, *Civilización, frontera y barbarie: misiones capuchinas en Caquetá y Putumayo, 1893-1929*, Editorial Universidad Javeriana, Bogotá, 2015, p. 187.

⁵⁹ Córdoba, Juan Felipe, *En tierras paganas: misiones católicas en Urabá y en La Guajira, Colombia, 1892-1952*, Editorial Universidad Javeriana, Bogotá, 2015, 264.

para evadir el poder, para negociar con él o para reinterpretarlo y variar el guión de la evangelización y la civilización que se les quería imponer.”⁶⁰

1.2. Historiografía sobre la Educación Indígena y Etnoeducación para el caso del Cauca.

Con respecto al tema de la Educación (para) Indígena (s), en la primera mitad del siglo XX, éste no se ha constituido como un objeto de investigación relevante, entendida ésta como la educación y escuela oficial que, distinta al modelo misional de la *Iglesia docente*⁶¹, se instauró en los territorios de resguardos de indígenas en el Departamento del Cauca. En el caso de la Educación Indígena y la Etnoeducación en Colombia, existe una tendencia fuerte, y desde la cual se han generado la mayoría de los estudios, que se ha centrado en la historia y análisis de las Políticas Educativas como Políticas de Estado, mostrando las transformaciones e interpretaciones que en ellas se han hecho del asunto de la diversidad y la diferencia étnica con respecto a la educación. Tal es el caso de las publicaciones de William García⁶² en la década de los años 90 y el diagnóstico realizado por Patricia Enciso⁶³. En el caso de García, retomo el trabajo de más reciente publicación, en coautoría con Miguel Martín: *Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el Nororiente del Cauca (Colombia)*, a través del cual se proponen los autores: “en perspectiva histórica, presentar la realidad del fenómeno educativo colombiano, en concreto las políticas y prácticas educativas en zonas indígenas”⁶⁴. Los autores afirman que: “a pesar de su existencia ancestral prehispánica, sólo en las últimas décadas (...) han cobrado vigencia y presencia los grupos indígenas en Latinoamérica; por lo tanto, sus formas culturales de entender los hechos

⁶⁰ Pérez, Amada, *Nosotros y los otros. Las representaciones de la nación y sus habitantes. Colombia 1880-1910*, Editorial Universidad Javeriana, Bogotá, 2015, 313.

⁶¹ *Iglesia Docente* es un concepto acuñado por autores como Alejandro Álvarez, Elizabeth Castillo, entre otros, que hace referencia a la administración que, por parte de la Iglesia y sus entidades (prefecturas, vicariatos, congregaciones) se hizo del sistema educativo en algunos territorios del país. Ésta administración no se reduce a una injerencia ideológica sobre los contenidos y prácticas escolares, es todo un aparato administrativo que involucra procesos de selección y contratación de docentes, administración y organización de los establecimientos escolares y de los recursos entregados por el Estado para la financiación del servicio.

⁶² “Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia” (1999), “Tendencias de la Educación Indígena en Colombia: 1985-1995”, “Elementos históricos para la comprensión del fenómeno educativo en zonas indígenas del nororiente caucano” (1998) y “El maestro de la zona indígena: Una aproximación tipológica de la región caucana” (1992).

⁶³ *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Poblaciones, 2004.

⁶⁴ García y Martín, “Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el Nororiente del Cauca (Colombia)”, en: *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 279-302, 2011.

educativos y pedagógicos no han sido contempladas para el diseño de las políticas educativas en los países”⁶⁵.

Este último planteamiento es absolutamente contradictorio con lo expuesto en la historiografía sobre los movimientos indígenas y su relación con la educación. Adicionalmente, a pesar de declararse como un trabajo “en perspectiva histórica”, adolece de lo ya mencionado para la historiografía en este campo y es que circunscriben la experiencia de la Educación (para) Indígena (s) a los procesos de movilización y negociación con el Estado colombiano, propiciados desde la década de los años 70 del siglo pasado, obviando la presencia en estas comunidades de escuelas de básica primaria desde inicios del siglo XX. Experiencia que, de manera compartida con otros trabajos, califican desde el marco de interpretación que las sitúa como una estrategia de imposición del modelo de nación, descartando así toda posibilidad de análisis y reflexión acerca de la manera como la escuela de básica primaria es apropiada por las comunidades y administrada por las autoridades locales, en directa relación con circunstancias sociales, políticas y culturales específicas de carácter regional.

Estos trabajos, a pesar de las denominaciones e intenciones declaradas, no se constituyen en estudios de carácter histórico sino más bien en diagnósticos acerca de la situación de los maestros y las escuelas de las comunidades indígenas para las tres últimas décadas del siglo XX, sin ninguna alusión a los antecedentes de las mismas en los inicios de dicho siglo. Así mismo, las fuentes las constituyen las políticas educativas y la etnografía actual, pero sin referencia a fuentes documentales ya sean oficiales o producidas por las mismas organizaciones indígenas. Esta situación descrita para el caso colombiano es coherente con el estado del arte latinoamericano, elaborado por Escalante, quien caracteriza la producción historiográfica en este tema, de la siguiente manera:

“Entre los más tratados (...) están aquellos trabajos que abordan las distintas políticas educativas desarrolladas en los distintos períodos de la historia de los diferentes países latinoamericanos; historias que se centran en las propuestas educativas cristalizadas en instituciones para los indígenas sostenidas por los distintos Estados; trabajos que tratan de entender el pensamiento que tuvieron las élites políticas e intelectuales sobre el “problema del indio”; investigaciones que tratan de describir y explicar la problemática de los indígenas y su imagen en los libros escolares; trabajos que se centran en la

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 282

cuestión de la formación de docentes indígenas. En este mismo grupo podríamos considerar los trabajos en los que la Iglesia católica es la portadora de iniciativas educativas para los indígenas”⁶⁶

Como reflejo de la situación descrita, y con un marco de interpretación histórica más para el proceso de génesis e implementación de las políticas educativas para la atención de los grupos étnicos, encontramos el estudio realizado por Rojas y Castillo: *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. En este estudio los autores plantean que en el conjunto de estrategias y formas educadoras emprendidas por parte del Estado, desde el período de la colonia, con el propósito de la homogenización⁶⁷ social y cultural, se puede identificar “la génesis de la institucionalización de la educación para grupos étnicos asociada a la misión civilizadora de la evangelización, dirigida a las poblaciones indígenas y negras durante los siglos XVI al XVIII”⁶⁸. Parafraseando los planteamientos de los autores, durante el período colonial la evangelización se orientaba a la ciudadanización⁶⁹ de aquellos que eran considerados como salvajes, sin que llegara a emplearse la educación escolarizada tal como hoy se conoce, pero que se deriva en gran medida de la política y práctica de las misiones y los procesos de evangelización para el caso de la población indígena. Posteriormente, siguiendo a los autores, en el período de independencia y la conformación del Estado-nación, las élites y los sectores dominantes mantuvieron y avalaron el control por parte de la Iglesia de la labor de inclusión de la población indígena a la nación civilizada, a pesar del carácter liberal y emancipador de los discursos revolucionarios de la época y, adicionalmente, “crearon una imagen territorializada de la otredad, ubicada en la periferia; una periferia concebida como territorio al margen de la nación y que desde entonces debería ser objeto de inclusión”⁷⁰. En la misma línea de interpretación, los trabajos realizados por Yolanda Bodnar (1993), una de las intelectuales que acompañó el proceso de concertación y construcción de la Política Etnoeducativa,

⁶⁶ Escalante Carlos, “Indígenas e Historia de la Educación en América Latina (siglos XIX y XX). Un primer acercamiento biblio-hemerográfico”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Laborde Libros Editor, Rosario, Argentina, 2005, pp. 70

⁶⁷ Un aspecto problemático del análisis realizado en este estudio es el carácter homogeneizador que se pretende endilgar a los procesos educativos durante el régimen colonial, en tanto por la naturaleza misma de la organización social en estamentos, propia de este régimen, no es un propósito de la corona homogenizar a la población, todo lo contrario, los dispositivos de control social están dirigidos a mantener las diferencias y límites entre un estamento y otro.

⁶⁸ Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. *Educación a los Otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán, Universidad del Cauca, 2005, 16.

⁶⁹ En el mismo sentido que con la pretendida homogenización de la población, durante el período referido por los autores no es válido hablar de la pretensión de ciudadanización en tanto es una concepción posterior propia del régimen republicano.

⁷⁰ Rojas y Castillo, 2005, 23.

reiteran de manera sistemática que, antes de la Etnoeducación, “la política reinante fue la de integrar y asimilar al nativo a la vida civilizada [y la] educación formal fue encomendada en primera instancia, a la Iglesia Católica con el ánimo de *crisitianizar, civilizar y evangelizar* al indio”⁷¹. Es así como en la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, en esa periferia, en donde se encuentran los territorios con población indígena, se implementó la modalidad de *Internado* en la cual a los niños indígenas “se les sometía a un proceso de aculturación forzosa, mediante la prohibición explícita de hablar su idioma y practicar cualquier otra forma de expresión cultural propia”, logrando así el propósito principal de este tipo de educación que era mantener alejados a los niños de su cultura y su familia por períodos de tiempo de hasta cinco años o más, generando así el “desarraigo cultural y el menosprecio por sus valores y autoridades tradicionales”⁷².

De manera complementaria, algunos estudios se centran en la experiencia de surgimiento y consolidación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), siendo el más importante el producido por la misma organización en el año 2004: *¿Qué pasaría si la escuela...?*⁷³, en el cual se expone la experiencia, en algunos territorios de resguardo indígena en el Cauca, de un sistema de educación propia que fue articulando maestros y maestras comunitarias con la creación de escuelas, inicialmente de carácter “ilegal y clandestino” para posteriormente convertirse en Centros Experimentales Piloto reconocidos por el Estado. Sin embargo, en este estudio no se alude a la experiencia vivida en esos mismos territorios antes de la emergencia de este proyecto educativo propio, a pesar de las evidencias documentales y de los relatos orales, acerca de la presencia de escuelas de básica primaria en muchos de ellos. Podría afirmarse que, de manera políticamente estratégica, se asume esta experiencia del PEBI como un hito de ruptura con todas las concepciones y prácticas escolares que desde inicios del siglo XX se estaban implementando en los resguardos de indígenas.

⁷¹ Bodnar, Yolanda. “El proceso de etnoeducación en Colombia: una alternativa para el ejercicio de la autonomía”. En: Küper, Wolfgang (Comp.) *Pedagogía Intercultural Bilingüe: experiencias de la Región Andina*, Quito, Abya Yala, 1993, 276.

⁷² Bodnar, Yolanda, op. cit., 277.

⁷³ Programa de Educación Intercultural Bilingüe- Consejo Regional Indígena del Cauca. *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*, Bogotá, Fuego Azul, 2004

En la misma línea de investigación sobre el PEBI, encontramos dos estudios⁷⁴ que responden al campo de lo que se ha denominado por Castillo como la historia y memoria política de las *Otras Educaciones*, que se propone analizar este fenómeno “como un acontecimiento político y epistémico en los estudios en educación y pedagogía que analizan experiencias educadoras agenciadas como alternativa al dispositivo de escolarización oficial”⁷⁵. Estos últimos se centran en el trabajo de historia oral y de *archivo pedagógico*, siendo así un aporte e innovación importante al campo de la historia de la Etnoeducación, al visibilizar y hacer uso de fuentes que hasta entonces no habían sido abordadas. Así mismo, desbordan el campo de análisis de las políticas educativas, al considerar fundamental para la interpretación histórica, las acciones, emprendimientos e incidencia de actores sociales diversos en la configuración y direccionamiento del sistema educativo oficial, haciendo énfasis en la participación, movilización y acción de las comunidades indígenas en este proceso.

Finalmente, enmarcado también en la trayectoria política y educativa del CRIC, encontramos el trabajo de Myriam Galeano Lozano⁷⁶, en el cual analiza las causas y el contexto que hicieron posible la construcción de políticas públicas de educación de manera autónoma por los indígenas del departamento del Cauca y su posterior incidencia en las políticas públicas de educación para todos los pueblos indígenas de Colombia. Este trabajo refrenda las problematizaciones que he presentado anteriormente, en cuanto al espectro limitado de análisis histórico para el campo de la Educación (para) Indígena (s), al asumir de manera generaliza todo lo acontecido previo a la movilización de los años 70 del siglo pasado y reconocer la injerencia indígena solamente a partir de ese momento.

De lo que ha sido posible revisar hasta la fecha, no hay indicios de un estudio que aborde las concepciones y prácticas que sustentan la implementación de la escuela de básica primaria

⁷⁴ Piamonte, Marcela. *Archivo Pedagógico Comunitario: memoria y resistencia en la experiencia de la Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades* (Buenos Aires, Cauca), En: *Diversidad Cultural y Trayectorias Pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2006; Castillo, Elizabeth. *La lucha comunitaria por otra escuela: memoria política e historia educativa en Tierradentro*. En: *Subjetividad (es) Política (s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

⁷⁵ Castillo, Elizabeth. *Historia y memoria política de las Otras educaciones*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, No 52, Vol. XX, Medellín, Universidad de Antioquia, 2008, 9-12.

⁷⁶ Galeano, Myriam, “Políticas Públicas de Educación Indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC- 1974-2012: su incidencia en las políticas públicas de educación indígena”, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2015, p.21.

en los territorios de resguardo indígena, durante la primera mitad del siglo XX, como un antecedente fundamental para comprender las dinámicas y prácticas actuales de la Etnoeducación, tanto en sus innovaciones como en sus permanencias y tradiciones. Los trabajos se centran a un lado u otro del análisis, pero no hay una propuesta que integre ambas perspectivas, prácticas e incidencias de cada uno de los actores en el proceso de implementación del sistema educativo oficial en los territorios indígenas del Cauca. En estos estudios el período historiado corresponde a los hitos mencionados con respecto al proceso de movilización indígena de los años 70 y el cambio constitucional del 91, sin proponer períodos más amplios que permitan problematizaciones diferentes al análisis de la política y, podría afirmarse, que: “han llegado a sobredimensionar el papel del Estado, de tal modo que las políticas estatales regirían al devenir de la educación y marcarían, siempre desde fuera, sus cambios de rumbo”⁷⁷.

1.3. La Escuela como acontecimiento: etnogénesis escolar

A partir de las problematizaciones enunciadas surge un cuestionamiento de la narrativa que coloca el asunto en términos de elites reformadoras y población resistente: ¿por qué interesaba la escuela a las comunidades rurales? Esta es una pregunta aún por contestar. Retomaré algunos planteamientos con respecto al sentido de la investigación en este campo, que corresponden a la intención y fundamentación del presente estudio.

Como punto de partida, reconozco *la escuela como acontecimiento* que emerge en medio de disputas y, al mismo tiempo, como hecho social que transforma de manera definitiva las dinámicas y relaciones sociales y culturales en el lugar en donde es instaurada. De acuerdo con lo planteado por Civera, para los campesinos la escuela podía implicar una relación de doble dirección entre el Estado y las comunidades: “abriendo con ello la posibilidad de modificar formas de dominación regional”⁷⁸. Por otro, la escuela tenía un significado para los campesinos, que no correspondía a los intereses de las elites. Además, podía proporcionar el acceso a la cultura escrita, que podía ser útil en las luchas sociales y políticas asociadas a

⁷⁷ Zuluaga, Olga Lucía y Martínez Boom, Alberto., óp. cit., 69

⁷⁸ Civera Alicia, “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”, en: Cuadernos de Historia 34, Dpto. de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, junio de 2011, p.28

la tierra, o en otros casos para insertarse en la burocracia local, o como medio de interlocución con los intermediarios⁷⁹.

En este sentido, se reconoce la agencia e incidencia de las comunidades en la implementación de la educación escolarizada en sus territorios. Este proceso es el que algunos autores denominan como *génesis étnica de proyectos educativos*, el cual “muestra cómo lo políticamente significativo para los pueblos indígenas (en su relación histórica con los Estados nacionales y los acuerdos internacionales en materia indígena) interviene en los múltiples estilos y modos de apropiarse del currículum escolar”⁸⁰

María Bertely acuña un concepto de cultura escolar que cuestiona las perspectivas historiográficas que asumen la gestión educativa como algo hegemónico. Al contrario, con este concepto endógeno (génesis étnica), señala la capacidad que tienen los educandos para sus propios fines: “la cultura escolar se configura a partir de los usos sociales atribuidos al proceso de escolarización, así como los contextos locales, culturales y políticos específicos que intervienen en *lo que han sido, son y pueden llegar a ser* las escuelas en las comunidades distintivas”⁸¹. Precisamente, es este el campo al que pretende contribuir el presente estudio, al tratar de develar las particularidades culturales, políticas y discursivas que atraviesan el proceso de escolarización en los territorios de resguardo indígena para aportar a la comprensión de las diferentes demandas, expectativas y respuestas comunitarias:

“el conocimiento histórico y social del papel que ha jugado la escuela en pueblos indígenas (...) resulta fundamental para atenuar el conflicto entre lo que los modelos educativos diferenciados *deberían ser*, a partir de la aplicación unilateral de las políticas educativas oficiales que rigen las relaciones interculturales en los distintos países del mundo, y *lo que son y pueden llegar a ser*”⁸²

La *etnogénesis escolar* supone que un mismo pueblo puede gestar apropiaciones diferenciales y contrastantes en el tiempo, dependiendo del momento histórico y del modo en que se relaciona con el Estado nacional y la sociedad envolvente: “En términos diacrónicos, un pueblo puede manifestar etapas de resistencia, cierre, apertura, conflicto,

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 30

⁸⁰ Bertely, Gasché y Podestá (coordinadores), *Educando en la Diversidad*, Abya Yala, CIESAS, Quito, Ecuador, 2008.

⁸¹ *Ibíd.*, p. 12

⁸² Bertely, María, “La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales: múltiples maneras de vivir la escuela”, en: Bertely, Gasché y Podestá (coordinadores), “Educando en la Diversidad”, Abya Yala, CIESAS, Quito, Ecuador, 2008, p.33

negociación y acuerdo al proyecto educativo oficial mientras, en términos sincrónicos y comparativos, diferentes pueblos pueden construir culturas escolares diversas y contrastantes”⁸³. La acción social, cultural y política que han desplegado activamente es lo que explica, en el marco de la dominación y el conflicto, la vigencia de una cultura escolar flexible, cambiante y a veces contradictoria. Esta capacidad de *etnogénesis* ayuda a comprender los procesos de transformación e intercambio cultural como procesos abiertos y no lineales, a partir de los cuales se refinan identidades culturales y étnicas, superando así la idea de que la adopción de un elemento cultural de origen distinto significa necesariamente la pérdida de otro elemento indígena y conlleva la disolución de la identidad étnica⁸⁴

Esto es, para el caso del estudio que se presenta, el problema de la comprensión de las prácticas y saberes escolares ligados a la etnicidad, en tanto en estos territorios también se instalaron tradiciones pedagógicas sustentadas en las ideas nacionalistas y religiosas ligadas a la educación, así como también, a tradiciones de carácter positivista acerca de las ciencias y su enseñanza, que aún están presentes en las prácticas y saberes escolares en estos territorios, a pesar de contar hoy con la implementación de un *Sistema Educativo Indígena Propio*, no solamente en el Cauca, sino a nivel nacional. Son fenómenos que “muestran tanto la pervivencia de viejos prejuicios e ideologías, como avances, encuentros y desencuentros y diversas formas de negociación entre el poder y los subalternos”⁸⁵.

⁸³ *Ibíd.*, 49

⁸⁴ Navarrete Linares, Federico. *Hacia otra historia de América. Nuevas miradas sobre el cambio cultural y las relaciones interétnicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2015, 81.

⁸⁵ González, Teresa y López, Oresta (Coordinadoras), “La Educación Rural en Iberoamérica: Experiencia histórica y construcción de sentido”, Aotart ediciones, España. 2009.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA COMO OBJETO DE EXPERIENCIA HISTÓRICA EN EL CAUCA: ANTECEDENTES SIGLO XIX Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL SIGLO XX.

Las investigaciones en las últimas tres décadas se han focalizado en el ámbito regional, diferenciando territorios y procesos para darles un lugar de interpretación y significación que connoten particularidades culturales, económicas y políticas, evidenciando así la diversidad de acciones, problemas, formas de entender y ejecutar el proyecto de instruir al pueblo. En esta perspectiva se enmarca el presente capítulo, centrándome en las acciones y ejecuciones a las que los distintos gobiernos de la entidad territorial destinaron funcionarios, recursos, generó controversias y confluencias, para ver materializado dicho propósito. Mirar este proceso no solamente desde los discursos, sino también desde las prácticas, permite ver más allá de la ejecución y develar las particularidades de la educación pública del Cauca y, por lo tanto, la configuración del sentido de lo público y de los ciudadanos. En este tránsito del análisis de los discursos ideológicos hacia las prácticas de ejecución y administración de la Instrucción Pública identifiqué como *combates* a las confrontaciones que se generaron entre el proceso de implementación del sistema y fuerzas, a veces opuestas, a veces convergentes, propias del contexto social y político del período: Guerra, Moralización y Civilización.

Es el propósito de este capítulo evidenciar cómo los planteamientos políticos e ideológicos no son el único factor determinante a la hora de historiar la implementación de la Instrucción y Educación Pública en el ámbito local, en tanto múltiples fuerzas e intereses van dando forma a lo que finalmente se configuró como el sistema de educación pública en el nivel de la básica primaria y, como parte del mismo, la educación rural. En este sentido se expondrán algunas de las características que adquirió la instrucción pública y la escuela en el Cauca en relación con la cobertura, administración, recursos pedagógicos, conformación del magisterio y circunstancias de implementación de dicho sistema en la ruralidad, en el período que comprende finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. En cuanto al tema y problema que interesa al presente estudio, no es posible avanzar hacia la comprensión de las

formas específicas de ser escuela en los resguardos de indígenas, mientras no se aborden las características generales del sistema educativo oficial en la región.

2.1. Guerra, Civilización y Moralización: combates de la Instrucción pública en el Cauca en la transición del siglo XIX al XX.

En las tres últimas décadas del siglo XIX se presentaron tres acontecimientos que marcan el carácter de la política en el devenir histórico de la República hacia el futuro y, especialmente en lo educativo. La división del liberalismo en las elecciones presidenciales del 1875-1876, que evidenció la crisis del proyecto de un Estado de carácter liberal, laico y federado; la guerra civil de 1885, que transformó el modelo constitucional colombiano de un estado federal a uno centralista y la derrota del liberalismo en la guerra de los Mil Días (1899-1902).

En este orden de ideas el lapso comprendido entre 1878 y 1900, en el cual se dan los acontecimientos arriba señalados, se conoce como la Regeneración, cuyo principal exponente fue Rafael Núñez⁸⁶. Si bien se ha considerado este período como una etapa de fortalecimiento del Estado y su capacidad de intervención en las regiones, es importante tener en cuenta las relaciones entre los alinderamientos políticos y las estructuras sociales, sobre todo para el presente estudio, cuyo interés se centra en las dinámicas locales. Retomando la idea de Jorge Orlando Melo en el sentido de que la política, o más bien esta política, es un asunto de la élite ilustrada y alfabeta, se contrapone en relación con la población mayoritariamente analfabeta, rural y urbana, y con las ideas en pugna y confrontación. Por lo tanto, su implementación fue bastante ambigua y compleja y no se puede reducir al determinismo:

“más bien era el resultado final de una compleja red de factores, que entreveraba intereses económicos y regionales, tradiciones locales, relaciones familiares, y los efectos de una historia concreta y local que había creado vínculos y los había fortalecido a lo largo de una dilatada corriente de revueltas, guerras civiles, expropiaciones y persecuciones, vínculos con personajes poderosos, etc.”⁸⁷

Infortunadamente para el caso del Cauca, es muy poco lo que desde la investigación se ha abordado sobre este tema. Sin embargo, es posible entrever algunas posturas a partir de los

⁸⁶ Andrade, Margot, “Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración”, En: HISTOReLo Revista de Historia Regional y Local, Vol. 3, No 6, 2011: 154-172.

⁸⁷ Melo, Jorge, “La Constitución de 1886”. En *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta, 1989.

documentos de archivo revisados para este estudio. Es así como para 1873 el Director de Instrucción Pública Primaria del Estado Soberano del Cauca informaba acerca de las estrategias y tácticas utilizadas por la Iglesia y sus representantes para generar oposición a las acciones y políticas instauradas por el régimen liberal radical, lo cual devela que la ideología del gobierno no contaba con un respaldo absoluto. Todo lo contrario, la tradición católica, de buena parte de la población, se impuso ante cualquier debate ideológico acerca de lo político:

“Hay en Colombia (...) un partido político, el vencido en la guerra civil federal de 1860-63, que pretende levantarse de su postración, como es natural, y tomar a su cargo la dirección de los negocios públicos, rectificar los hechos pasados y *fundar* otro sistema de Gobierno, aparentando tomar por bandera *la doctrina cristiana descuidada o abandonada por el Gobierno*, según así lo afirman, sostienen y preconizan los afiliados en dicho partido; y que azuza con ahínco el sentimiento religioso con el eficaz apoyo de los Prelados, en contra del sistema de Instrucción Pública que hoy se ha establecido por el partido liberal”⁸⁸

Es interesante en esta dinámica local identificar los entrecruzamientos entre los principios liberales de libertad de pensamiento, expresión y libre circulación de las ideas, que exaltan la imprenta como símbolo y herramienta fundamental para esto y el uso que de los mismos hace el clero, quienes los satanizan cuando sirven a otros intereses:

“Ese partido, aprovechándose ampliamente de la libertad que nuestra Constitución concede a todos para hablar, escribir, imprimir y circular el pensamiento, sin responsabilidad alguna; se ha reorganizado (...), lleva la estadística nominal de sus miembros en adhesiones que se publican; se reúne en Sociedades Católicas compuestas de hombres y mujeres (...) y ha establecido periódicos que circulan con abundancia, en sostenimiento de sus doctrinas (...) Los periódicos político-religiosos, las pastorales, exhortaciones (...) se circulan y su recepción se previene a todos los Curas párrocos, con orden de tomar esos escritos, impresos o manuscritos, como textos de enseñanza y lectura obligatorias *a los fieles* en los días de mayor concurrencia y solemnidad religiosa”⁸⁹

Toda esta campaña “anti-liberal” va configurando una situación de confrontación y conflicto que derivó en la guerra civil de 1876, la llamada *Guerra de las Escuelas*. Es así como se presentan acciones cada vez más radicales en Popayán, capitalizando el apoyo de un sector importante de la población católica, pero, al mismo tiempo, generando acciones coercitivas para “castigar” a quienes se mostraran a favor del gobierno radical. Desde la administración

⁸⁸ AHGC, Libro No 15, Informe del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano del Cauca, 1873, 7.

⁸⁹ *Ibidem*

del Estado se denuncian permanentemente estas acciones, pero con un claro viso de impotencia al respecto:

“El Reverendo señor Obispo de la Diócesis de Popayán, ha prohibido a los sacerdotes católicos que den enseñanza religiosa en las Escuelas Normales. Ha dispuesto que no se permita a ninguna Corporación ni á ningún particular, tomar parte activa en el ejercicio del culto público, sin que hayan sido invitados o autorizados para ello por la autoridad eclesiástica. Ha desconocido el matrimonio civil celebrado conforme a las leyes del Estado, entre los señores (...) y en consecuencia le ha otorgado á aquel dispensas para contraer matrimonio con otra mujer, conforme al rito católico; y ha ordenado, que en aquellos distritos en que la administración de los cementerios esté á cargo de la autoridad civil, se haga lo posible por adquirirla, y mientras tanto, se destine y bendiga un pedazo de tierra para enterrar allí á los católicos, dejando los antiguos, para los rematadores de bienes desamortizados y los que se dicen enemigos de la Iglesia”⁹⁰

Posteriormente, durante el período de la Regeneración, se sancionó la Constitución de 1886, que derivó en la firma del Concordato de 1887 entre el Vaticano y el Gobierno colombiano. En el acuerdo diplomático de 1887, y su adicional de 1892, la iglesia obtuvo indemnizaciones monetarias por las expropiaciones de los años de la desamortización; se restauró el fuero eclesiástico y se le otorgó el monopolio de la instrucción pública del país, junto con la administración de los territorios de misiones⁹¹.

Sobre el cambio constitucional de 1886 y sus implicaciones en la administración y organización, ya no de los Estados sino de los Departamentos, el Secretario de Gobierno del Cauca, en 1888, refería sobre las nuevas condiciones lo siguiente:

“Vencida la rebelión en 1885, se procedió a expedir la Carta fundamental que hoy rige, el sistema federal fue sustituido por el central, el artículo 38 declaró a la Religión Católica como la de la Nación y estableció que los poderes públicos la protegerían y la harían respetar (...) Las garantías individuales quedaron restringidas y la pena de muerte fue restablecida”⁹²

Sin embargo, durante el período de trece años que precedió a la expedición de la Constitución de 1886 y antecedió a la Guerra de los Mil Días son frecuentes, en los informes de los funcionarios departamentales y municipales, las referencias a desórdenes y caos público generados, precisamente, por las restricciones y limitaciones derivadas del nuevo orden constitucional; lejos del imaginario de orden y control que, precisamente, se pretendía

⁹⁰ AHGC, Libro No5, Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano del Cauca, 1875, 15.

⁹¹ Palacios y Safford, *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*, Universidad de Los Andes, Bogotá, 2002, 350.

⁹² AHGC, Libro No 7, Informe del Secretario de Gobierno a la Asamblea del Departamento, 1888, 5.

establecer. Finalmente, la tensión política y el conflicto de intereses desembocan en la guerra de los Mil Días, como transición hacia el siglo XX. De qué manera ésta dinámica nacional se evidencia o se refleja en el ámbito local a través de la administración e implementación del sistema de instrucción pública en el Cauca, es lo que se presentará a continuación.

En este contexto, la escuela no cumple solamente una función de formación, también de organización y control territorial, ya que uno de los requisitos para la viabilidad de reconocimiento político administrativo de los distritos era la existencia y sostenimiento de una escuela en su territorio. En 1873, en los distritos de Pescador, Quilcacé y Río Blanco, los padres de familia contribuían al sostenimiento de las escuelas, con tal de mantener el estatus como entidades territoriales⁹³. El anterior informe indica cómo lentamente las escuelas públicas, que promovieron el ideario republicano a inicios del siglo XIX, se habían expandido hacia 1881 a zonas rurales, conforme a los lineamientos de gobierno del Estado Soberano del Cauca. En el período comprendido entre 1881 y 1893 se establecieron 58 escuelas públicas de las cuales nueve (9) son para niñas, dos (2) alternadas⁹⁴ y cuarenta y siete (47) para varones (Ver Tabla No1).

Esta circunstancia conlleva también a esclarecer que, distinta a la condición exclusivamente *urbana* que marcó a las escuelas de primeras letras instauradas a finales del período colonial, ya para el año de 1881 hay escuelas rurales, públicas y laicas, incluyendo áreas de resguardos de indígenas tales como: Pitayó, Coconuco, Puracé, Pueblito, Cohetando, Caldon, Paniquitá, Río Blanco, Totoró, Novirao, Guambía, Usenda, Santa Bárbara y Pioyá.

La existencia y sostenimiento de estas escuelas se daba en medio de condiciones y circunstancias muy adversas. Francisco Marulanda, Superintendente de Instrucción Pública en 1881, señaló algunas de las dificultades que se presentaban en las escuelas rurales debidas a la extensión del territorio: ausencia de vías que impide la eficaz inspección y recaudación de las rentas necesarias para remunerar a los preceptores, construir locales y adquirir los útiles y textos escolares. A estas dificultades estructurales se suman circunstancias de carácter

⁹³ AHGC, Libro No 15, Informe del Jefe Municipal de Popayán al señor Director de Instrucción Pública, 1873.

⁹⁴ Las *Escuelas alternadas* son aquellas en las que se alterna la asistencia de niños y niñas, algunas funcionaban con doble jornada asistiendo los niños en la mañana y las niñas en la tarde, o viceversa; otras alternaban los días de la semana para la atención de niños y niñas, todo con el fin de no mezclarlos. A partir del año 1930, estas escuelas se convirtieron en *Escuelas mixtas rurales*.

político y social, como la oposición que hace el clero a las escuelas oficiales y las frecuentes revoluciones, que ocasionan la suspensión de las tareas escolares, destrucción de locales y de documentos, lo que genera la pérdida de la información estadística recopilada⁹⁵.

Tabla No 1
Estadística escolar comparada de los años 1848, 1872, 1875, 1878 y 1881.

AÑOS	ESCUELAS	NIÑOS	NIÑAS	Total de alumnos	% de población escolar
1848	222	4.215	904	5.119	11,6
1872	226	7.708	2.217	9.925	13
1875	220	7.660	2.479	10.139	14
1878	241	8.009	3.258	11.258	16
1881	276	8.747	4.341	13.088	17,9
1894	257	10.934	6.482	17.416	

Fuente: AHGC, Libro No 8, Informe Superintendente de Instrucción Pública 1880 y 1881. Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (CVMEP), Informe que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Gobierno de Colombia, 1894, p. 11

A lo anterior debe agregarse la oposición que se presentaba por parte de los funcionarios del Municipio de Popayán frente a la instrucción pública laica promulgada por el Estado federal, al punto que el jefe Municipal en 1885, Ignacio Martínez, criticaba la falta de la enseñanza de la religión católica, la ausencia de las prácticas de culto y las lecciones de moral en tales establecimientos. Es evidente entonces que a nivel de la municipalidad había un rechazo a las políticas derivadas del Gobierno de la Unión y asumidas por el Estado Soberano:

“Se quiere difundir la instrucción por todos los pueblos para que se formen ciudadanos laboriosos y honrados, y al efecto se educan maestros; pero no se ha tenido en cuenta, debido a nuestras pasiones políticas, que la enseñanza no se generaliza si los maestros no merecen la confianza de las familias, ¿y qué confianza podrán tener en jóvenes que se han educado en tres años y que durante ese tiempo no han estudiado ninguna religión, ni ejecutado práctica ninguna que les recuerde sus deberes de la creatura para con el Creador?”⁹⁶

La arremetida del movimiento de la Regeneración, en cabeza del presidente Rafael Núñez, hace sucumbir la implementación de las reformas que, de manera muy limitada, pero contundente, se habían iniciado en el Estado Soberano del Cauca. Este cambio de rumbo político exacerbó la posición radical de los reformistas en los cargos de la municipalidad, como es el caso de Ignacio Martínez, quien se lanzó en contra de la educación laica y la

⁹⁵ AHGC, Libro No 8, Informe Superintendente de Instrucción Pública, 1881.

⁹⁶ AHGC, Libro No 9, Informe del Jefe Municipal de Popayán a la Municipalidad de 1885, p. 10.

libertad de cultos. Efecto de esta polarización son las declaraciones de algunos funcionarios de la instrucción pública quienes, habiendo servido al Estado Soberano en la implementación del sistema de instrucción liberal, se vieron presionados a manifestarse, de manera explícita, leales a las ideas conservadoras del nuevo gobierno y defendidas por Ignacio Martínez. Tal fue el caso del Director y Subdirector de la Escuela Normal de Varones, Augusto Pankow⁹⁷ y Alcides Isaacs, quienes tuvieron que declarar: “nos adherimos a las opiniones del Señor Jefe Municipal, tanto en lo sustancial como en lo formal de los establecimientos de enseñanza”⁹⁸.

La política de expansión de la educación pública continuó, a pesar de los conflictos ideológicos y los obstáculos materiales ya señalados. A finales del siglo XIX, en las 18 Provincias que conformaban el Departamento había un total de 10.934 niños y 6.482 niñas asistiendo regularmente a los establecimientos de instrucción pública y privada (Ver Tabla No 14). En este período aún no se consideraba obligatoria la asistencia de los niños a la escuela, por lo tanto, la matrícula siempre fue superior a la asistencia. En el debate con respecto a imponer a los padres la obligación de mandar a los niños a la escuela, no hubo consenso en el conjunto de los Estados y, para el caso del Cauca, se argumentaba que dicha condición era impracticable, como lo manifiesta Manuel Quijano, Director de Instrucción Pública, porque:

“¿Debe apremiarse a los padres de familia para matricular a sus hijos en las Escuelas? Es cuestión resuelta en algunos Estados de la Unión en sentido afirmativo (...) difiero sin embargo de tan respetable parecer no por que desconozca las ventajas que se derivan de la difusión popular de las luces y de la instrucción en temprana edad de los niños y jóvenes, sino porque creo que en los Estados Unidos de Colombia, especialmente en el del Cauca, el sistema es del todo impracticable. Entre nosotros la población está diseminada y dividida en distritos parroquiales de muchos kilómetros de extensión a la redonda (...) en que apenas se encuentran el desamparo y la soledad con una que otra choza, la iglesia, la casa del Cura y la Cárcel, con la Casa Consistorial y otra con el título de Escuela; creo que á más de imposible, sería una verdadera crueldad castigar a los padres de familia que no puedan o no quieran mandar a sus hijos a la escuela (...) los

⁹⁷ El señor Augusto Pankow hace parte de un grupo de nueve maestros extranjeros que el consulado colombiano contrató para la dirección las Escuelas Normales en cada uno de los Estados Soberanos: Gotthold Weis (Antioquia), Julio Walner (Bolívar), Carlos Meisel (Magdalena), Ofrauld Wirsing (Panamá), Alberto Blume (Cundinamarca), Gustavo Ballack (Tolima) y Pankow (Cauca). En el contrato de estos directores, se ordenaba: “no mezclarse directamente ni de otro modo en las cuestiones políticas y religiosas”. Pankow, a pesar del cambio de régimen se mantuvo como Director de la Normal. AHGC, Libro No 4, Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano del Cauca a la Legislatura en sus sesiones ordinarias de 1873, Popayán.

⁹⁸ AHGC, Libro No 9, Informe del Jefe Municipal de Popayán a la Municipalidad de 1885, p. 13.

campesinos, los que viven lejos de la cabecera, repugnan contribuir para un Establecimiento de que no pueden derivar para sus hijos provecho alguno directo e inmediato”⁹⁹

A pesar del inicio de la Guerra de los Mil Días, se logra mantener durante el primer año de ésta los establecimientos de enseñanza secundaria y, durante toda la guerra, los de la primaria regentados por comunidades religiosas¹⁰⁰, ubicados en las ciudades. Por lo tanto, con el inicio de la guerra civil las escuelas públicas elementales, ubicadas en el sector rural, quedaron paralizadas y solamente se restituirían una vez finalizada la confrontación. Esta suspensión se debió a que los recursos destinados a la Instrucción Pública fueron reasignados al ramo militar¹⁰¹

En cuanto a las Escuelas normales, de varones y de señoritas, en la capital, Popayán, funcionaron regularmente hasta el mes de junio del año 1900, momento en el que se ordenó su cierre indefinido (Resolución de 30 de julio de 1900). El número de estudiantes normalistas y de la escuela anexa a la normal, durante este período, se presenta en la Tabla No 2.

Tabla No 2
Número de estudiantes de las Escuelas normales y Anexas de Popayán, 1898-1900.

Establecimiento	Año escolar de 1898 a 1899	Año escolar de 1899 a 1900
Escuela Normal de Varones	29	22
Escuela Anexa a la Normal de Varones	118	140
Escuela Normal de Señoritas	26	33
Escuela Anexa a la Normal de Señoritas	180	138

El tema de la instrucción pública, y la manera de implementarlo, hizo parte de las disputas políticas es el caso de la escuela Normal de varones de Popayán, cuando en diciembre de 1899 se dio la expulsión de varios jóvenes internos de la Escuela, por declararse públicamente como liberales. Esta condición es considerada como adversa para el desarrollo del oficio de maestro, cuya moralidad se cuestionó por la filiación política declarada: “una de las condiciones esenciales del buen maestro es la moralidad, y los principios de la doctrina liberal son condenados por la Iglesia, por ser en su mayor parte contrarios á la Religión y á la

⁹⁹ AHGC, Libro No 15, Informe del Director de Instrucción Pública Primara del Estado, 1873, p.12.

¹⁰⁰ AHGC, Libro No 12, 13 y 105, Informe del Gobernador del Cauca a la Asamblea del Departamento en las sesiones de 1903, p. 2.

¹⁰¹ El Decreto número 436 de 20 de octubre de 1898, ordenó cerrar las Escuelas Primarias, a excepción de las regentadas por comunidades religiosas por haber contratos celebrados, y se suspendieron los auxilios que se daban a estos establecimientos, incluidos los Colegios.

moral”¹⁰² y se constituye, a la vez, en una amenaza para la educación de las nuevas generaciones: “Los Maestros liberales tienen que imbuir casi necesariamente sus doctrinas a los niños confiados a su cuidado y esto se opone a la protección que el Gobierno debe prestar a la Religión Católica, que es la de la Nación, puesto que de generación en generación seguirían difundiendo las perniciosas doctrinas del liberalismo”¹⁰³. Por lo tanto, se “estima inconveniente la permanencia de jóvenes liberales en la Escuela Normal” y son expulsados 11 de los 22 estudiantes. Es este estado de polarización y confrontación el escenario en que se desarrolla la Guerra de los Mil Días y, con ella, la transición hacia el siglo XX.

2.2. El control de la Instrucción Pública: entre la reforma política conservadora y las ideas pedagógicas liberales.

La Instrucción Pública en la primera década del siglo XX está supeditada a las orientaciones del Plan Uribe, Ley 39 de 1903, llamada también Ley Orgánica, inspirada por el ministro Antonio José Uribe. Esta normativa subordinaba definitivamente la educación a la doctrina de la religión católica, tal como lo estipulaban la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887. En lo administrativo dividía la instrucción pública en primaria, secundaria, industrial y profesional. Dicha norma fue reglamentada al año siguiente por medio del Decreto 491 de 1904, el cual estuvo vigente por casi tres décadas, hasta finales de la llamada “Hegemonía Conservadora” en 1930¹⁰⁴.

Para el caso de Popayán, la Ley 39 refrendó lo que en la práctica ya se había realizado en 1899, cuando se entregaron las escuelas públicas de varones a la congregación de los Hermanos Maristas para que las regentaran y, para el caso de las escuelas urbanas de niñas, se realizó similar vinculación con las Hermanas de la Caridad. Dichos convenios se renovarían periódicamente hasta la década de los años 30.

¹⁰² Resolución 30 de 20 de diciembre de 1899.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ Muñoz, Mónica. “El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948”. En *Revista Historia y Sociedad* 24, Medellín, 2013, 223.

Foto No 1

Vista del patio principal de la Escuela de Niñas No 1 de Popayán (1917).



Fuente: AHGC, Informe Director General de Instrucción Pública, 1917.

El número de religiosos y religiosas de estas congregaciones como maestros en las escuelas urbanas del Departamento disminuyó paulatinamente a medida que avanza el siglo y, de manera simultánea, va en aumento el número de maestros laicos o seculares¹⁰⁵, a quienes se les asigna la responsabilidad de orientar la enseñanza en las escuelas de básica primaria rurales (para varones y niñas) y las escuelas alternadas (Ver Tabla No 3).

Para el caso que nos concierne es importante resaltar que la presencia de maestros religiosos se concentró básicamente en Popayán y en algunas cabeceras municipales con significativa presencia de niños y niñas acudientes a las escuelas urbanas, como es el caso de Santander de Quilichao, Bolívar y Caloto. Por lo tanto, en lo que respecta a las áreas de población rural del Departamento, las escuelas que se establecieron fueron regentadas por personal secolar, tal como se evidencia para el año 1912 (Ver Tabla No 4), durante el cual de un total de 193 maestros, 48 son religiosos y 145 seculares. Esta tendencia de mayor número de maestros seculares en áreas rural es menor número de maestros religiosos, se mantuvo a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

¹⁰⁵ Entendida esta acepción para la época como “individuo que no tiene órdenes clericales o que no pertenece a Comunidad Religiosa, pero que reúne, sin embargo, las condiciones de religiosidad exigidas por la ley y por nuestra sociedad, compuesta de individuos católicos; observación que hago porque se ha querido dar a ese vocablo la significación de antirreligioso, y no sería difícil que por excesiva suspicacia se quisiese darle ahora por personas de estrecho criterio un alcance que entre nosotros no tiene, y que no debemos darle”. AHGC, Libro No 14 y 15, Informe del Director de Instrucción Pública del Dpto. del Cauca 1906, p.7

Tabla No 3

Personal docente de las Escuelas Públicas del Cauca, 1904-1930.

Año Escolar	Maestros congregaciones religiosas		Maestros laicos	Total de maestros
	Hermanos Maristas	Hermanas de la Caridad		
1904 -1905	103		302	405
1905- 1906	39	57	309	405
1906-1907	37	63	372	472
1907-1908	37	65	376	478
1911-1912	18	30	145	193
1912-1913	50	30	186	236
1917-1918	21	36	238	295
1919-1920	17	25	217	259
1929-1930	14	33	309	356

Fuente: AHGC, Libros No 14, 56, 78, 83, 105, 110, 113 y 115.

Esta condición de ser las escuelas urbanas las que estaban regentadas por comunidades religiosas las diferencia de las escuelas rurales; pero esto no quiere decir que estas últimas estuvieran por fuera del control ejercido por la Iglesia Católica en el sistema de instrucción Pública, derivado, como ya se mencionó, de la firma del Concordato y de las disposiciones de la Ley Uribe. Los hechos, plantean una situación distinta, en tanto el devenir de la escuela no necesariamente está sujeto a los estrictos manuales de las escuelas cristianas y la práctica de quien ejerce el oficio de maestro o maestra, con relación a la implantación de una educación religiosa, pudo ser de distintos rasgos y características dependiendo, por un lado, del sujeto (maestro o maestra) y, por otro, de la injerencia de la comunidad, como se verá en el siguiente capítulo. Adicionalmente, es prioritariamente en las escuelas rurales donde se vinculan los hombres y mujeres egresados de las escuelas normales existentes en el departamento, es decir, maestros con una formación inicial en el campo, situación distinta a la de los religiosos y religiosas.

En cuanto a la presencia de los religiosos en las escuelas rurales, desde la administración esta medida se percibe como inconveniente y se insiste en la necesidad de restablecer la Escuela Normal de Instructores para contar con maestros laicos en la dirección de estos establecimientos. Al respecto, se afirmaba que “la mayor parte de las escuelas, casi todas las rurales, que son las más, están servidas por un solo maestro, y los Religiosos (...) no pueden diseminarse para vivir solos; a donde quiera que vayan, necesitan vivir en comunidad; no

pueden, por tanto, y acaso por otras razones, encargarse de la dirección de aquellas escuelas”¹⁰⁶.

Tabla No 4
Presencia de maestros seculares y religiosos en los distritos del Cauca, 1912.

Distrito	Maestros seculares	Maestros religiosos	Distrito	Maestras seculares	Maestras religiosas
Popayán	15	20	Caldono	5	
Timbío	9		Jambaló	2	
Dolores	4		Bolívar	8	8
El Tambo	8	3	Almaguer	4	
Patía	4		La Vega	6	
Cajibío	7		El Rosal	6	
Puracé	3		Mercaderes	7	
Morales	3		Caloto	5	5
Silvia	9	3	Corinto	3	
Tunía	2		Espejuelo	4	
Totoró	3		Toribío	4	
Santander	13	9	Guapi	5	
Buenosaires	4		Timbiquí	2	
Seculares				145	
Religiosos				48	

Fuente: AHGC Libro No 12, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca

La presencia y control ejercido por los Hermanos Maristas como regentes de las escuelas públicas de varones empieza a suscitar algunas críticas hacia la labor desempeñada por éstos, no por motivos religiosos sino por la calidad y pertinencia del método pedagógico utilizado. Se cuestionaba específicamente, por parte de la administración departamental, la ausencia y desconocimiento, por parte de ellos, de las “nuevas y renovadas ideas y modelos pedagógicos provenientes de Europa”¹⁰⁷. Así lo refleja un incidente protagonizado en 1906 por el Director de Instrucción Pública, Ernesto Borrero y la congregación. El funcionario públicamente señaló que los maestros Maristas eran “individuos de mucha ciencia” pero no aptos para la enseñanza al desconocer los *métodos modernos*, refiriéndose al *método racional*, derivado de las ideas del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi y que había sido implementado en las primeras Escuelas Normales, durante el período del Olimpo Radical. La alusión de Borrero evidencia como, a pesar del carácter conservador del gobierno, sus funcionarios eran permeados por ideas pedagógicas liberales. Estos señalamientos y cuestionamientos derivaron en la llegada al país del Hermano Vice-Provincial de la Comunidad de los Maristas

¹⁰⁶ AHGC, Libro No15, Informe del Director de Instrucción Pública del Departamento del Cauca 1907, p.7

¹⁰⁷ AHGC, Libro No 14 y 15, Informe del Director de Instrucción Pública del Dpto. del Cauca 1906, p.9

quien estuvo de acuerdo con las observaciones y objeciones realizadas por la administración, tal como lo deja entender Ernesto Borrero:

“Hablándole sobre la incompetencia o los inconvenientes de algunos Hermanos para el Profesorado, lejos de sentirse disgustado por ello (...) me manifestó que no es extraño hallar individuos de mucha ciencia que no saben, sin embargo, enseñar, bien porque no todos los hombres son competentes para ello (...) porque no conocen debidamente los *métodos modernos*: expresión que de sus labios me fue muy grato escuchar; como si el método de educación no hubiese venido perfeccionándose continuamente desde la antigüedad más remota hasta que el insigne Pestalozzi nos hizo conocer el método verdaderamente *racional*, cuyas inmensas ventajas sobre el lancasteriano se empeñan algunos en desconocer, o lo que es peor, conociendo sus ventajas sobre éste, no lo practican”¹⁰⁸

El influjo de las ideas acerca de los *métodos modernos*, se expresó también en una necesidad de renovar los útiles y materiales requeridos para la aplicación de los mismos, tales como los cuadros murales y láminas como una forma de objetivación del saber, por oposición a la memorización, desvirtuando así el uso del texto escolar¹⁰⁹. El decreto de 25 de abril de 1905 proscribió de las Escuelas del Departamento los textos en los dos primeros años de estudio, sin embargo ésta disposición no fue cumplida cabalmente, así que se consideró necesario “uniformar y escoger los mejores, los más claros y sencillos, los más pedagógicos”¹¹⁰. En esta materia, la Iglesia Católica avalaba los manuales escolares que se utilizaban en las escuelas rurales:

“De acuerdo con el Ilustrísimo y Reverendísimo Señor Arzobispo se hizo una edición abundante de las “Primeras nociones del Catecismo Breve, prescrito por la Santidad del Papa Pío X”, consideradas por el Prelado Arquidiocesano como suficientes para los niños de algunas escuelas rurales. Ese importante Catecismo tiene la ventaja de estar en una forma absolutamente pedagógica”¹¹¹

En la Tabla No 5 se relacionan los textos escolares que se introdujeron en las escuelas de básica primaria del Departamento durante las tres primeras décadas del siglo XX.

¹⁰⁸ Método de enseñanza ideado por el pastor anglicano Andrew Bell (1753 – 1832), primero en la India (en Madrás) en 1796 y un par de años más tarde, el cuáquero Joseph Lancaster (1778 – 1838) lo implementaría en Londres con algunas modificaciones. Este método tenía como propósito “hacer que las personas se instruyeran a sí mismas, disminuir los gastos en la educación, reducir la necesidad del maestro y atender a las clases populares”.

¹⁰⁹ Borrero apelaba por el no uso de textos escolares, sin embargo continuó siendo una práctica central en el desarrollo del proceso pedagógico en las escuelas de básica primaria, al no contar con recursos diferentes: “Bien quisiera yo que se proscribiera en absoluto los textos, con las dos únicas excepciones de los de Lectura y Religión, porque está perfectamente demostrado que el uso de ellos como fin (que es lo frecuente) y no como medio (que sería lo conveniente) es antipedagógico y da pésimo resultado en el aprendizaje de los niños y en el desarrollo de sus facultades intelectuales” (AHGC, Libro No 14 y 15, Informe del Director de Instrucción Pública Dpto. del Cauca 1906).

¹¹⁰ AHGC, Libro No 14 y 15, Informe del Director de Instrucción Pública del Departamento del Cauca 1906, p.13

¹¹¹ AHGC, Libro No14, Informe del Director de Instrucción Pública del Cauca 1908, p.22.

Tabla No 5

Textos de enseñanza en las escuelas públicas del Cauca en la primera mitad del siglo XX.

AÑO	TEXTOS DE ENSEÑANZA
<p>Introducidos en las Escuelas Urbanas hasta 1910</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de Lectura Combinada con la escritura por Francisco García Rico. • Elementos de Educación, de Milciades Cháves. • Nociones de Agricultura, de Francisco Molina Ángel. • Tratado de pronunciación francesa, por Pedro José Velasco y C. • Mapa de Colombia, Manuel María Paz • Tratado de Modistería, por Mercedes Garcés. • El buen tono, de Lino M. de León. • Libro de lectura No 1 y 2 de Faustino Moreno • Aritmética y Gramática castellana de Don Martín Restrepo Mejía • Libro 2º de Lectura por Mantilla • Libro 1º y 2º de Lectura por García Rico. • El Escolar • Instrucción Cívica por el General H. Arboleda. • Gimnasia por Espinosa. • Gramática Castellana, Aritmética, Historia Sagrada y Pedagogía por Martín Restrepo Mejía. • Historia Patria por Cubides. • Ortografía y Gramática Castellana por Isaza. • Geografía de Colombia por Díaz Lemos. • Catecismo de la Doctrina Cristiana por el Padre Gaspar Astete.
<p>Introducidos en las Escuelas Urbanas hasta 1920</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de Colombia por Henao y Arrubla. • Urbanidad por Marroquín • Aritmética objetiva por Borda • Lección de Historia Patria: Atanasio Girardot • El Jardín de la Escuela • Química Agrícola • Cartilla Agrícola
<p>Introducidos en las Escuelas Urbanas y Rurales hasta 1930</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilla de Higiene, por García Medina • Lecturas escogidas, por Bernal • Nuevo Lector, por Cortázar • Lectura sin Cartilla, por C. Uribe Arango • Historia de Colombia (extensa y comp.) por Henao y Arrubla. • Catecismo, por el Padre Astete • Escuela Colombiana No 3, por R. Mejía • Cartilla 1 y 2, por Charry • Lecciones de Historia de Colombia, por Soledad Acosta de Samper • Conquista de Tierra Firme, segunda y tercera partes, por Fray Pedro Simón • Educación Física y Social, por E. Arboleda C. • Instrucción Cívica, por Posada y Cortázar. • Lecturas Escogidas, por Bernal • Lecturas Selectas, por Ortiz • Nuevo Lector Colombiano, por Cortázar • Geografía de Colombia, por Martínez Silva • Historia Antigua, por Martínez Silva. • Contabilidad Mercantil, por J.J. Liévano • Química de los alimentos, por Barona Posada. • Geografía de Colombia, por Ángel M. Díaz Lemos

Fuente: AHGC, Libros No 12, 14, 110, 71, 94 y 115

Adicionalmente, maestros como Antonio García, quien en la primera década del siglo se desempeñaba como Inspector Escolar de la Provincia de Popayán, producían por su propia cuenta materiales y cartillas como las lecciones de Historia Patria: *La Independencia de Cartagena y Las Batallas de Iscuandé y La Ladera*. El Departamento editaba los propios para las escuelas del territorio de acuerdo a los intereses regionales, como el que se editó en 1911 por la Gobernación para la enseñanza de la agricultura¹¹².

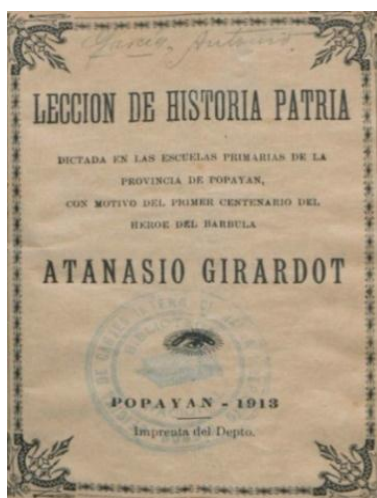


Foto No 2
Portada “Lección de Historia Patria” para las escuelas primarias de la Provincia de Popayán, 1913.

Fuente: Archivo Digital Biblioteca Nacional de Colombia.

Hacia finales de la década de los años veinte, comienza a empantanarse la posibilidad de continuar los Hermanos Maristas con la prestación del servicio educativo en las escuelas urbanas oficiales de varones, mediante contrato celebrado con la Gobernación. Generalmente se atribuye al cambio de régimen, de conservador a liberal en la década de los años 30, el hecho de que las escuelas públicas en manos de congregaciones religiosas hayan pasado a manos de la administración oficial, lo cual es consonante con el marco político del gobierno liberal. Pero en el contexto local, las críticas mencionadas a los métodos utilizados por los Maristas, se sumó también el interés de tipo económico por parte de la congregación, en lo referido a la remuneración recibida por la prestación del servicio. En 1928 la congregación se niega a firmar la renovación del contrato aludiendo a que “para poder continuar dirigiendo la escuela mencionada, era menester que el Gobierno les aumentara las asignaciones, nivelándolas con las de los maestros laicos de igual categoría en esta capital”¹¹³. Por lo tanto, al no ser viable el aumento de manera inmediata, se firmó un contrato en las mismas

¹¹² AHGC, Libro No 19, Informe del Gobernador del Cauca, 1911, p.59

¹¹³ AHGC, Libro No 83, Informe del Gobernador a la Asamblea del Cauca, 1928.

condiciones del anterior, pero con “la cláusula terminante impuesta por los Hermanos de que si la Asamblea no accedía a decretar las mayores asignaciones reclamadas por ellos, quedarán en amplia libertad para retirarse de las escuela”¹¹⁴ en el transcurso de ese año.

Foto No 3

Escuela No 1 de niños de Popayán (1917)



Fuente: AHGC, Informe Director General de Instrucción Pública, 1917.

Para el año 1932 la congregación de los Hermanos Maristas se había retirado del servicio docente oficial y fue reemplazada por personal laico¹¹⁵, no sin antes realizar varias solicitudes para hacerse cargo de las escuelas oficiales ante los Hermanos Cristianos y los Padres Salesianos, las cuales fueron rechazadas por dichas comunidades al argumentar que carecían de personal suficiente¹¹⁶. La negativa de las congregaciones refleja también una postura política de las mismas ante las nuevas circunstancias de gobierno en la administración departamental, desde la cual se celebraba el cambio realizado y enaltecían la labor de los docentes laicos, en oposición a los métodos de los religiosos:

“La expresada Escuela No 1, que regentaron por muchos años los Hermanos Maristas, se halla hoy en magnífico pie bajo la dirección del profesor don Julio Carvajal, a quien acompañan 10 excelentes subdirectores escogidos entre los mejores maestros graduados con que cuenta el Departamento. Verdad sea dicha, la enseñanza en la Escuela El Carmen ha mejorado a ojos vistas. Ahora se reza un poco menos, es verdad; pero en cambio se dictan con mayor atención ciertas materias como la historia patria, la ortografía y la caligrafía, a las cuales no dieron jamás importancia los Hnos. Maristas. No quiere decir esto que el Gobierno desconozca que en otras materias y particularmente en la educación moral de los niños, nada dejaban que desear los venerables Hermanos”¹¹⁷

¹¹⁴ *Ibíd.*

¹¹⁵ Ordenanza 37 de 1932.

¹¹⁶ AHGC, Libro No 113, Informe del Gobernador del Cauca a la Asamblea del Departamento, 1933.

¹¹⁷ *Ibíd.*

Foto No 4

Escuela No 2 de niños de Popayán, regentada por maestros laicos (1917).



Fuente: AHGC, Informe del Director General de Instrucción Pública, 1917.

Esta actitud por parte de la administración local refuerza la hipótesis de que la hegemonía de la *Iglesia Docente* en el ámbito de la educación oficial no fue permanente a lo largo del período y que, por otro lado, el papel de las congregaciones como regentes de las escuelas oficiales estaba determinado, no solamente por las políticas estatales sino también por sus propios intereses de tipo económico y político. En consecuencia, la terminación del vínculo contractual entre los Hermanos Maristas y la Gobernación no derivó en la ausencia de los primeros del escenario educativo sino en la emergencia de una nueva forma de servicio, la educación privada:

“Terminando su compromiso con el Departamento, los Maristas se apresuraron a abrir dos escuelas particulares: una con servicio remunerado para niños distinguidos, y otra gratuita en el barrio de San Camilo para hijos de obreros pobres, ésta última bajo el patrocinio del generoso artesano don Mariano Esteban Mosquera, muy conocido en Popayán por su levantado espíritu de progreso y moralidad, dedicado hoy al servicio de la educación de la niñez, con un desprendimiento digno del mayor encomio.”¹¹⁸

2.3. Expansión de la instrucción pública de lo urbano hacia lo rural: entre luces y sombras.

La expansión de la escuela primaria en la primera mitad del siglo XX es básicamente la expansión de la escuela rural y alternada (Ver Tabla No 6), ya que, si a inicios de siglo apenas el 34% de las escuelas de básica primaria oficiales son rurales, finalizando la primera mitad del siglo XX son el 80%. Desde luego, la cobertura del sistema educativo rural durante estos

¹¹⁸ *Ibíd*em

años, con respecto a la población en edad escolar es muy baja, pero no se puede negar el carácter creciente de la presencia de la escuela básica en los pueblos y corregimientos de la zona rural del departamento del Cauca para este período (Ver Gráfica No 1).

Tabla No 6

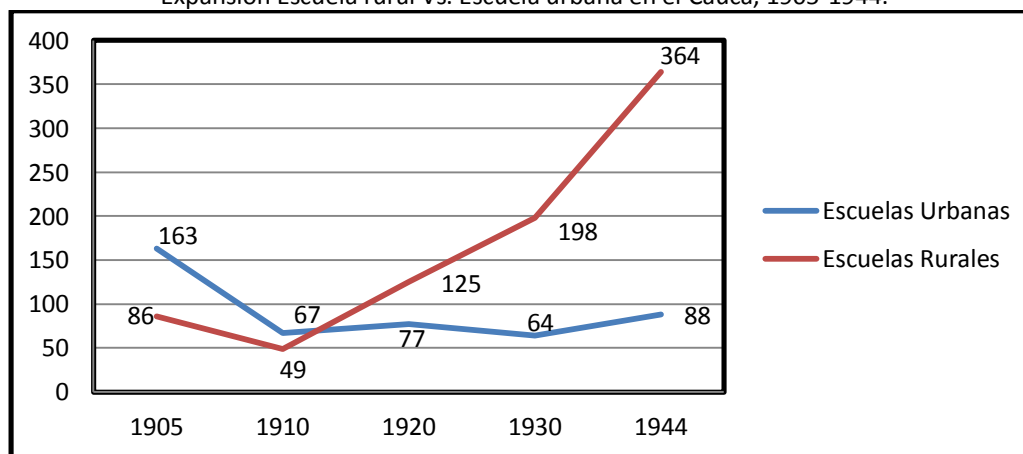
Número de Escuelas Rurales de varones, niñas y alternadas en el Departamento del Cauca, 1905-1944

ESCUELAS	Escuelas rurales de niños	Escuelas rurales de niñas	Escuelas rurales alternadas	TOTAL	Escuelas urbanas	TOTAL	% Escuelas Rurales
AÑO							
1905	33	14	39	86	163	249	34%
1906	22	15	53	90	146	236	38%
1907	37	26	79	142	138	280	51%
1908	34	24	87	145	141	286	51%
1910	9	4	36	49	67	116	42%
1912	20	11	51	82	54	136	60%
1913	29	23	52	104	67	171	60%
1917	41	24	90	145	67	212	68%
1920	34	23	68	125	77	202	62%
1921	32	18	83	133	69	202	65%
1922	30	19	91	140	64	204	68%
1923	28	17	106	151	76	227	66%
1926	29	22	111	162	75	237	68%
1928	28	25	122	175	81	256	68%
1929	59		139	198	64	262	75%
1933	26	22	154	202	79	281	72%
1935	36	24	190	250	86	336	74%
1944	87		277	364	88	452	80%

Fuente: AHGC, Informes del Secretario de Instrucción Pública del Departamento del Cauca, Libros No 12, 15, 15, 25, 56,78, 83, 110, 113 y 115.

Gráfica No 1

Expansión Escuela rural Vs. Escuela urbana en el Cauca, 1905-1944.



Para finales de la década de los años 40 la población en edad escolar del Cauca se calculaba era de 84.757 niños y jóvenes y de ellos 58.000, aproximadamente, es decir el 68%, no recibían instrucción alguna, siendo así que: “el número de escuelas y maestros en este departamento, como en los del resto del país, es inferior a la población escolar”¹¹⁹. Sin embargo, comparado con el 4% que asistía a la escuela en 1905¹²⁰ y el 6,25% en 1917, el aumento de la población escolar durante la primera mitad de siglo es creciente y considerable.

En cuanto a los municipios en donde se establecieron estas escuelas, de acuerdo con la estadística reportada y comparada a lo largo del período de estudio, entre el año de 1912 y 1944, veinte (20) de los treinta y cuatro (34) municipios reconocidos como tales para la época, incrementaron en más del 100% el número de establecimientos educativos, gracias a la expansión de las escuelas rurales y alternadas. Los municipios con mayor incremento fueron: El Tambo, Bolívar, Popayán, Cajibío, Tunía, Silvia, Totoró, La Vega, Almaguer, Patía y Guapi. En contraste, en municipios como Jambaló, Corinto, Toribío, Rosas y Puracé, durante el mismo período, se incrementó el número de escuelas en una o dos. En ambos casos, como se verá en el siguiente y último capítulo, algunas de estas escuelas estaban ubicadas en territorios de resguardo de indígenas (Ver Tabla No 7).

La expansión de la Instrucción Pública en los Distritos rurales tiene como propósito, para el gobierno, “difundir las luces entre los hijos de nuestros labriegos para acabar siquiera con el analfabetismo e inculcarles principios sólidos de religión y de moral”¹²¹. La pretensión de equiparar la instrucción a la condición de “civilización” de los pueblos, hace que ésta se asuma como una condición que debe ser deseable y de obligatorio cumplimiento, pero esta condición encuentra resistencias por parte de los padres y, en algunos casos, de las comunidades, ante la labor instructorista del Estado. Para el año de 1908, sobre la asistencia de los niños y niñas a las escuelas oficiales, se informaba que:

“La asistencia a las escuelas decayó considerablemente a pesar de los esfuerzos de los Directores. Débese ello más que a la falta del Agente de Policía (...) y más que a la pobreza general que no permite la concurrencia de los niños a los actos finales con la decencia propia de esas solemnidades, a indolencia de los padres de familia que poco se cuidan de que sus hijos asistan a la escuela o anden vagando por las calles o los campos.

¹¹⁹ AHGC, Libro No 105, Mensaje del Gobernador del Departamento a la Asamblea del Cauca, 1946.

¹²⁰ AHGC, Libro No 14 y 15, Informe del Director de Instrucción Pública del Departamento del Cauca 1906, p.25

¹²¹ AHGC, Libro No 14 y 15, Informe del Director de Instrucción Pública del Departamento del Cauca 1906, p.10

Esto demuestra palpablemente la conveniencia de la disposición que haga obligatoria la instrucción pública primaria.”¹²²

Tabla No 7

Ubicación y tipo de escuela en los Municipios del Dpto. del Cauca (1912 y 1944).

Municipio	Escuelas Urbanas		Escuelas Rurales		Escuelas Alternadas		Total	
	1912	1944	1912	1944	1912	1944	1912	1944
Santander	4	5	2	4	4	16	10	25
Puerto Tejada*		3		0		4		7
Buenosaires	2	2		4	1	6	3	12
Jambaló	2	2		1	1	2	3	5
Caldono	2	2		4	3	6	5	12
Caloto	2	2	2	7	1	5	5	14
Corinto	2	2		2	1	1	3	5
Miranda (Espejuelo)	2	2	2	3		4	4	9
Toribío	2	4		0	2	2	4	6
Popayán	3	9		0	10	22	13	31
Cajibío	2	2		4	3	12	5	18
Dolores (Rosas)	2	2	2	0		4	4	6
Morales	2	2		0	1	6	3	8
Puracé	2	4		0	1	1	3	5
Tambo	2	2		6	6	28	8	36
Timbío	2	2	2	0	3	12	7	14
Silvia	2	2	2	5	5	14	9	21
Totoró	2	2		2	1	8	3	12
Tunía	2	4		0		5	2	9
Bolívar	2	2	7	16		20	9	38
La Sierra*		2		0		4		6
Sotará*		2		2		13		17
Almaguer	2	3	2	2	1	10	5	15
La Vega	2	2	3	8	1	11	6	21
San Sebastián*		4		2		4		10
El Rosal	2		2				4	
Mercaderes	2	4	5	2		8	7	14
Santa Rosa*		2		1				3
Patía	2	4		2	2	10	2	16
Guapi	2	2		4	3	16	5	22
Timbiquí	1	2		4	1	6	2	12
López*		2				9		11
Inzá*		1		1		2		4
Páez*		1		1		6		8
TOTALES	54	88	31	87	51	277	136	452

*Estas localidades no se consideraban oficialmente como municipios.

Fuente: AHGC, Libro No 14 (IDEC 1944) y No 12 (IDGIP 1912)

¹²² AHGC, Libro No14, Informe del Director de Instrucción Pública del Cauca 1908, p.16.

Si se tiene en cuenta la función civilizatoria conferida al sistema de instrucción, todo aquello que obstaculizara su normal devenir se interpretaba como defecto o problema de la población hacia la que se dirigía la labor, mas no se cuestionaban, en primera instancia, las características y condiciones propias en que se desarrollaba dicha labor. Adicionalmente, dinámicas de carácter económico y productivo afectaban la regularidad de la asistencia, como aconteció en 1926, año durante el cual disminuyó sustancialmente la matrícula por la demanda de mano de obra para la construcción del ferrocarril, cuando familias enteras se trasladaron en busca de trabajo¹²³.

De acuerdo con los datos arrojados por el censo de 1938 sobre la Instrucción de la población resulta que, tomando como base la población mayor de siete años, había en el Cauca “117.386 habitantes alfabetos por 160.204 analfabetos. Esta cifra indica que el grado de analfabetismo en el Departamento alcanza a 57,7%”¹²⁴, ocupando el Cauca el cuarto lugar en población analfabeta, seguido por el Huila, Tolima y Norte de Santander. Al cruzar los datos de número de habitantes en edad escolar (7 a 14 años) con el de habitantes analfabetas, resulta que el 64.5% de los niños y niñas en ese rango de edad son analfabetas y de esos el 92, 7% son habitantes de los territorios rurales (Ver Tabla No 8).

¹²³ AHGC, Libro No83, Informa de Gobernador a la Asamblea del cauca en 1926.

¹²⁴ Contraloría General de la República, “Censo General de Población. 5 de julio de 1938”, Tomo VI, Departamento del Cauca. Bogotá, Imprenta Nacional, 1941, p.57.

Tabla No 8
Censo de 1938 sobre Instrucción para el Departamento del Cauca

EIDADES	SABEN LEER						Total saben leer
	Cabeceras de los municipios			Otras localidades pobladas			
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
Menores de 7 años	92	94	186	300	251	551	737
De 7 años	252	197	449	378	356	734	1.183
De 8 años	365	383	748	686	634	1.320	2.068
De 9 años	376	434	810	822	678	1.500	2.310
De 10 años	497	569	1.066	1.616	1.326	2.942	4.008
De 11 años	459	513	972	1.440	1.231	2.671	3.643
De 12 años	623	601	1.224	2.360	1.701	4.061	5.285
De 13 años	537	573	1.110	1.649	1.283	2.932	4.042
De 14 años	547	627	1.174	1.909	1.443	3.352	4.526
De 15 a 29	6.129	6.924	13.053	21.609	16.091	37.700	50.753
De 30 y más	6.054	6.207	12.261	17.979	9.328	27.307	39.568
Totales	15.931	17.122	33.053	50.748	34.322	85.070	118.123

EIDADES	NO SABEN LEER						Total no saben leer
	Cabeceras de los municipios			Otras localidades pobladas			
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
Menores de 7 años	4.831	4.837	9.668	33.815	34.230	68.045	77.713
De 7 años	521	571	1.092	4.732	4.698	4.430	10.522
De 8 años	416	408	824	4.754	4.768	9.522	10.346
De 9 años	191	194	385	2.755	2.465	5.220	5.605
De 10 años	203	221	424	3.666	3.343	7.009	7.433
De 11 años	77	89	166	1.224	1.135	2.359	2.525
De 12 años	159	151	310	2.893	2.809	5.702	6.012
De 13 años	87	91	178	1.361	1.399	2.760	2.938
De 14 años	84	110	194	1.662	1.854	3.516	3.710
De 15 a 29	976	1.771	2.747	18.189	26.696	44.885	47.632
De 30 y más	1.198	2.937	4.135	24.649	34.697	59.346	63.481
Totales	8.743	11.380	20.123	99.700	118.094	217.794	237.917

Fuente: Contraloría General de la República, "Censo General de Población. 5 de julio de 1938", Tomo VI, Departamento del Cauca. Bogotá, Imprenta Nacional, 1941.

A pesar de esta escasa cobertura la asistencia a las escuelas de básica primaria en la primera mitad del siglo XX se incrementó en un 100% (Ver Tabla No 9) y se implementaron acciones de carácter asistencial para aumentarla, tales como la provisión de uniformes escolares y alimentos¹²⁵.

¹²⁵ AHGC, Libro No 14 y 15, Informe del Secretario de Instrucción Pública del Departamento del Cauca 1905, p.10

Tabla No 9

Asistencia de niños y niñas a las escuelas de básica primaria, departamento del Cauca, 1904-1921

Año Escolar	Número de Escuelas	Número de estudiantes asistentes	Año Escolar	Número de Escuelas	Número de estudiantes asistentes
1904 -1905	249	15.315	1921-1922	146	11.508
1905- 1906	236	18.423	1922-1923	204	11.962
1906-1907	280	26.242	1923-1924	227	13.844
1907-1908	286	24.280	1924-1925	233	14.614
1909-1910	116	7.660	1925-1926	233	14.893
1910-1911	106	6.423	1926-1927	237	16.413
1911-1912	139		1927-1928	245	16.029
1912-1913	136		1928-1929	256	16.270
1913-1914	171		1929-1930	262	17.281
1914-1915	177		1931-1932	285	20.507
1915-1916	186	11.229	1932-1933	268	18.158
1916-1917	191	11.177	1933-1934	281	17.730
1917-1918	212	11.411	1934-1935	336	18.333
1918-1919	211	11.419	1943-1944	452	21.685
1919-1920	191	11.236	1946-1947	463	21.543
1920-1921	202	13.079	1949-1950	617	21.337

Fuentes: AHGC, Informes de Instrucción Pública

2.4. Oficio de maestro y maestra en el Cauca en la primera mitad del siglo XX.

Ante el número creciente de escuelas, sobre todo rurales y alternadas, creció la demanda de maestros y maestras y, por lo tanto, la necesidad de restablecimiento de las Escuelas Normales para mujeres y varones. En el período comprendido entre 1911 y 1950 el número de maestros y maestras vinculados al sistema se triplicó, pasando de un promedio anual de 236 a 680 (Gráfica No 2).

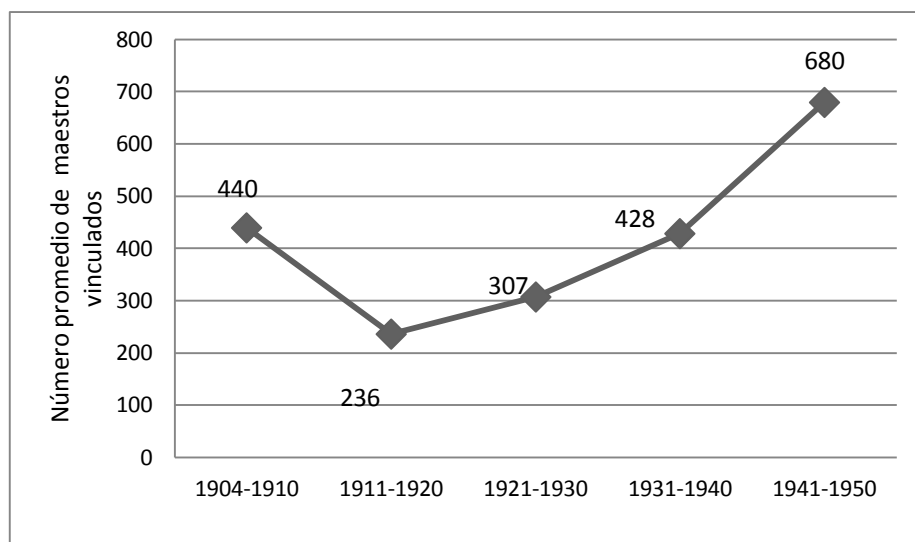
Para la Escuela Normal de Instructores, una vez finalizada la Guerra de los Mil Días, se promovió una reforma para que fuese administrada y regentada por los Hermanos Cristianos, pues hasta ese momento estuvo bajo la orientación de personal laico¹²⁶ y en 1908 se restablece. Afirmaba Simón Rojas, Director General de Instrucción Pública, que con esta reforma “se ha borrado ya la ingrata impresión que en gran porción de nuestra sociedad

¹²⁶ El Gobernador Luis Enrique Bonilla, solicitó la reforma de la Normal, emulando lo realizado con la Normal de Varones de Cundinamarca que fue entregada a los Hermanos Cristianos para su regencia. Estas instituciones, desde su creación durante el período Liberal Radical, habían estado bajo la orientación de personal docente laico.

despertaba el nombre de esos establecimientos, a consecuencia de doctrinas y hechos que pertenecen a la historia”¹²⁷. La Escuela Normal de Institutoras, con su respectiva Escuela anexa, se restableció en Popayán en el año de 1906¹²⁸.

Gráfica No 2

Promedio de maestros vinculados por década para escuelas de básica primaria del Departamento del Cauca, 1904-1950.



Al iniciar la segunda década, la Escuela Normal de Institutores no cuenta aún con un local propio, debiendo que trasladarse continuamente entre distintas casas de habitación arrendadas por la Gobernación para dotar a la institución de un lugar. Por lo tanto se empieza a configurar la posibilidad de darle un espacio estable y definitivo en el Edificio El Carmen, cedido previamente a los Hermanos Maristas, con la condición de “compensar de alguna forma a los maristas la parte que cedan, toda vez que ellos gozan de todo el local en cambio de rebajas de sueldos”¹²⁹

En el año 1913 se crea una Escuela Normal en el municipio de Bolívar (Ordenanza número 25 de 1912), en la que se esperaba se alternara el pensum estipulado con las necesidades locales; inicia así labores con catorce (14) alumnos, quienes recibían las asignaturas de: “Religión, Gramática, Geometría, Aritmética, Geografía, Dibujo, Ciencias Naturales y

¹²⁷ AHGC, Libro No22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p. 40

¹²⁸ Decreto 154 de 21 de mayo de 1908.

¹²⁹ AHGC, Libro No22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p. 41

francés (a petición de algunos padres de familia). Por la tarde reciben enseñanzas de encuadernación y carpintería (...) y los Hermanos han dado principio a la enseñanza práctica de la agricultura”¹³⁰. Así mismo se da apertura a una Escuela Normal de señoritas, también en Bolívar, regentada por las Hermanas de la Caridad¹³¹.

Foto No 5

Patio principal de la Escuela Normal de Instructores, 1917.



Fuente: AHGC, Informe Director General de Instrucción Pública, 1917.

Foto No 6

Vista exterior de la Escuela Normal de Instructores, 1917.



Fuente: AHGC, Informe Director General de Instrucción Pública, 1917.

A través de la formación impartida en las normales se pretendía aumentar el número de maestros y maestras titulados para la prestación del servicio ya que, para el año de 1912, de los 70 maestros varones solamente 7 contaban con título normalista y de las 113 maestras, apenas 15 contaban con titulación: “una parte considerable del personal encargado de la

¹³⁰ AHGC, Libro No 13, Informe del Gobernador del Cauca 1913, p.21

¹³¹ AHGC, Libro No 110, Informe del Director de Educación Pública, 1929.

dirección de las escuelas primarias, no solamente carece de valor pedagógico, sino que posee muy escasos rudimentos en las materias de enseñanza. Aún, entre los maestros graduados, no son pocos los que carecen de preparación suficiente para el ministerio”¹³². Durante las primeras décadas del siglo XX la provincia con mayor número de maestros titulados fue Popayán, en contraste con las provincias de Camilo Torres, al norte del Departamento, y la de Micay, en la costa pacífica, como se muestra a continuación.

Tabla No 10
Número de maestros titulados por Provincia, 1913.

PROVINCIAS	MAESTROS CON TÍTULO	MAESTROS SIN TÍTULO	TOTAL
Camilo Torres	6	20	26
Santander	15	21	36
Popayán	43	32	75
Silvia	10	7	17
Micay		16	16
Caldas	17	33	50
TOTAL	91	129	220

Fuente: AHGC, Libro No13, Informe del Director General de Instrucción Pública, 1913.

Sobre la suficiencia e idoneidad de los hombres y mujeres vinculados al magisterio, en 1932 se informó que el número de maestros instructores estaba disminuyendo porque la Normal de Varones no funcionaba regularmente cada año lectivo, lo cual redundaba en una disminución de maestros graduados, situación contraria a la de las maestras institutoras, sobre quienes se tenía una percepción más favorable en cuanto a sus condiciones para el ejercicio del oficio:

“Las maestras graduadas, siempre en mayor número que los maestros, son pocas las que se retiran del magisterio (...) porque la enseñanza parece ser ocupación más conforme con el temperamento, los hábitos y el espíritu de la mujer, y, porque siendo reducido el campo en que ellas puede ejercer sus actividades hace del magisterio una profesión a la cual se dedica con entusiasmo, interés y paciencia y, finalmente porque se resigna más fácilmente a una escasa remuneración”¹³³

Estas condiciones sociales y culturales, ligadas al oficio docente, van determinando la paulatina feminización del magisterio caucano y ahondando en el imaginario la idea acerca de que el personal femenino es el más adecuado para realizar la labor educadora por las difíciles condiciones de remuneración, los limitados recursos de las escuelas rurales y el desprestigio social de la labor. Es así como a mediados de la década de los 30 se impulsó el

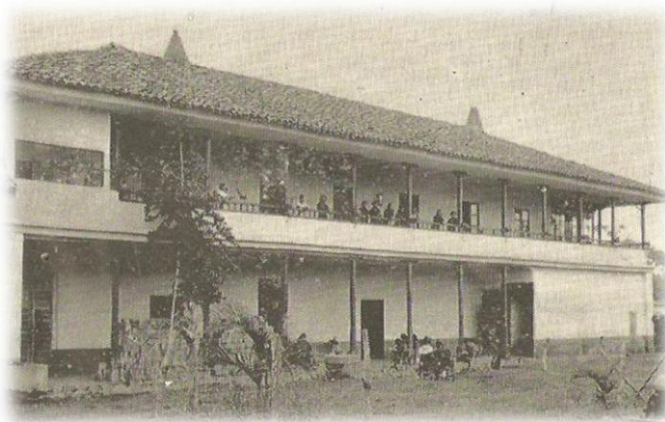
¹³² AHGC, Libro No13, Informe del Gobernador del Cauca, 1913, p. 82.

¹³³ AHGC, Libro No115, Informe del Informe del Director de Educación Pública, 1935, p.8

proyecto de las Normales Rurales, en Popayán y Almaguer, dirigidas exclusivamente a mujeres para atender las cada vez más numerosas escuelas en el campo; en el caso de Popayán esta institución funcionó inicialmente en la casa de campo denominada La Estancia y, posteriormente, en la finca de La Ladera¹³⁴.

Foto No 7

La Ladera, Edificio de la Normal de Rurales, Popayán, 1936



Fuente: AHGC, Informe del Gobernador del Cauca, 1936.

Foto No 8

Alumnas de la Normal de Rurales, Popayán, 1936



Fuente: AHGC, Libro No 119, Informe del Gobernador del Cauca, 1936.

A pesar del reconocimiento de las mujeres como las destinadas a realizar la labor educativa en los campos, el ejercicio del oficio no se da en las mejores condiciones, por distintas circunstancias propias del contexto social y cultural de la época, y que prevalecen hasta mediados del siglo:

¹³⁴ AHGC, Libro No119, Informe del Gobernador del Cauca, 1936.

“La maestra rural: La vida de la maestra de la escuela rural es, en la casi totalidad de las veces, ocasión de todos los peligros y fuente de innobles acechanzas. Angustiosa situación ésta que agravan las autoridades del lugar, los vecinos y padres de familia, quienes, en su ignorancia e incomprensión, hacen de la maestra el blanco preferido de sus odios o afectos. Sobre ella recaen indefectiblemente todas las miradas, y si sus actividades no son del agrado del cacique imperante, o si sus actos aun privados no se conforman ciegamente a los mandatos y caprichos de éste o demás correligionarios, entonces llueven las calumnias, los supuestos actos inmorales, la incapacidad para enseñar, y mil cosas más, que se acumulan y estampan en largos memoriales respaldados con otras tantas firmas ilegibles y dirigidos –claro está- al “señor Director”, para que resuelva el caso gravísimo de la maestra. Mientras tanto la escuela permanece cerrada, porque la sencilla maestra ha tenido que emigrar para no morir de hambre, víctima de sus perores enemigos: los jefes políticos de la vereda y los padres de los hijos a quienes daba educación.”¹³⁵

Esta situación descrita sobre las mujeres maestras rurales refleja una experiencia y relación de la comunidad con la escuela, muy distinta a la que caracteriza a las escuelas urbanas regentadas por congregaciones religiosas. Si bien ambos tipos de escuela debían responder a los mismos lineamientos en cuanto a estar supeditadas y controladas por las directrices emanadas de la autoridad eclesiástica, la presencia de sujetos, en este caso, mujeres, al frente de la labor educativa genera expectativas, conflictos y relaciones distintas con la escuela y con los educandos. A pesar de las dificultades proclamadas, desde la administración se continuó con la idea de formación de mujeres para ejercer el oficio de maestras, llegando éstas a cubrir el 90% de las escuelas rurales a lo largo del siglo XX. Producto de este impulso a la formación de maestras para las escuelas urbanas y rurales, en 1938 las mujeres ocuparon el mayor número de empleos en el sector educativo público y privado del Departamento, ya fuera como profesoras y/o Directoras de establecimientos educativos; de las 806 personas que laboraban en la educación, 551 eran mujeres.

Tabla No 11

Censo de 1938, número de personas dedicadas a la actividad “Educación Pública y Privada”.

ACTIVIDAD Y CATEGORÍA	SEXO			NACIONALIDAD		
	Hombres	Mujeres	Total	Colombianos	Extran.	Total
Educación Pública y Privada	255	551	806	779	27	806

Fuente: “Censo General de Población. 5 de julio de 1938”, Tomo VI, Departamento del Cauca, 1941.

La Normal Rural de Almaguer (Ver Foto No 9) estaba a cargo de las Hermanas de La Caridad. Allí, por lo menos en el papel, se impartía el mismo currículo que en la Normal de Institutoras de Popayán. Sin embargo, se hacía hincapié en la necesidad de implementar en

¹³⁵ AHGC, Libro No 14, Informe del Director de Educación, 1944.

estas instituciones un pensum “de mayor extensión y científicamente metodizado”¹³⁶. Es así como a mediados de la década de los treinta se inició el proceso de implementación del proyecto pedagógico de “Escuela Nueva” en la escuela rural caucana, bajo la orientación de maestros de la Facultad Nacional de Educación:

“La escuela urbana y rural en el Cauca apenas ahora ha empezado a organizarse con verdadero criterio científico, sentando las bases de una enseñanza racional y de bastas proyecciones sociológicas y humanas (...) tanto el doctor Marín, como don Florentino Rojas, especializados ambos en la Facultad Nacional de Educación, han laborado con una constancia sin límites (...) No ha habido pueblo ni vereda a donde no se haya llevado el espíritu de la “escuela nueva” y donde no se haya dejado sentir la voz estimulante de la Dirección, empeñada en sacudir el alma de maestros y alumnos en una cruzada espiritual de renovación metodológica en todos los campos de la actividad escolar”¹³⁷

Foto No 9

Primer plantel de la Escuela Normal Rural Almaguer, 1935



La poca motivación por la realización de estudios en las Normales y por alcanzar la titulación como maestro se debía, en parte, a que la remuneración económica era muy baja y no variaba con el hecho de ser graduado de alguna de las Normales. La remuneración dependía del tipo de escuela en la que se laborara; este pago oscilaba entre los 16 y 40 pesos mensuales según la importancia y categoría de las escuelas. La asignación más baja (16 pesos) era para los Directores de las rurales; “para la generalidad de los directores de las urbanas, 20 pesos de sueldo y los de las ciudades principales de 32 a 40 pesos. El menor sueldo, que es el de 14 pesos, lo devengan las Hermanas de la Caridad”¹³⁸. Esta paupérrima situación de los salarios

¹³⁶ AHGC, Libro No113, Informe del Gobernador del Cauca, 1934.

¹³⁷ AHGC, Libro No113, Informe del Gobernador del Cauca, 1935.

¹³⁸ AHGC, Libro No14, Informe del Director de Instrucción Pública del Cauca 1908, p.18

de los maestros y maestras en el Cauca se mantiene a lo largo del período y no se resuelve el reconocimiento por escalafón, tal como se informa para 1944:

“Es tal vez el Cauca uno de los pocos departamentos donde no se pagan al magisterio los sueldos por categoría de acuerdo con el escalafón nacional vigente y de conformidad con la ley. Aquí los maestros ganan no propiamente un sueldo, sino una soldada misérrima. En ninguna parte del país otro empleado, cualquiera que él fuese, devenga lo que en nuestro departamento está asignado al sufrido maestro de escuela”¹³⁹

Esta situación propicia, en noviembre 1948, una prolongada huelga del magisterio caucano exigiendo el aumento de los salarios a la Asamblea Departamental; esta movilización generó reacciones contrarias de apoyo o rechazo:

“Se ha sentado prácticamente el principio de que *las escuelas sean para el maestro y no el maestro para las escuelas*, y con esta aberración se ha desviado de tal manera la finalidad de la educación que ya muchos de ellos más se preocupan por politiquear que por cumplir con sus deberes; y los padres de familia que así se ven defraudados con maestros sin honor y sin dignidad, o se abstienen de enviar a sus hijos a las escuelas o los retiran”¹⁴⁰

Sin embargo, la huelga contribuyó a colocar en el debate público la precaria y penosa condición salarial del maestro y a poner en entredicho la práctica, para ese entonces común, de pagarle el sueldo con aguardiente ya que se endilgó a los comerciantes y dueños de estanco la responsabilidad de pagar la parte correspondiente al recaudo del impuesto por venta de licor:

“Nunca como el presente año ha habido tanta irregularidad en el pago de los sueldos de los pobres empleados del ramo. Las angustias que han pasado los pobres maestros han sido penosas. El próximo año serán muy pocos los maestros que se resuelvan volver a trabajar a este municipio; por tal motivo, muchos de ellos se vieron en la necesidad de recibir el sueldo en aguardiente para luego venderlo a los cantineros con notable perjuicio”¹⁴¹

El nombramiento de maestros y maestras en las escuelas urbanas y rurales es también un asunto de carácter político, enmarcado por acuerdos e intereses negociados y concertados por los gobernantes y representantes de los dos partidos. Adicionalmente, continúan siendo un asunto central las tensiones y conflictos entre la administración civil del ramo y la Iglesia Católica, que se agudizan con la implementación de las ideas laicas y liberales sobre educación a partir de los 30:

¹³⁹ AHGC, Libro No14, Informe del Director de Educación, 1944.

¹⁴⁰ AHGC, Libro No105, Informe del Director de Educación Pública, 1949.

¹⁴¹ *Ibidem*.

“los señores curas de almas se rebelaron ostensiblemente (...) contra los hombres del actual régimen, tomando para ello como pretexto los obligados cambios que se efectuaron en el personal de maestros y maestras, cambios impuestos en algunas ocasiones por asuntos de moralidad y por la necesidad de higienizar las escuelas en determinados sectores del Departamento, sin perder de vista la participación equitativa, en ese ramo, de los dos partidos políticos, cumpliendo así uno de los cánones de la concentración nacional, que no excluye la educación pública de esa participación, como algunos párrocos quisieron sugerirlo para cohonestar sus actitudes de rebeldía”¹⁴²

Carlos Simmonds, Gobernador del Cauca en 1932, estableció límites a la injerencia y atribuciones de la Iglesia Católica en el ámbito educativo, que generaron conflicto con el Arzobispo de Popayán Maximiliano Crespo. Para entonces los argumentos no se centran ya en el carácter moral y religioso que debe caracterizar tanto al maestro como a la enseñanza que imparte, sino al carácter renovado, moderno y liberal de las ideas pedagógicas que éste sea capaz de implementar en la práctica. El nombramiento de maestros reconocidos como liberales en las escuelas urbanas, “no satisfacen por sus conocidas malas ideas”¹⁴³ las expectativas del prelado, quien considera que “tratándose de la educación de la niñez y de la juventud, tengo que intervenir, no sólo porque el Concordato está vigente, sino porque, aunque no lo hubiera, mi puesto de prelado me obliga a velar por la buena y cristiana instrucción de esa importante parte de la sociedad.”¹⁴⁴. Solicita entonces la expulsión de los maestros liberales, bajo amenaza de “prohibir” la escuela de varones en esta ciudad.

En respuesta, el Gobernador cuestiona el señalamiento de la condición liberal como “malas ideas” por parte del prelado y enfatiza que “la Gobernación no puede ni debe atender, al hacer la escogencia del personal de institutores, sino a la competencia, honradez y moralidad de los designados”¹⁴⁵. Así mismo, aclara al prelado que

“se están introduciendo innovaciones con un amplio espíritu de tolerancia y mediante un personal nuevo en todos los órdenes de la actividad oficial, personal que la autoridad eclesiástica no puede rechazar sistemáticamente mientras se respeten y acaten los derechos de la Iglesia Católica y las estipulaciones del convenio celebrado con la Santa Sede”¹⁴⁶

¹⁴² AHGC, Libro No113, Informe del Gobernador del Cauca, 1932.

¹⁴³ AHGC, Comunicación dirigida por el Arzobispo de Popayán al Gobernador Carlos Simmonds, 16 de octubre de 1931.

¹⁴⁴ AHGC, Comunicación dirigida por el Arzobispo de Popayán al Gobernador Carlos Simmonds, 16 de octubre de 1931.

¹⁴⁵ AHGC, Comunicación dirigida por el Gobernador al Arzobispo Maximiliano Crespo, 17 de octubre de 1931.

¹⁴⁶ AHGC, Comunicación dirigida por el Gobernador al Arzobispo Maximiliano Crespo, 17 de octubre de 1931.

Finalmente, frente a la amenaza de “prohibir” la escuela de varones, Carlos Simmonds recuerda al prelado que: “el funcionamiento de ese plantel obedece a un mandato del cuerpo legislativo del Departamento, y que por tanto, ni la Gobernación ni ninguna otra entidad, que no sea la misma Asamblea, puede decretar su clausura”¹⁴⁷.

2.5. La agricultura y la Historia Patria: prioridad en la instrucción pública rural.

Es evidente que, con el devenir del siglo, la confrontación entre Estado e Iglesia por el control de la Instrucción y Educación Pública cambió de tono y de argumentos, a medida que se implementó y consolidó, por un lado, la administración pública del sistema educativo y, por otro, los discursos y prácticas derivados de las concepciones modernas de pedagogía.

En relación con esto último, la enseñanza de la religión comienza a ser reducida y desplazada, por dos asuntos que, en el caso de las escuelas rurales, van tomando cada vez más fuerza a lo largo del período: por un lado, los actos de celebración y conmemoración de días especiales y, por otro, la enseñanza de la agricultura. Al igual que los rituales religiosos, estas dos prácticas escolares están connotadas por el pensamiento y espíritu civilizatorio y desarrollista con el que se pretendía insuflar a los escolares y sus familias, ya que se consideraba que las necesidades del momento exigían que los niños y niñas adquirieran en la escuela lo siguiente:

“1° Virtudes que los hagan miembros útiles de la sociedad y que los conduzcan a su último fin (educación moral y religiosa)

2° Salud y robustez que los pongan en condiciones favorables para afrontar la lucha por la vida (educación física)

3° Conocimientos que desarrollan su mente y los preparen para recibir enseñanza secundaria (educación científica o enseñanza primaria propiamente dicha).

4° Conciencia de sus deberes como colombianos, ya en su condición de ciudadanos, ya en la de gobernantes (educación cívica).

5° Elementos de artes y oficios manuales y conocimientos teóricos y prácticos de Agricultura que les proporcionan ocupación permanente y trabajo remunerado (enseñanza industrial y agrícola)”¹⁴⁸

¹⁴⁷ AHGC, Comunicación dirigida por el Gobernador al Arzobispo Maximiliano Crespo, 17 de octubre de 1931.

¹⁴⁸ AHGC, Libro No 22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p.22

Las Fiestas y Conmemoraciones son cada vez más frecuentes en el calendario del año escolar¹⁴⁹ a lo largo del medio siglo, y se consideraban primordiales en el proceso educativo, en tanto: “bien dirigida tiene un gran poder educativo, porque pone en actividad todas las facultades del niño, excitadas por la más poderosa de ellas, la voluntad, que nace a las otras con fuerza irresistible”¹⁵⁰. Es a inicios de la primera década que empiezan a introducirse en la práctica escolar la celebración de fiestas periódicas “con el objeto de levantar el sentimiento patrio de los alumnos o de llamarles vigorosamente la atención hacia otros puntos de la educación”¹⁵¹; en el marco de la celebración del primer centenario de la Independencia, estas festividades se centraron en la exaltación de los hechos acaecidos un siglo atrás. Así mismo, en 1911 por primera vez se celebra la Fiesta del Árbol en las escuelas rurales del Departamento, el día 12 de octubre, a pesar de haber sido esta fiesta establecida desde 1904 en el Código de Instrucción Pública. Originalmente esta fiesta fue establecida para todas las escuelas de la República para celebrarse el día 15 de julio, pero, para el caso del Cauca, por su calendario escolar diferente y asuntos climáticos, se decidió establecerla el 12 de octubre:

“Dos mil educandos de ambos sexos desfilaron en la Plaza de Caldas ante las altas autoridades, y a los ojos del público que seguía con cariñosa atención los aiosos movimientos determinados por las notas del Himno Nacional, efectuaron la siembra en el Parque de Caldas, después en el Saucedal del Ejido y en el Bosque Ulloa”¹⁵²

La celebración del centenario de la Independencia de Cartagena en los establecimientos docentes de la República, se implementó a partir de 1911: “la fiesta se celebró en todas las escuelas del Cauca con alto espíritu de patriotismo. Debo citar aquí como dignas de elogio las conferencias dictadas en las Escuelas Normales de esta ciudad por los profesores de Historia Patria respectivos doña Laura Valencia y señor don Miguel J. Arroyo”.¹⁵³ En 1912 se dispuso de dos conmemoraciones más, como obligatorias en las escuelas del Departamento: el octogésimo tercer aniversario de la Batalla del Tarqui, en que “el ejército peruano de ocho mil soldados, que invadió la tierra de sus libertadores fue vencido por cuatro

¹⁴⁹ El calendario escolar estaba organizado de forma tal que el año escolar se iniciaba el 1º de octubre de cada año y terminaran el 31 de julio del año siguiente, esto respondiendo, tal como lo anuncia el Decreto reglamentario del 16 de julio 1904, a las “costumbres y necesidades de los habitantes del Cauca”; adicionalmente, se estableció un período de 15 días antes al inicio de labores para realizar las matrículas y de 15 días al finalizar el año escolar, para que los Inspectores Escolares llevaran a cabo los exámenes de fin de año en cada uno de los municipios ¹⁴⁹

¹⁵⁰ AHGC, Libro No 13, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1913, p.36

¹⁵¹ AHGC, Libro No22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p. 35

¹⁵² AHGC, Libro No22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p. 37

¹⁵³ AHGC, Libro No22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p. 38

mil bravos de Colombia”¹⁵⁴. En 1913 se implementó la conmemoración del Centenario del fusilamiento del Presidente Caicedo y del Comandante Alejandro Macaulay (26 de enero). Sin embargo, en el abultado calendario de las fiestas patrias, había una conmemoración que prácticamente pasaba inadvertida: la celebración del día del maestro:

“Prácticamente la fiesta del maestro pasa desapercibida para la generalidad de las gentes, sobre todo de los empleados y entidades públicas encargadas de realizar este día consagrado a congratular al “primer ciudadano de la patria”. Si en algunos lugares hay regocijos en este día, siempre han sido iniciados y propulsados por los propios maestros (...) los mismos maestros tienen que congregarse y celebrarse el día por su propia cuenta”¹⁵⁵

Al terminar la primera década del siglo XX y cumplirse un siglo de vida republicana, el discurso histórico nacionalista adquirió un nuevo impulso de cara al primer Centenario de la independencia. Políticos, educadores, pedagogos y religiosos, a través de sus propuestas y textos hicieron especial énfasis en la importancia de la educación e instrucción pública como las instituciones por excelencia y el espacio ideal para proyectar el imaginario nacional. Por lo tanto, “la educación, la instrucción pública y la escuela constituyeron piezas clave y novedosas dentro de la proyección de un nuevo orden civil, desde el cual se ideaban dichas instituciones y funciones que implícitamente debían sustituir a las que en el pasado jugaron la familia, la parroquia y la tradición”¹⁵⁶.

En cuanto a la enseñanza agrícola, se consideró ésta como uno de los objetivos primordiales a ser implementado en las escuelas rurales del Departamento, desde inicios de siglo:

“El territorio del Departamento está indudablemente dotado de valiosas fuentes de riqueza y abundantes medios de prosperidad. Su suelo, generalmente fértil, su gran variedad de climas y su ventajosa posición geográfica, brindan al trabajo envidiable y fácil campo para el desarrollo de la agricultura, fuente la más copiosa de riqueza y bienestar. A despertar en nuestros pueblos la afición al trabajo, a educar su voluntad para el esfuerzo y a dotarlos de los conocimientos más indispensable para aprovechar su labor, debe dirigirse, de manera especial y tenaz, la acción de nuestras escuelas primarias”¹⁵⁷

Es así como a partir de 1911 se decreta como obligatoria esta enseñanza en las escuelas primarias¹⁵⁸ y se dispone que los concejos municipales provean los predios, cercanos a las

¹⁵⁴ AHGC, Libro No22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p. 38

¹⁵⁵ AHGC, Libro No105, Informe del Director de Educación Pública, 1949.

¹⁵⁶ Muñoz Monsalve, Mónica Marcela, El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, en: Revista Historia y Sociedad, No. 24, Medellín, Colombia, enero-junio de 2013, pp. 215-240, p.218.

¹⁵⁷ AHGC, Libro No 13, Informe del Gobernador del Cauca 1913, p.82

¹⁵⁸ Ordenanza 47 de 1911

escuelas y de por lo menos una hectárea, “para que los niños se ejerciten en cultivarlos”¹⁵⁹. Es importante resaltar que esta enseñanza debía ser dirigida exclusivamente a los varones. Así mismo, en la Escuela Normal de Instructores se introdujo la enseñanza teórica y práctica de la agricultura, con los alumnos de tercero y cuarto año, quienes eran orientados por los docentes de la Escuela de Agronomía de la Universidad¹⁶⁰. Estas medidas estaban dirigidas a generar lo que se denominaba como “cultivo racional”, en oposición a las prácticas de producción tradicionales, presentes en la cultura campesina, indígena y afrodescendiente; por lo tanto, el conocimiento y práctica que los niños y niñas asistentes a las escuelas rurales pudieran tener acerca de la agricultura vernácula no se consideraban como los adecuados para el desarrollo de la producción y la economía, de ahí que la escuela tuviera que asumir esta formación:

“No hay otro medio que infundir por conducto de la escuela primaria, en todas las clases de nuestra sociedad, el amor por la agricultura, única riqueza verdadera de las naciones. Esto es tanto más necesario para nosotros cuanto que en nuestro Departamento no hay noción generalizada de cultivo racional: la escasa y pobre alimentación que nos da la tierra, se la sacan infelices labriegos que ignoran las leyes a que está sujeta la anhelada producción”¹⁶¹

Para la primera década, de las ciento treinta y nueve escuelas en el Departamento, cincuenta y siete ya poseían huertos cultivados¹⁶². Sin embargo, se privilegiaba la enseñanza teórica a la práctica¹⁶³, situación que se transformaría en razón de dos acontecimientos: por un lado, la implementación en la década de los años 20 de lo que se denominó la industria cafetera a partir de la cual se generaron programas y proyectos dirigidos a fomentar la cultura de la producción de café en maestros y estudiantes¹⁶⁴. Y, más adelante, en la década de los 30, con la influencia de las ideas y modelos de la pedagogía activa presentes en la reforma educativa orientada por Agustín Nieto Caballero, el influjo de esta reforma empezó a generar una mirada distinta acerca del conocimiento que sobre la agricultura debía impartirse, al reconocerse que el saber del niño sobre esta materia, adquirido en su contexto, debía ser el referente central para la implementación de la práctica agrícola en la escuela: “Ocurre que

¹⁵⁹ AHGC, Libro No 19, Informe del Gobernador del Cauca, 1911, p.59

¹⁶⁰ AHGC, Libro No22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p. 42

¹⁶¹ AHGC, Libro No 25, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1913, p.17

¹⁶² AHGC, Libro No 22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p.30

¹⁶³ “Algunos ensayos, aunque tímidos, se han hecho ya en este sentido, pero con carencia total de los medios para conseguir alguna eficacia en la enseñanza. Lecciones teóricas de agricultura dictadas por maestros que apenas han revisado sin comprender, la Cartilla que hacen recitar de memoria a sus alumnos, dan un resultado nulo” (AHGC, Libro No 13, Informe del Gobernador del Cauca 1913)

¹⁶⁴ AHGC, Libro No 83, Informe del Gobernador del Cauca, 1924.

las disposiciones oficiales sobre agricultura pretenden que un maestro enseñe esta industria, cuando en realidad es él, en la gran mayoría de los casos, quien debiera aprenderla de sus alumnos. Tal ocurre con los hijos de los agricultores”¹⁶⁵.

Las escuelas rurales comienzan a ser vistas como las “llamadas a desempeñar una gran misión cultural en el ambiente campesino”¹⁶⁶, en tanto se consideraba que, en el campo, la escuela no se limitaba a la labor de alfabetización, sino que se debía convertir en el “centro de la vereda” e impulsora de la agricultura y la higiene:

“Estas actividades (higiene y agricultura) son más importantes que los programas antiguos basados todos en el alfabeto. De ahí la nueva organización de las escuelas rurales hacia cosas diversas, pero importantes para todo campesino. Porque, sacrificar todos los quehaceres provechosos a conseguir que los campesinos aprendan a leer y a escribir, con ignorancia de lo que compete a la defensa de su salud, a la higiene y a la alegría a que tienen derecho es, cuando menos, una desviación de los fines escolares”¹⁶⁷

Termina el medio siglo con la paradoja, constante en el sistema educativo oficial: una excesiva confianza en el poder de la escuela para generar las transformaciones que requiere el conjunto de la sociedad en procura de alcanzar el ideal de civilización y, de otra parte, las precarias condiciones con que se cuenta para la implementación del sistema, que se hacen más notorias en el ámbito de la escuela rural:

“Hace pocos días en el periódico Criterio, órgano al servicio del magisterio caucano, expresaba sobre la escuela rural del Cauca, los siguientes conceptos: Todos sabemos que es allí donde se educa la masa campesina, base de nuestra prosperidad económica y sostén inmovible de nuestras instituciones democráticas. Podemos afirmar que la generalidad de los niños del campo no recibe otra acción educativa por parte del Estado que la de la escuela primaria, siendo esta labor la que viene a formarles su personalidad y a darles para la vida futura una orientación definitiva. Pero la escuela rural en el Cauca, para que ofrezca un resultado efectivo y concreto, necesita sufrir una transformación fundamental por todos sus aspectos. En primer lugar, es conveniente un cambio total de los sistemas y métodos que la rigen, si consideramos nuestro medio geográfico, nuestras condiciones económicas y, más que todo, si tenemos en cuenta que nuestro departamento es esencialmente agrícola”¹⁶⁸

La caracterización realizada acerca del funcionamiento de la escuela en el Cauca y especialmente la escuela rural, refleja la condición inestable y compleja de la tarea de

¹⁶⁵ AHGC, Libro No113, Informe del Director de Educación Pública, 1935.

¹⁶⁶ AHGC, Libro No113, Informe del Director de Educación Pública, 1935.

¹⁶⁷ AHGC, Libro No113, Informe del Director de Educación Pública, 1935.

¹⁶⁸ AHGC, Libro No 14, Informe del Director de Educación Pública, 1944.

impulsar la educación básica en los campos, en el marco de discursos idealistas, pero poco prácticos, aunque los acontecimientos ligados a ella generaran marcas y huellas muy profundas en la sociedad rural:

“Se trataba de una experiencia inestable, sensible a los conflictos políticos, las crisis económicas y los movimientos de población. Entre las ambivalencias de las élites en el poder, la falta de recursos económicos, la escasez de profesores preparados y la carencia de sistemas de supervisión e inspección, la escuela que logra sobrevivir en los campos era una muy diferente a la urbana, disminuida en sus contenidos, sus recursos materiales y pedagógicos, e incluso en sus horarios. Pero no era solo una escuela más pobre o una mala copia de la urbana. Es importante dejar de ver la escuela rural como si fuese una institución que simplemente se posa en un paisaje distinto al urbano”¹⁶⁹

¹⁶⁹ Civera Alicia, “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”, en: Cuadernos de Historia 34, Dpto. de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, junio de 2011, p.27.

CAPÍTULO III

LA ESCUELA EN LOS RESGUARDOS DE INDÍGENAS DEL CAUCA: UNA EXPERIENCIA DE INICIOS DEL SIGLO XX

Los datos arrojados por el Censo realizado en el año 2005 evidencian que en el Departamento del Cauca existen legalmente reconocidos 93 resguardos, ubicados y distribuidos en 26 municipios (INCODER, 2010), siendo así el departamento del suroccidente colombiano (Cauca, Nariño, Putumayo y Valle) con el mayor número de resguardos y el segundo en el concierto del país (Ver Tabla No 12). Realizar una mirada histórica en cuanto a la permanencia y características de esta configuración territorial es el propósito de este apartado, con el fin de ubicar política y geográficamente estos territorios en los cuales se empezaron a instalar escuelas de básica primaria en la primera mitad del siglo XX. En este sentido, la escuela rural impacta a la población de algunos de los resguardos de indígenas, generándose así una experiencia de escolarización diferenciada con respecto al resto de la población rural y que marcaría, de manera contundente, el devenir posterior de la escuela y el proyecto educativo de dichas comunidades; así como también el proceso de organización y movilización política de los pueblos indígenas, en las tres últimas décadas del siglo pasado.

Tabla No 12
Número de Resguardos de Indígenas por Departamento, 2005

Departamentos	Nº de resguardos en municipios	Municipios con resguardos
Amazonas	29	10
Antioquia	45	21
Arauca	26	6
Boyacá	2	2
Caldas	8	5
Caquetá	45	10
Casanare	11	4
Cauca	93	26
Cesar	11	5
Chocó	119	26
Córdoba	4	4
Guainía	25	4
Guaviare	25	3
Huila	16	10
La Guajira	26	11
Magdalena	5	5
Meta	20	6

Nariño	65	20
Norte de Santander	9	6
Putumayo	66	13
Risaralda	6	3
Santander	2	2
Sucre	3	3
Tolima	72	7
Valle Del Cauca	26	14
Vaupés	5	4
Vichada	32	4
Total	796	234

Fuente: INCODER, “Resguardos Indígenas legalmente constituidos”, 2010.

3.1. El resguardo de indígenas en la colonia y en la transición al siglo XX

En las últimas décadas del siglo XVI la Corona española se ve obligada a distinguir y reglamentar las formas de propiedad territorial que han de darse en los territorios conquistados y ocupados, las cuales se reducen fundamentalmente a tres tipos: propiedad de indígenas, propiedad de particulares y propiedad de la Corona. Según Maritza González¹⁷⁰, es en esta legislación donde se define y da el nombre de *Resguardo* a las tierras que debían otorgársele a los indios por medio de títulos. Por lo tanto, surge como una iniciativa de la Corona, “que consistía en la reagrupación de familias indígenas, normalmente junto con sus caciques, en pueblos o reducciones y denominados, en adelante, *Resguardos*”¹⁷¹. Su establecimiento tenía como objetivo explícito, la preservación de la población indígena, al permitirseles regresar, en cierta manera, a sus formas naturales de trabajo colectivo; al mismo tiempo que se les sustraía de la acción directa de los encomenderos y favorecía el adoctrinamiento religioso y el proceso de aculturación. Así mismo, facilitó la recolección del tributo y un aprovechamiento más eficiente de la mano de obra indígena.

En estas vastas zonas territoriales se promovía el ideal de civilización hispánica, a través del establecimiento de un área de población en la que se pretendía reducir a los naturales a la *vida en policía*, apartados de la influencia de blancos y mestizos. Sin embargo, aunque éste fuera el propósito, en la práctica las circunstancias en que se delimitaron estas territorialidades nunca se acercaron totalmente al ideal, ya que se mantuvo el patrón de

¹⁷⁰ Citada por Bohórquez, Carmen. El Resguardo en la Nueva Granada ¿Proteccionismo o despojo? Bogotá: Editorial Nueva América, 1997, p.94.

¹⁷¹ *Ibíd.*, p.72.

población disperso propio de la población nativa y las áreas de población o pueblos de los resguardos cercanos a las ciudades coloniales (Popayán, Almaguer y Caloto), fueron poblándose rápidamente de blancos y, derivado de esto, de mestizos. Pero, al mismo tiempo, el resguardo se convirtió también en un espacio que les permitió a los naturales promover una forma de organización que les permitió pervivir, resistir y negociar con las autoridades monárquicas, a través de la apropiación del cabildo como autoridad en los territorios.

Es importante tener en cuenta que esas tierras asignadas a los indígenas por lo general no correspondieron a sus posesiones ancestrales, así como tampoco se otorgó a los indios la plena propiedad de ellas, solamente el derecho de uso; la propiedad siempre quedó en manos de la Corona. Esta circunstancia es importante en tanto implica que, en el caso de comunidades poblacionalmente pequeñas, se reagrupaban para conformar con éstas un solo resguardo, agrupando en él sujetos y familias de distintas y diversas procedencias.

En el Departamento del Cauca esta situación se ve reflejada en el caso de los resguardos ubicados en el Macizo Colombiano, ya que éstos, para el siglo XVII: “no son concentraciones naturales de tribus originarias del sitio sino núcleos formados, artificialmente, como consecuencia del despojo, forzoso o legal, al que sometía el español a la población indígena, ocupando sus tierras más bajas”¹⁷². Se configuraron entonces así las *tierras de resguardo*, ya fuera por donación, repartimiento, composición o compra y que se caracterizan esencialmente por ser de propiedad colectiva y ser parcelada para adjudicar a cada indio o comunero un terreno para su manutención; es decir, se reconoce el derecho de usufructo, pero no de propiedad individual sino colectiva. En estas tierras se recompone la comunidad india (pueblo de indios) y para su gobierno y control, “el “pequeño cabildo” de la legislación republicana reemplazó el cacicazgo y sus funcionarios y está elegido por todo el común de los indios por el término de un año”¹⁷³

En 1871, en el Estado Soberano del Cauca se reconocieron únicamente seis parcialidades de indígenas, a saber: Tacueyó, Toribío, San Francisco, Jambaló, Pueblo Nuevo y Calono, todas en la provincia de Santander, a pesar de haber otras más de origen colonial. Más que

¹⁷² Friede, Juan. *El indio en lucha por la tierra*. Popayán: Universidad del Cauca, 2010, p.40

¹⁷³ *Ibíd.*, p.25

en la disolución, el interés se centró en la implementación en estos territorios del *área de población*, persiguiendo aún el ideal de reducción y asentamiento como reflejo de una vida civilizada. Para 1884 Ignacio Martínez¹⁷⁴ refería sobre los resguardos de indígenas ubicados en la municipalidad de Popayán, lo siguiente:

“Aun cuando es cierto que los indígenas del Municipio, no se hallan en el estado de barbarie que las tribus errantes del territorio del Caquetá, por ejemplo, también lo es que se encuentran todavía en cierto grado de atraso que los aleja de conocer sus derechos y deberes, sus obligaciones y hasta sus garantías (...) con frecuencia se oponen a que se segregue la parte correspondiente para el área de población, que determina el artículo 11 de la ley 90 citada. Mas, para vencer esa oposición tenaz y sistemática, dispone la ley 47 de 1881 en el inciso 6° del artículo 3°, se expropie la zona de terreno necesaria para establecer escuelas, cárceles, cementerios, casas municipales y áreas de población en las cabeceras de los Distritos o aldeas”¹⁷⁵.

Para este estudio, esta caracterización es importante porque evidencia que el estado de “civilización” de los pueblos indígenas, que para el siglo XIX pervivían en el territorio del Cauca, es diferenciado. En el caso de las comunidades del área andina, a diferencia de las de las tierras bajas (Caquetá, Putumayo y zona costera del Pacífico), el proceso de asimilación al modelo hispánico generó transformaciones radicales en las formas de vida: se dieron procesos de creación, resistencia y adaptación ante la situación colonial y por ello no son considerados como “salvajes”, por lo tanto, los resguardos del área andina no se consideraron como Territorios de Misión, a excepción de Tierradentro, por su particular geografía e historia.

Esta diferencia derivó también en que la escuela que inicia funciones en estos lugares, en las primeras décadas del siglo XX, fuera también distinta, ya que en los Territorios de Misión, como su nombre lo indica, la educación de los indígenas estaba totalmente controlada y supervisada por congregaciones religiosas masculinas; mientras que en los resguardos de la zona andina no considerados dentro de estos territorios de misión, la escuela rural pública fue el dispositivo que inició en implementación en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, es importante tener en cuenta que ya en la segunda mitad del siglo XX, por parte del Estado se promovió la presencia de congregaciones religiosas femeninas, para hacerse cargo de la educación de los indígenas, como es el caso de las Hermanas Lauritas, en algunos

¹⁷⁴ Jefe de Municipal de Popayán, 1884.

¹⁷⁵ AHGC, Libro No 9, Informe del Jefe Municipal de Popayán a la Municipalidad de 1884. He conservado la ortografía originas.

de los resguardos que no estaban considerados como territorios de misión, tales como: Caldon, Pitayó, Pueblo Nuevo y Jambaló, lo cual corresponde a un período posterior al delimitado en este estudio. Pero no se puede obviar que antes de la llegada de estas congregaciones, hubo en estos resguardos y en otros, como se expondrá más adelante, escuelas “civiles” de carácter público, e incluso, la llegada de las religiosas generó conflictos por las diferencias en el modelo educativo que las precedió.

La legislación liberal republicana promovió la conversión del comunero en propietario individual de las tierras de resguardo. Por lo tanto, el devenir de los grupos indígenas en la Región Andina se caracterizó por la confrontación en busca del dominio de la tierra entre los indígenas que defendían sus resguardos territoriales de origen colonial y los gobiernos, especialmente los de las regiones (Estados Soberanos, Provincias, Departamentos, según la época) que veían en el régimen comunal indígena un obstáculo al libre comercio de la tierra¹⁷⁶. Sin embargo, se identifican en el período posturas ambiguas y contradictorias, en la élite política e intelectual, respecto a la pertinencia de mantener o no territorios reconocidos como resguardos¹⁷⁷.

La Ley 89 de 1890, buscó hacer menos drástico el proceso de disolución de los resguardos indígenas y reafirmar el papel de tutela y civilización de las misiones religiosas sobre ésta población, reflejando así el espíritu de la Constitución de 1886. Sin embargo, a diferencia de lo acontecido durante el período de la colonia, la situación de los resguardos era distinta ya que, desde mediados de siglo XIX, se observaba ya un deterioro de la situación de tierras por la sobre explotación, el crecimiento de la población y la pérdida de las formas colectivas tradicionales de trabajo¹⁷⁸.

El 15 de febrero de 1898 la Gobernación del departamento emite el Decreto 74, en desarrollo de la Ley 89 de 1890, el cual tuvo escasa o nula aplicación en la división de resguardos,

¹⁷⁶ Arango y Sánchez. *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2004.

¹⁷⁷ “Durante la República, en especial en la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX, se produjeron normas contradictorias en torno a las tierras de los indígenas. Favorable al régimen de resguardo se expidieron normas legales como el Decreto de mayo 29 de 1849 y las Leyes 11 de 1874 y 60 de 1916. Disposiciones contrarias a los resguardos se dictaron los Decretos 18 de 1824, 11 de 1826, 2117 de 1969, y Leyes 2 de 1834, 89 de 1890, 104 de 1919, 32 de 1920 y 81 de 1958” *Ibíd.*, p.98

¹⁷⁸ *Ibíd.*, 19.

argumentando desconocimiento por parte de los alcaldes y las limitaciones de sus funciones. Así mismo, tampoco se procedía de manera eficiente frente a las continuas quejas presentadas por parte de los indígenas sobre el trato de esclavos que recibían por parte de los blancos terratenientes, en clara contradicción con lo estipulado en “las leyes civilizadas y cristianas”¹⁷⁹.

3.1.1. Resguardos de indígenas en la primera mitad del siglo XX.

Durante la República los esfuerzos por disolver los resguardos indígenas fueron una constante hasta los años sesenta del siglo XX. Sin embargo, a pesar de las disposiciones legales, el siglo pasado se caracterizó por un complejo panorama de luchas indígenas, principalmente en el área andina, por la reivindicación de los derechos de posesión de tierra y las conquistas adquiridas en la Ley 89 de 1890. A pesar de que la ley 200 de 1936 planteó cambios en la tenencia de la tierra a partir de la función social de la propiedad, pese a las protestas, no se tomaron en cuenta a las comunidades nativas¹⁸⁰. De acuerdo con esta Ley, se debía priorizar el uso productivo y comercial de la tierra sobre cualquier dominio ocioso sobre la misma, considerándose indeseables los usos y maneras en que los indígenas organizaban la producción agrícola, dejando grandes extensiones de tierra como “improductivas”. Esta característica se esgrimió como uno de los principales argumentos para justificar la urgente división de los resguardos. Sin embargo, como se verá más adelante, circunstancias de orden burocrático, financiero y socio culturales, impidieron que este propósito se llevara a la práctica en toda su dimensión por parte de los gobiernos. Para el caso del Cauca, la administración departamental argumenta la política de división de los resguardos de la siguiente manera:

“Conviene observar que la división de los terrenos de resguardos es una medida indispensable, porque ello implicará la utilización de extensas y fértiles regiones, hoy improductivas por la indolencia natural de sus usufructuarios, quienes ni las cultivan ni permiten que otros se dediquen a su explotación, y porque el título de propiedad que por la división adquiere cada uno de los miembros de una parcialidad, dará a estos un halago para mejorar las porciones que les correspondan o la libertad de enajenar tales porciones a quienes, más capacitados, pretendan adquirirlas para el cultivo”¹⁸¹

¹⁷⁹ AHGC, Libro No 12, 13 y 105, Informe del Gobernador del Cauca, 1903, p.15.

¹⁸⁰ RUIZ García, Fabio Alberto, “La construcción de la Territorialidad para los Grupos Étnicos en Colombia: los Resguardos Indígenas y los Territorios Colectivos de Comunidades Negras”, página 3, en: http://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r2/articulo7_r2.htm

¹⁸¹ AHGC, Libro No 56, Informe del Gobernador del Cauca. Luis Enrique Bonilla, Popayán 1º de marzo de 1921.

Los resguardos que se establecieron cerca y en relación directa con las ciudades y villas de origen colonial, rápidamente desaparecieron, al difuminarse, por lo menos en apariencia, la frontera lingüística, religiosa y cultural entre naturales e hispanos. Sin embargo, en el Cauca durante las tres primeras décadas del siglo XX, permanecen los resguardos de origen colonial, a excepción del de San Juan en el Macizo Colombiano que fue dividido tempranamente. Tal como se evidencia en los datos los años 1912 y 1916, son 69 los territorios reconocidos como de resguardo, con una población que oscila entre 47.000 y 49.000 indígenas (Ver Tabla No 13). La mitad de estos resguardos se ubican en la Provincia de Silvia (de la que hacía parte la región de Tierradentro) y una tercera parte en la Provincia de Popayán, debido a la extensión y amplitud del territorio que abarcaba, en ese entonces.

Tabla No 13

Resguardos Indígenas, población y lenguas en el Departamento del Cauca 1912 - 1916

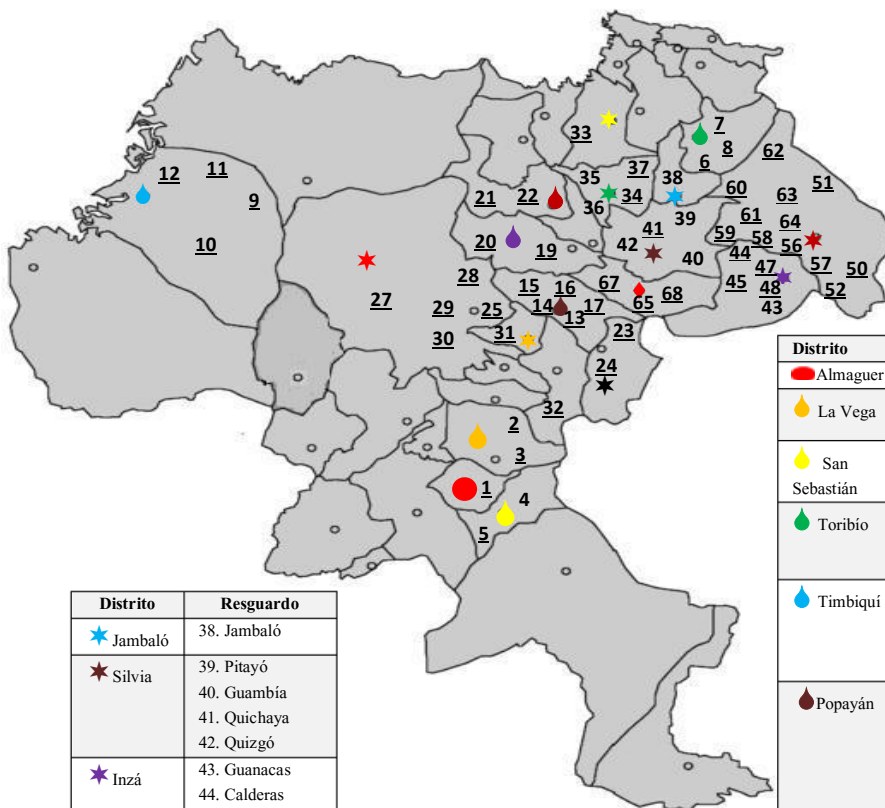
PROVINCIA	DISTRITO	RESGUARDO	LENGUA	HABITANTES
CALDAS	Almaguer	1. Caquiona	Castellano	2.508
		2. Guachicono	Castellano	936
	La Vega	3. Pancitará	Castellano	1.237
		4. San Sebastián	Castellano	1.574
		5. Santiago	Castellano	736
CAMILO TORRES	Toribío	6. San Francisco	Páez	800
		7. Tacueyó	Páez	800
		8. Toribío	Páez	1.400
MICAY	Timbiquí	9. Guangüí	Dialecto propio	165
		10. Injuí	Dialecto propio	125
		11. Pato	Dialecto propio	95
		12. Bubuey	Dialecto propio	35
POPAYÁN	Popayán	13. Julumito	Castellano	387
		14. Yanaconas	Castellano	354
		15. Calibío	Castellano	200
		16. Poblazón	Castellano	271
		17. Santa Bárbara	Castellano	196
		18. Puelenje	Castellano	366
	Cajibío	19. Cajibío	Castellano	90
		20. Ortega	Castellano	533
	Morales	21. Chimborazo	Castellano y Páez	137
		22. Mesón	Castellano y Páez	105
	Puracé	23. Puracé	Castellano	940
24. Coconuco		Castellano	750	
El Tambo	25. Piagua	Castellano	644	

		26. Achintes	Castellano	148
		27. Chapa	Castellano	594
		28. La Laguna	Castellano	162
		29. Pandiguando	Castellano	174
		30. Alto del Rey	Castellano	339
		Timbío	31. Timbío	Castellano
32. Rioblanco	Castellano		3.000	
SANTANDER	Santander	33. Munchique Los Tigres	Páez	53
	Caldono	34. Caldono	Páez	1.500
		35. Pueblonuevo	Páez	2.300
		36. Pioyá	Páez	500
		37. La Aguada	Páez	300
Jambaló	38. Jambaló	Castellano y Páez	3.150	
SILVIA	Silvia	39. Pitayó	Páez	1.800
		40. Guambia	Guambiano	1.950
		41. Quichaya	Páez	1.600
		42. Quizgó	Guambiano	600
	Inzá	43. Guanacas o Inzá	Castellano	850
		44. Calderas	Páez	800
		45. San Andrés	Castellano y Páez	800
		46. Yaquivá	Castellano y Páez	600
		47. Santa Rosa	Castellano y Páez	400
		48. Turminá	Castellano	750
		49. Pedregal	Castellano y Páez	1.500
	Páez	50. Araújo	Castellano	305
		51. Belalcázar	Castellano	277
		52. Ricaurte	Castellano	383
		53. Cohetando	Castellano	1.143
		54. Togoima	Castellano	250
		55. Avirama	Castellano y Páez	603
		56. Chinas	Páez	200
		57. Suin	Páez	190
		58. Lame	Castellano y Páez	350
		59. Mosoco	Castellano y Páez	347
		60. San José	Castellano y Páez	247
		61. Vitoncó	Castellano y Páez	2.500
		62. Huila	Castellano	829
		63. Tóez	Castellano y Páez	216
	64. Tálaga	Castellano y Páez	474	
	Totoró	65. Totoró	Guambiano	800
		66. Polindara	Castellano	158
		67. Paniquitá	Castellano	202
68. Novirao		Castellano	57	
Tunía	69. Tunía	Castellano	350	
Número de Resguardos		69		
Resguardos castellanohablantes		35		
Resguardos otras lenguas		20		
Resguardos Bilingües		14		
Número de habitantes		49.765		

Fuente: AHGC, Libro No 13, Informe del Gobernador del Cauca, 1913 y Libro No 28, Informe del Secretario de Gobierno, 1916.

Gráfica No 3

Resguardos de Indígenas en el Departamento del Cauca, 1900-1912.



Distrito	Resguardo
★ Jambaló	38. Jambaló
★ Silvia	39. Pitayó 40. Guambía 41. Quichaya 42. Quizgó
★ Inzá	43. Guanacas 44. Calderas 45. San Andrés 46. Yaquivá 47. Santa Rosa 48. Turminá 49. Pedregal
★ Páez	50. Araújo 51. Belalcázar 52. Ricaurte 53. Cohetando 54. Togoima 55. Avirama 56. Chinas 57. Suín 58. Lame 59. Mosoco 60. San José 61. Vitoncó 62. Huila 63. Tóez 64. Tálaga

Distrito	Resguardo
◆ Totoró	65. Totoró 66. Polindara 67. Paniquitá 68. Novirao
Tunía	69. Tunía

Distrito	Resguardo
● Almaguer	1. Caquiona
● La Vega	2. Guachicono 3. Pancitará
● San Sebastián	4. S. Sebastián 5. Santiago
● Toribío	6. S. Francisco. 7. Tacueyó 8. Toribío
● Timbiquí	9. Guangüí 10. Injuí 11. Pato 12. Bubuey
● Popayán	13. Julumito 14. Yanaconas 15. Calibío 16. Poblazón 17. Sta. Bárbara 18. Puelenje
● Cajibío	19. Cajibío 20. Ortega
● Morales	21. Chimborazo 22. Mesón
★ Puracé	23. Puracé 24. Coconuco
★ El Tambo	25. Piagua 26. Achintes 27. Chapa 28. La Laguna 29. Pandiguando 30. Alto del Rey
★ Timbío	31. Timbío 32. Rioblanco
★ Santander	33. Munchique Los Tigres
★ Caldono	34. Caldono Nuevo 36. Pioyá 37. La Aguada

Fuente: Elaborado por la autora a partir de mapas consultados en el IGAC, INCODER y CRIC.

En cuanto a las características sociales y culturales de la población de estos resguardos, compuesta principalmente por indígenas paeces y guambianos¹⁸², ya para la primera década del siglo pasado no conservaban la lengua originaria en la mitad de los resguardos (35) y, valga decir, para ese entonces apenas se iniciaba el proceso de expansión de la escuela rural. Por lo tanto, el proceso de imposición del castellano sobre las lenguas originarias, identificadas para la época como páez y guambiano, antecede a la llegada de la escuela y ésta lo reproduce en las nuevas generaciones.

En las tres décadas siguientes (1913-1943), a pesar de las insistentes medidas jurídicas y administrativas tendientes a lograr la división de los resguardos, éstas no fueron totalmente efectivas, de acuerdo con las pretensiones del legislador, debido a limitaciones institucionales y a las diversas estrategias y acciones de resistencia y negociación por parte de las parcialidades de indígenas. Evidencia de esto es que, para 1944, se habían dividido 17 de estos resguardos, específicamente los ubicados en la que fuera la provincia de Popayán, a excepción de Poblazón y los resguardos de Guanacas, Turminá, Pedregal y Tunía en la provincia de Silvia.

En el caso de la Provincia de Popayán, los resguardos que fueron divididos (Calibío, Julumito, Puelenje, Santa Bárbara, Yanaconas, Pandiguando, Tunía y Timbío), corresponden a antiguos Pueblos de Indios muy cercanos a la ciudad y que, de manera muy temprana en su historia, comenzaron a convertirse en lugares habitados también por blancos y mestizos, estableciendo relaciones muy fuertes con la capital, de carácter político, comercial y religioso; relaciones que incentivaron el interés de propios y ajenos por la división y parcelación de esas tierras de resguardo. Adicionalmente, estos resguardos que desaparecieron, desde inicios de siglo eran considerados como castellano-hablantes, en oposición a los que mantuvieron vivas las lenguas nasa yuwe, namui wam y otras¹⁸³, y que

¹⁸² En el período de estudio abordado, esta era la denominación de los pueblos indígenas habitantes de estos territorios, asignada por parte de las entidades del Estado y en el ámbito académico. Sin embargo, en la actualidad, las denominaciones han cambiado por injerencia e iniciativa de las mismas comunidades y como parte del proceso de reivindicación de su identidad. En el caso de los paeces, la denominación actual es *nasa* y para el caso de los guambianos, la denominación actual es *misak*.

¹⁸³ Denominación actual para las lenguas originarias páez y guambiano, respectivamente. Para el caso de las parcialidades del litoral Pacífico (*Guangüü, Injuú, Pato y Bubuey*) se menciona que “estas cuatro parcialidades hablan mal el español y un dialecto propio de ellas” (AHGC, Libro No 28, informe del Secretario de Gobierno, 1916).

lograron mantenerse como propiedad colectiva a lo largo del siglo XX. Esta circunstancia puede interpretarse como una estrategia de defensa territorial, frente a la política de disolución que planteaba que “todas aquellas parcialidades en que se habla el idioma nacional deben quedar sujetas a la ley de la división”¹⁸⁴. Esta regla tiene una excepción, que se refiere a los resguardos del Macizo Colombiano, en donde sus pobladores¹⁸⁵ adquirieron la lengua castellana muy temprano durante el período colonial y, aun así, los resguardos coloniales allí delimitados se mantiene hasta el día de hoy.

Tabla No 14

Resguardos de indígenas que perduraron a lo largo de la primera mitad del siglo XX en el Cauca.

MUNICIPIO	RESGUARDO	MUNICIPIO	RESGUARDO	
Almaguer	Caquiona	Silvia	Pitayó	
La Vega	Guachicono		Guambia	
	Pancitará		Quichaya	
San Sebastián	San Sebastián		Quizgó	
	Santiago		Calderas	
Toribío	San Francisco		San Andrés	
	Tacueyó		Yaquivá	
	Toribío		Santa Rosa	
Timbiquí	Guangüí		Páez	Araújo
	Injuí			Belalcázar
	Pato	Ricaurte		
	Bubuey	Cohetando		
Popayán	Poblazón	Togoima		
Cajibío	Cajibío	Avirama		
	Ortega	Chinas		
Morales	Chimborazo	Suin		
	Agua Negra	Lame		
Puracé	Puracé	Mosoco		
	Coconuco	San José		
El Tambo	Alto del Rey	Vitoncó		
Timbío	Rioblanco	Huila		
Santander	Munchique Los Tigres	Tóez		
	Caldono	Tálaga		
Caldono	Pueblonuevo	Totoró		
	Pioyá	Polindara		
	La Aguada	Paniquitá		
Jambaló	Jambaló	Novirao		
Santa Rosa	Descanse	Bolívar	San Juan	

Fuente: AHGC, Libro No 28, informe del Secretario de Gobierno, 1916 y Libro No 82, Informe que el Secretario General del Departamento, 1925. AGN, Fondo Ministerio de Gobierno, Sección División de Asuntos Indígenas, Caja CO. AGN. SR. 60A. 30.4, Folio 51.

¹⁸⁴ AHGC, Libro No 56, Informe del Gobernador del Cauca. Luis Enrique Bonilla, Popayán 1° de marzo de 1921.)

¹⁸⁵ La población indígena del Macizo Colombiano, a partir de los años 80 del siglo pasado, inicia un proceso de resignificación de su identidad étnica y hoy en día se autodenominan como indígenas yanacanas.

En últimas, la permanencia de 57 resguardos indígenas en el Departamento (Ver Tabla No 14 y Gráfica No 4), a lo largo de la primera mitad del siglo XX, refleja la efectividad de las estrategias y formas de resistencia que la población nativa utilizó para mantener los territorios bajo la propiedad colectiva y que, posteriormente, en la segunda mitad del siglo XX, favorecerían la reconstitución de otros, duplicando así el número de resguardos en la actualidad. Esta síntesis muestra que si bien, por un lado, la política de división de resguardos por parte del Estado no fue efectiva en el ámbito local, por otro lado, sí lo fueron estrategias como el avance de los latifundios a través de invasión de tierras y la práctica del terraje, formas de conseguir la desaparición del resguardo:

“la experiencia ha venido a demostrar que esa forma y medida de protección legal son insuficientes y que la voracidad de los blancos no se detiene ante consideraciones de índole sentimental cuando pueden, mediante una triquiñuela hábilmente combinada, sortear el escollo de la ley y apoderarse bonitamente de lo que los indios actuales y sus predecesores de muchas generaciones habían poseído sin interrupción durante siglos”¹⁸⁶.

A las condiciones políticas y jurídicas que propenden por la disolución de resguardos deben sumarse también dinámicas internas de los cabildos en la adjudicación de tierras. En algunos casos, ampliamente documentados por los mismos indígenas ante las autoridades, se evidencian prácticas ligadas a intereses de familia y económicos en la adjudicación de las parcelas; son recurrentes las quejas debido a que, una vez el comunero tenía adelantado el trabajo de siembra y mejora en su parcela, ésta era entregada a otro sin causa justificada. Estas situaciones generaban descontento dentro de las parcialidades y la necesidad de salir del resguardo en búsqueda de otras opciones para la sobrevivencia como lo fue el terraje. Así mismo, los intereses a favor de la disolución de resguardos no son exclusivamente de orden gubernamental, sino también derivados de dinámicas económicas y políticas entre los distintos sectores de la población y que están permeados por los discursos y lógicas de exclusión racial:

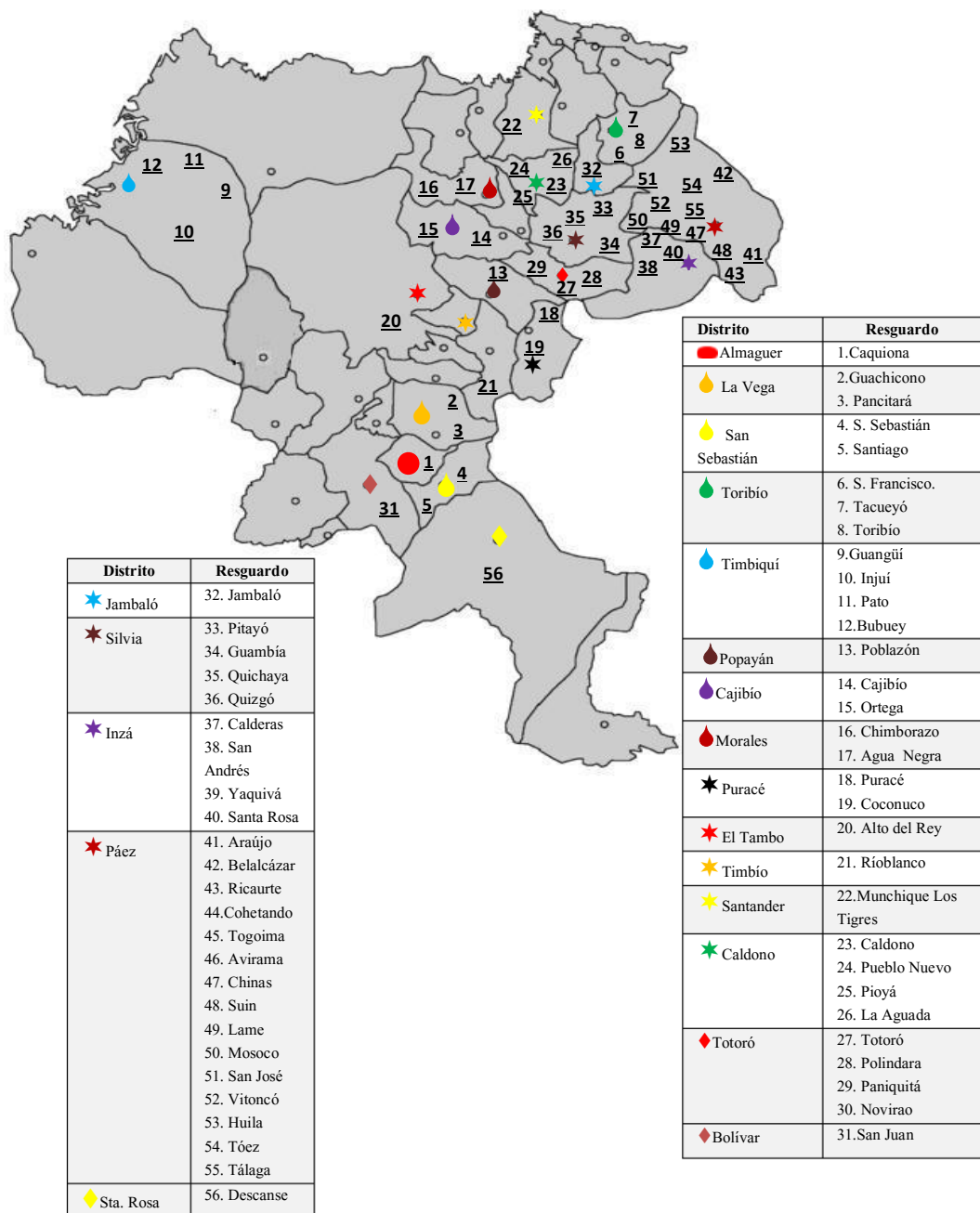
“A muchas disputas y dificultades da lugar el régimen de comunidad de las tierras, disputas ya de los indios entre sí, ya de comunidad a comunidad, o ya entre éstas y los blancos. Pueden citarse como ejemplos la queja de un indígena de la parcialidad de Tunía, por la venta de un terreno de resguardo sin el consentimiento de aquél; la desavenencia entre los indígenas de Caquiona y San Sebastián, por la posesión de la Loma de Marmato; y la reclamación que hacen los de Tacueyó contra una compañía minera organizada en Caloto, y de la cual dicen les ha arrebatado violentamente una mina de cal y otras valiosas propiedades”¹⁸⁷

¹⁸⁶ AHGC, Libro 27, Informe del Secretario de Gobierno Leandro Medina, 1915.

¹⁸⁷ AHGC, Libro No 27: Informe del Secretario de Gobierno Leandro Medina, 1915

Gráfica No 4

Resguardos de Indígenas que permanecieron en el Dpto. del Cauca a lo largo de la primera mitad del siglo XX.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de mapas consultados en el IGAC, INCODER y CRIC.

Un caso excepcional para la época es el de los resguardos del litoral Pacífico: Guanguí, Injuí y Bubuey, que se presume son del pueblo Eperara Siapidara, donde “los indígenas son propietarios del terreno por haberlo comprado”¹⁸⁸; esta circunstancia plantea relaciones y opciones novedosas para el período estudiado, ya que otorgó a los indígenas de estas parcialidades un papel activo y decisivo con miras, no solamente a la permanencia, sino a la consecución del territorio para habitarlo. Se va haciendo evidente que las condiciones de vida de los resguardos no son uniformes ni constantes; en el entramado de redes de producción, comercio, relaciones de poder político y capacidad de incidir en las esferas de la administración local y del gobierno departamental, se van generando condiciones diferenciadas entre las parcialidades y dentro de las mismas, realidad que desborda la intención homogeneizadora del accionar gubernamental:

“parece que no podría fijarse una conclusión respecto de todas las parcialidades (...) algunas están benéficamente regidas y gozan de cómoda vida dentro del sistema tradicional; otras están sin duda tocadas de disolución, y otras de degeneración. Muchos indígenas han perdido ya los rasgos de clase deprimida y respiran en esfera superior; pero gran número viven en estado primitivo, y necesitan tutela, a riesgo de caer en el servilismo y quedar despojados de la heredad de sus mayores”¹⁸⁹

Otro obstáculo en el proceso de disolución de resguardos fue el levantamiento de los censos de las parcialidades, requisito sin el cual no era posible iniciar el proceso de repartición. En el año 1924 algunos de los resguardos realizaron el censo solicitado, sin embargo, la división solamente fue llevada a término para los resguardos del distrito de Popayán, como se expone en la siguiente tabla.

¹⁸⁸ AHGC, Libro No 28, informe del Secretario de Gobierno, 1916.

¹⁸⁹ AHGC, Libro 26, Informe del Secretario de Gobierno Adriano Muñoz, 1914.

Tabla No 15
Censos de resguardos, 1924

Provincia de Popayán				
Distritos	Parcialidades	No de familias	No de Indígenas	Fecha y No de la Resolución
El Tambo	Achintes	33	160	442 Dic. 10 /1919
	Alto del Rey	42	258	316 Sep. 5/1922
	Piagua	125	570	313 Sep. 4 /1922
	Pandiguando	55	182	336 Oct. 21/ 1922
	Chapa	124	549	432 Dic. 17 /1923
Popayán	Sta. Bárbara	56	220	May. 28 / 1920
	Julumito	90	439	159 Abr. 25 /1920
	Puelenje	95	453	167 May. 3 /1922
	Yanaconas	86	355	262 Jul. 25 /1922
	Poblazón	72	277	275 Agt. 4/ 1922
Timbío	Timbío	360	1149	293 Agt. 19/ 1922
Puracé	Coconuco	210	744	414 Nov. 23 /1923
Provincia de Caldas				
San Sebastián	Santiago	152	705	125 Abr. 12/ 1923
	San Sebastián	308	1354	162 May. 12/ 1923
Bolívar	San Juan	173	822	142 Abr. 25 /1923 99 Abr. 3/1924
La Vega	Pancitará	320	1291	308 Sep. 4 /1923
	Guachicono	241	1254	308 Sep. 4 /1923
Provincia de Santander				
Jambaló	Jambaló	229	1104	208 Jul. 12 /1923
Toribío	Tacueyó	339	1664	305 Sept. 3 /1923
	Toribío	295	1349	206 Sept. 3 /1923
	San Francisco	134	598	18 Enero 23/1925
Provincia de Silvia				
Páez	Araújo	66	379	16 Enr. 24/ 1924
	Belalcázar	123	628	135 8 May./1924

Fuente: AHGC, Libro No 89: Informe del Secretario Gobierno Luis C. Irigorri, Popayán, febrero 29 de 1924.

Para 1926 la situación no había variado¹⁹⁰, por lo que en 1927 se expide la Ley 29 que ordena la creación de comisiones especiales nombradas por el Gobierno para realizar dicha división. Pero llevarla a la práctica requería disponer del recurso financiero para el pago de los honorarios de quienes conformaban dichas comisiones, lo que implicaba un costo elevado a sufragar por la administración. Al respecto el Gobernador del momento señaló:

“Hecho el cómputo aproximado del costo que importará la división de los 56 resguardos existentes en el Cauca, se ha calculado un gasto de \$250.000, y así se ha informado al Ministerio de Gobierno; más como en la ley de apropiaciones se liquidó una cantidad

¹⁹⁰ “Aún no se ha conseguido que todas las parcialidades de indígenas que debían proceder a pedir la división de sus resguardos conforme a lo dispuesto en la Ordenanza 10 de 1922 cumplan esa disposición, pues como se informó en el año pasado, más de la mitad ni siquiera habían levantado los censos” (AHGC, Libro No 82: Informe del Secretario General LUIS C. IRAGORRI, Popayán, febrero de 1926)

relativamente exigua, apenas se cuenta con \$3.800 en este Departamento para comenzar, suma que sólo servirá para la práctica de una partición de las que comprenden terrenos poco extensos y de escaso número de indígenas¹⁹¹

En cumplimiento de la Ley 29, en 1928 se dividió el resguardo de Calibío y la administración determinó que se procedería a dividir las parcialidades del municipio de Popayán, en la medida en que los recursos lo permitieran¹⁹². La estrechez del presupuesto destinado a esta actividad generó problemas de orden burocrático, tal como se le informó al Ministro de Gobierno en 1939, al denunciar que los notarios se negaban a expedir gratuitamente copia auténtica de los títulos constitutivos de los resguardos, imprescindibles para la división de los mismos¹⁹³.

La misma ley dispuso que, con fondos propios, las parcialidades que quisieran dividir sus terrenos podrían solicitarlo por medio de los cabildos a la Gobernación, para que ésta designara las respectivas comisiones; pero hasta 1932 ningún cabildo había hecho petición al respecto¹⁹⁴. En este estado de cosas, otro aspecto fue la ambigüedad de la información con que contaba la administración departamental, como ya se expuso, algunas parcialidades realizaban el censo exigido como uno de los pasos para la disolución, pero posteriormente dilataban la resolución del mismo, o se generaban otro tipo de acciones para evadir el accionar de las comisiones divisorias.

Al cumplirse en 1940 el término de 50 años fijado en la Ley 89 de 1890, para llevar a cabo la división de resguardos, y frente a la circunstancia de que en el Cauca esta disposición no fue posible cumplirla, en los años 1941 y 1951¹⁹⁵ se expedieron decretos para prorrogarla por 10 años más. En este Departamento, durante ésta década, sólo se llevó a cabo la disolución de los resguardos de Chapa (Municipio de El Tambo), Guanacas y Turminá (Municipio de Inzá). En ese mismo año, la postura acerca de que solamente a través de la disolución de los resguardos podrían superarse los problemas económicos, productivos y sociales endilgados a la población indígena, comienza a dar un giro importante al

¹⁹¹ AHGC, Libro No 83: Informe del Gobernador, CARLOS VERNAZA D., Popayán, marzo 1° de 1928.

¹⁹² AHGC, Libro No 110: Informe del Secretario de Gobierno Popayán, febrero de 1929, Luis A. Velasco.

¹⁹³ AGN, Fondo Ministerio de Gobierno, Caja CO.AGN. SR.60A.30.4, Folio 92.

¹⁹⁴ AHGC, Libro No 115, Informe del Secretario de Gobierno., Popayán, febrero de 1932.

¹⁹⁵ Decreto Numero 35 De 1941 (Febrero 1) y Decreto Número 38 de 1951 (Febrero 2)

considerarse que era necesario implementar en los resguardos la educación vocacional y el cooperativismo:

“Naturalmente la simple división de las parcialidades no solucionaría el problema del atraso indígena, si al mismo tiempo no se fundan escuelas vocacionales y el Gobierno interviene en la creación de Cooperativas de producción y de consumo. Precisamente con este objeto se está construyendo la primera escuela vocacional en la parcialidad indígena de Puracé, que fue la única que quiso ceder un lote de terreno para el funcionamiento de esta institución”¹⁹⁶

En síntesis, como se mencionó al inicio del capítulo, con respecto al tratamiento dado a la población indígena para llevar a cabo el proceso de integración y asimilación que se consideraba imprescindible de acuerdo con el ideario de construcción de nación, tenemos que, al finalizar el período de estudio, sobrevivían 20 resguardos en la zona de Tierradentro (15 resguardos en el municipio de Páez y 5 en el municipio de Inzá), que fue determinada como Territorio de Misiones, y 37 resguardos por fuera de esta región, en el área andina del departamento (Ver Tabla No 9), donde desde las primeras décadas del siglo empezaron a funcionar escuelas rurales, distintas al tipo de escuela bajo el régimen de misión.

3.1.2. Acciones en defensa de los resguardos de indígenas en el Cauca

Ya se ha argumentado cómo las políticas dirigidas hacia la disolución de los resguardos tuvieron muy poca aplicación práctica en el Cauca. A lo anterior habría que agregar el poco interés por parte de las autoridades provinciales, distritales y municipales, en hacer cumplir las disposiciones legales al respecto, a pesar de las continuas presiones por parte de la Gobernación. Sin embargo, el asunto de las estrategias y formas de defensa de los territorios de resguardo por parte de los indígenas en el Cauca, durante la primera mitad del siglo XX, fue fundamental para contrarrestar el accionar gubernamental y puede ser más complejo y variado de lo que hasta ahora se ha evidenciado en la historiografía.

En páginas anteriores ya se expuso la resistencia por parte de los cabildos en la entrega de los censos poblacionales, haciendo uso del poder de la información en tanto solo estas autoridades podían conocer, a ciencia cierta, el número de sus habitantes, ya que la

¹⁹⁶AHGC, Libro No 27, Informe del Gobernador del Departamento, 1944.

administración no poseía estadísticas o censos confiables al respecto. También se evidenció cómo algunos resguardos se constituyeron y mantuvieron indivisibles por la compra de los terrenos por parte de las mismas comunidades indígenas.

Otros optaron por solicitar la división como estrategia frente al avance de las invasiones a sus territorios realizadas por población blanca y mestiza, tal como aconteció en 1937 con el resguardo de Chapa (municipio del Tambo), cuyo cabildo solicitó la división argumentando que los colonizadores, concededores de que el cabildo no poseía recursos para costear litigios en su contra, aprovechaban esta circunstancia para invadir la parcialidad. Por lo tanto, los comuneros ven en la división y adjudicación individual, una forma de protegerse ante dicha invasión; la división se llevó a cabo en 1941¹⁹⁷.

Otra estrategia, novedosa para el período, pero común en la actualidad, fue la utilizada por indígenas asentados en varios corregimientos del municipio de Corinto en calidad de terrazgueros en las haciendas ubicadas en las tierras planas del mismo. Estos indígenas solicitaron al Gobierno la compra de un lote de terreno para ser adjudicado a ellos de manera individual, en la parte alta de la cordillera:

“somos agricultores, que vivimos de este trabajo, que somos en general todos pobres, que hoy somos terrazgueros habiendo sido nuestros primeros padres descubridores y cultivadores de estos terrenos (...) que a nosotros nos gusta más la parte alta que la baja porque conservamos mejor salud, siendo los terrenos altos de menor valor que los de la parte baja; rogamos comedidamente al señor Ministro que se digne conseguir del Gobierno (...) una partida para que el Gobierno compre una zona de terreno en la parte alta de los terrenos de Corinto y que se nos reparta a los indígenas para nuestros trabajos y habitaciones con nuestras familias ya que estos terrenos los tienen los ricos y nosotros estamos sujetos a muchas vicisitudes, pobres todos, pagando terraje y expuestos a que nos despojen como ya les ha sucedido a muchos de nuestros compañeros”¹⁹⁸

Esta solicitud es *sui generis* porque se toma ventaja, no de la política de división de resguardos, sino de la iniciativa de convertir al indígena en propietario para que les sean adjudicadas tierras a título personal y no quedar bajo el régimen de propiedad común al cual, en apariencia, no están sujetos al ser terrazgueros. Adicionalmente, cierran la solicitud con una declaración de lealtad al Gobierno y al carácter liberal del mismo: “No está por demás

¹⁹⁷ Comunicación escrita dirigida al Ministro de Industrias por parte del Gobernador del Cabildo de Chapa, agosto 12 de 1937. AGN, Fondo Ministerio de Gobierno, Caja CO.AGN.SR.60A.30.4, folios 56-58.

¹⁹⁸ AHGC, Libro No 113, Informe que Presenta el Gobernador del Cauca a la Honorable Asamblea Departamental en sus sesiones ordinarias de 1935.

hacer saber al señor Ministro, que todos los que suscribimos el presente memorial, somos liberales, de una misma comunidad, amigos y defensores del Gobierno actual que en una forma u otra le prestamos servicios, ya con nuestros votos, con nuestras propias personas y con nuestros escasos contingentes de dinero”¹⁹⁹.

Esta circunstancia refleja también el limitado alcance de la política de división de resguardos, ya que asume que todos o, por lo menos la generalidad de los indígenas, hacen parte de un resguardo y, por lo tanto, son propietarios “en potencia” mientras se surte el trámite de división. En el caso de los terrazgueros esta condición no se cumple, ya sea porque no son parceleros de resguardo alguno o porque no quieren sujetarse al régimen de propiedad colectiva, lo cual no implica un desarraigo de la tierra.

Estas diversas estrategias utilizadas para defender y mantener la posesión de la tierra y las actividades que en ella se realizan, pueden explicarse por la asimilación, por parte de los indígenas, de conceptos propios de los regímenes que son resignificados para ser utilizados, incluso con propósitos contrarios, tal como lo plantea Federico Navarrete:

“Desde el periodo colonial hasta el presente, los pueblos indígenas han ido asimilando conceptos clave del discurso político de los regímenes coloniales y nacionales y les han otorgado un sentido y una intención diferentes para defender su autonomía política y sus identidades culturales y étnicas. De esta manera, la asimilación explícita ha servido también como una estrategia de resistencia”²⁰⁰

Revueltas y levantamientos en contra de la administración provincial y departamental no fueron pocos durante el período de tiempo abordado. Es así como al finalizar la primera década del siglo toma cada vez mayor fuerza el movimiento de Manuel Quintín Lame, quien se denominaba a sí mismo como Cacique General y promulgaba el imperativo de “separase de los blancos y recobrar todas las tierras, por éstos usurpadas”²⁰¹, entre los indígenas de la zona centro y oriental del departamento²⁰². Unido a esto, a finales de la década de los años

¹⁹⁹ *Ibíd.*

²⁰⁰ Navarrete Linares, Federico. *Hacia otra historia de América. Nuevas miradas sobre el cambio cultural y las relaciones interétnicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2015, p.25.

²⁰¹ Comunicación enviada por el Secretario de Gobierno del Cauca al Presidente de la República 6 de febrero de 1915 (AHGC, Libro No 27, Informe Secretario de Gobierno, 1915).

²⁰² En 1915, Leandro Medina, Secretario de Gobierno del Departamento, declaraba que “el asunto más grave en esta materia y que pudo tener fatales consecuencias, fue el de la proyectada sublevación de los indígenas de la Cordillera Central, al mando de Manuel Quintín Lame (...) Es este un indio de San Isidro, terrazguero de don Ignacio Muñoz, ladino, audaz y de carácter inquieto. Acaso encarne el espíritu indómito y aventurero de los pijaos y los paeces y sueña con las reivindicaciones

30, las autoridades de distritos y municipios del norte del Cauca reportan la presencia “indeseable” de personas y organizaciones que denominan de carácter comunista²⁰³, quienes enardecen a los campesinos e indígenas en contra de los latifundistas y de las medidas destinadas a la división de los resguardos²⁰⁴:

“Fermentos de comunismo han aparecido en varios sectores del Departamento. (...) Estos movimientos han tomado cuerpo sobre todo entre la clase indígena, materia prima susceptible, por índole y por tradición, para tomar la revancha contra el latifundista. Se le ha hecho creer que todas las tierras de la cordillera son de su pertenencia, y en esa virtud hubo varios allanamientos, pero sin resultado práctico, porque la autoridad ha estado lista a proteger a las víctimas de la perturbación. No han faltado asonadas, como las ocurridas en Jambaló y Paniquitá, resultando un muerto entre los indígenas y varios heridos de una y otra parte.”²⁰⁵

Ya para la década de los años 40, emerge en el departamento la Federación Departamental Indígena y Campesina del Cauca, presidida por José Gonzalo Sánchez²⁰⁶; desde esta organización se promueve un discurso de rechazo y resistencia a la política de disolución de resguardos, con claros tintes marxistas. Con el fin evidenciar la magnitud del cambio en el discurso pro indígenista que se opera a finales del período abordado y que se constituye en uno de los fundamentos e influencias que guiarán el accionar del movimiento indígena, durante la segunda mitad del siglo XX, en el marco de la Cuarta Conferencia Departamental

de su raza vencida” (AHGC, Libro No 27, Informe Secretario de Gobierno, 1915). Posteriormente, en 1916 se reporta nuevamente un incidente con Lame, que resultó ser producto de malas informaciones y falsas pretensiones: “En los primeros días de este mes (febrero) hubo grande alarma en los pueblos de la Cordillera Central, especialmente en Inzá y Belalcázar, con la noticia que circuló rápidamente de que el indio Manuel Quintín Lame pretendía levantarse en armas contra los blancos y estaba con 300 hombres de Mosoco”. En abril de 1916, meses después de la falsa alarma, se presenta el asalto por parte de Lame y sus seguidores: “El asalto ejecutado a la población en la madrugada del día 13 de abril vino a corroborar las amenazas que indígenas encabezados por Rosalino Yajimbo (ya finado), Domingo Quiscué, Quimbira y Ñiquinás, etc., venían minando dizque por orden de su Jefe Supremo Manuel Quintín Lame; destruyeron quemándolos en la plaza pública los archivos de la Alcaldía, Juzgado Municipal y Administración Subalterna de Rentas, saqueando esta última dando muerte alevosa a un joven que cuidaba el estanco y robándose objetos de dinero, etc., en varias casas y cometiendo toda clase de tropelías”, AHGC, Libro No 42, Informe del Prefecto de la Provincia de Silvia Gonzalo Caicedo, 1917.

²⁰³ “Verdad que se han tomado algunas hojas de carácter francamente comunista, que manos criminales hacen circular clandestinamente entre nuestros campesinos; mas se ha llegado a comprobar que la propaganda sediciosa viene de otros lugares y que en el territorio del departamento no hay organizada asociación revolucionaria” (AHGC, Libro No 110, Informe que rinde el Secretario de Gobierno al señor Gobernador del departamento, 1929)

²⁰⁴ “Los sucesos de Jambaló obedecieron a la propaganda subversiva que ciertos elementos de esta ciudad hacían entre la masa indígena campesina. A consecuencia de unas dificultades que se presentaron entre dueños y arrendatarios y colonos de tierras, se efectuaron riñas y encuentros que degeneraron pronto en un verdadero problema de orden público. Hubo represalias y muertos de una y otra parte, y las autoridades de policía intervinieron inmediatamente para restablecer el orden. Desde un principio las autoridades judiciales conocieron del asunto y la investigación se está perfeccionando en el juzgado de circuito correspondiente” AHGC, Libro No 113 Informe del Gobernador del Cauca a la Asamblea del Departamento en sus sesiones ordinarias de 1933

²⁰⁵ AHGC, Libro No 115, Informe del Secretario de Gobierno al Señor Gobernador del Cauca, 1932

²⁰⁶ Resolución General de la Cuarta Conferencia Departamental Indígena y Campesina del Cauca. AGN, CO.ANG.106.3, caja SR.60A.30.2, carpeta SR.60A.30.2.4, agrupación SR.60A.30.2.4.1, folio 235 – 236.

Indígena y Campesina del Cauca (31 de agosto y 1 de septiembre de 1944), en Popayán se declaró:

“2º Movilizar a todas las masas indígenas y campesinas del Cauca, para lograr del Gobierno que haga extensivas a ellas, las medidas de mejoramiento económico y cultural, como son: prohibición de los lanzamientos, rebaja de los terrajes, aumento de los salarios, libertad de cultivos, **sostenimiento de las escuelas y creación de otras**, higiene, construcción de caminos, carreteras, etc.

3º Movilizar a todas las masas indígenas y campesinas en torno a la consigna de exigir al Gobierno Nacional renuncie a la política de dividir o parcelar las tierras de los Resguardos indígenas y antes por el contrario, dicte medidas tendientes a evitar su despedazamiento, por el mejoramiento de la producción agrícola, por una ayuda efectiva con técnica, semillas, herramientas, abonos, cooperativas, créditos a largo plazo, devolución de las tierras usurpadas por los latifundistas, curas y misioneros.

4º Organizar una Liga Indígena en cada Resguardo, a fin de que ésta se constituya en el EJE de la defensa de las tierras del mismo y de orientación a los Cabildos para la mejor administración de los Resguardos, la utilización y distribución de las tierras entre los indígenas, para el mejoramiento y elevación de la producción agrícola.

5º Pedir al Gobierno la expedición de disposiciones legales que impidan la explotación ilegal de los curas y misioneros que extraen a los indígenas los productos de sus cosechas en diezmos, primicias y además, reciben cantidades especiales en dinero dízque para la reparación o construcción de iglesias (templos), por considerar que esto está contribuyendo a la mayor ruina de los indígenas”²⁰⁷.

Debe resaltarse el hecho de que tanto en el movimiento de Quintín Lame como en los acontecimientos asuzados por los denominados “comunistas” y sus organizaciones en las década de los años 30 y 40, así como también los que se acaban de referir para el norte del Cauca, hay un denominador común que es el uso de propaganda, textos y panfletos impresos en castellano, los cuales, no cabe duda, iban dirigidos a la población indígena y campesina negra y mestiza. Por lo tanto, surgen las preguntas: ¿cuál fue el sentido y función que cumplió la alfabetización para estos sujetos?, ¿podría haber un interés y una necesidad, más allá del discurso civilizatorio del Estado, por el aprendizaje de la lectura y la escritura del castellano, en estos sectores de la población?. Tal vez el análisis de las experiencias vividas en estos territorios con la implementación de la escuela de básica primaria, arroje respuestas al respecto.

Finaliza así la primera mitad del siglo XX, con lo que puede considerarse el germen de las movilizaciones que se desarrollaron dos décadas después:

²⁰⁷ Resolución General de la Cuarta Conferencia Departamental Indígena y Campesina del Cauca. AGN, CO.ANG.106.3, Caja: SR.60A.30.2, Carpeta: SR.60A.30.2.4, Agrupación: SR.60A.30.2.4.1, Folio: 235 - 236

“El señor Merchant inició su recorrido por las poblaciones de Coconuco y Puracé, luego pasó a Tierradentro donde visitó en su orden a Guambia, Mosoco, Vitoncó, Calderas, Togoima, Santa Rosa y Guanacas. En todos estos sitios hay resguardos de indios y a ellos se anunciaba el señor Merchant con anticipación por intermedio de los correspondientes Cabildos, exigiéndoles le reunieran el mayor número posible de indios para darles instrucciones y conferencias que en su mayor parte fueron abiertamente contrarias al sistema de disolución y parcelación de los resguardos adelantado por ese Ministerio”²⁰⁸

3.2. La Escuela en los resguardos de indígenas en la primera mitad del siglo XX.

“No dudo que existan muchas razones que justifican el proyecto de educación bilingüe y bicultural. Aquí lo importante es resaltar lo novedoso de éste propósito y también su carácter problemático cuando se le considera frente a lo que era, y es todavía, el lugar atribuido a la escuela en el “gran relato de la modernidad””²⁰⁹

*“Como no sabía ninguna letra y los blancos sí sabían, por eso es que llegaron a perder la tierra”
“Los mayores hicieron muchos esfuerzos para que se diera educación occidental a los niños”²¹⁰*

La relación entre resguardo indígena y escuela oficial puede rastrearse a partir de la segunda década del siglo XIX. La Ley del 11 de octubre de 1821, sobre distribución de los resguardos de tierras entre los indígenas “señala la separación del área poblacional (ocho a veinte fanegadas), la repartición del resguardo en doce partes iguales, la adjudicación de una parte para los gastos y una o dos para el sostenimiento de la escuela”²¹¹, en el caso de la población indígena ya reducida a la “vida civilizada”, en términos de la época. Como se mencionó en el capítulo anterior, para el año de 1873 hay evidencias de funcionamiento de escuelas en territorios rurales del departamento, tales como Coconuco, Páez (tres escuelas), Inzá, Vitoncó, Paniquitá, Totoró y Silvia²¹² y, para el año de 1881, hay escuelas rurales en áreas de resguardos de indígenas, tales como: Pitayó, Coconuco, Puracé, Pueblito, Cohetando, Caldon, Paniquitá, Río blanco, Totoró, Novirao, Guambía, Usenda, Santa Bárbara y Pioyá. Caso distinto al de las comunidades indígenas habitantes de las *tierras bajas*,

²⁰⁸ Informe presentado por el Presidente de la Comisión Divisoria Benjamín Arboleda, 30 de septiembre de 1944. AGN, CO.AGN.106.3, Caja SR.60A.30.1, Carpeta SR.60A.30.1.2.4, Folios 103, 104, 105 y 106.

²⁰⁹ Gros Christian, “Poder la escuela, escuela del poder: proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización”, en: Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000, 178.

²¹⁰ Cátedra Unesco-ACIN, “La lucha por crear escuelas”, en: *Hacer memoria con sentimiento*, Bogotá: ACIN, 2000, 68.

²¹¹ Friede, Juan. “El indio en la lucha por la tierra”, Popayán: Universidad del Cauca y Comfacauca, 2010, 132.

²¹² *Ibíd.*

correspondientes al Distrito de Caquetá, en la actualidad departamento del Caquetá, sobre las cuales se informaba:

“el estado de atraso i barbarie en que se hallan los indíjenas que habitan las planadas cruzadas por los ríos Caquetá, Putumayo i Napo. Por honor nacional, ya que no por otros sentimientos, debe empezarse la tarea de civilizarlos (...) Evitemos que en su propio territorio sean esclavizados los hijos de Colombia, como sucede hoi con los infelices del Caquetá, a quienes los extranjeros sustraen para venderlos en el Amazonas (...) Cualquiera otro sistema de civilización e instrucción seria ineficaz. No se podría establecer un plan general de instrucción que abarcara a todas las distintas tribus, porque a ello se opondría la heterogeneidad de costumbres. No queda más que un medio: las misiones cristianas (...) En nombre del progreso, i como encargado inmediato para velar por los 50.000 indios que pueblan el Caquetá os pido dictéis brevemente las disposiciones tendentes al establecimiento de una misión en el río Caquetá i otra en el Putumayo”²¹³.

Esta situación refleja la ya mencionada diferenciación que se estableció entre la población indígena del área andina y la de las tierras bajas, como destinatarias de dos dispositivos distintos de educación: escuela y misión, respectivamente. En cuanto al primero, *escuelas oficiales*, se establecieron durante las tres últimas décadas del siglo XIX, costeadas con fondos del Estado en los territorios indígenas de: Inzá, Pueblito y Vitoncó, allí: “de los treinta y dos alumnos que están matriculados no asisten con regularidad arriba de diez; porque, según informa el Alcalde, es muy difícil hacer que los padres que pertenecen todos a la raza indígena y miran con indiferencia la educación de sus hijos, los envíen con puntualidad”²¹⁴

Además de evidenciarse la existencia y funcionamiento de escuelas en estos resguardos desde finales del siglo XIX, esta información también permite inferir que la decisión acerca de escolarizar o no a los niños indígenas es del ámbito familiar, obviamente interpretada por el funcionario como “indiferencia” por parte de los padres, desconociendo las razones para este actuar. El resultado es que la familia decidía acerca de la asistencia a la escuela, contrario a lo acontecido en los Territorios de Misiones, en donde los niños y niñas eran separados de sus familias para ser llevados a los internados.

Así mismo se abrieron escuelas en Caldon, Páez y Toribío, sostenidas con rentas propias de estos mismos pueblos, asistían “estas escuelas doscientos diez y ocho niños”²¹⁵. Algunas

²¹³ AHGC, Libro No 7, Informe del Prefecto del Distrito del Caquetá, 1881.

²¹⁴ AHGC, Libro No 15, Informe del Jefe Municipal de Popayán al señor Director de Instrucción Pública, 1873.

²¹⁵ AHGC, Libro No 3, Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano del Cauca, 1872, p.12

otras escuelas establecidas a finales del siglo XIX fueron las de Paniquitá, Totoró, Silvia y Coconuco, en las que “sus alumnos continúan haciendo adelantos que les permite la escasez de útiles con que cuentan”²¹⁶ y, en los primeros años del siglo XX, se informa del establecimiento de una escuela para niños en el Corregimiento de Tacueyó, que “funciona en un local construido por padres de familia”²¹⁷.

Durante las dos primeras décadas del siglo XX la administración se interesa por la apertura de escuelas en los resguardos de indígenas; así se evidencia a través de los actos legislativos y el nombramiento de maestras para administrar escuelas de niños, niñas o alternadas, tanto en los caseríos o centros poblados, como en las zonas rurales más apartadas, de 35 resguardos de indígenas, como se observa en la tabla siguiente (Ver Gráfica No 5).

Tabla No 16

Escuelas de básica primaria en territorio de resguardos de indígenas en el Cauca, 1873-1917*

RESGUARDO	TIPO DE ESCUELA	AÑO INICIO SEGÚN REGISTROS
Poblazón	Alternada	1913
Puelenje	Alternada	1913
Julumito	Alternada	1913
Santa Bárbara	Alternada	1913
Calibío	Alternada	1911
Cajibío	Urbana de varones y urbana de niñas	1913
Coconuco	Escuela Rural de Niños y Escuelas rural y urbana de niñas	1873
Tacueyó	Urbana de varones y urbana de niñas	1873
Toribío	Urbana de varones y urbana de niñas	1873
San Francisco	Alternada	1913
Jambaló	Urbana de varones y urbana de niñas	1913
Rióblanco	Rurales de varones y de niñas	1913
Timbío	Urbana de varones y urbana de niñas	1913
Puracé	Urbana de varones y urbana de niñas	1911
Las Delicias (Guambía)	Rural de niños	1913
Usenda	Rurales de varones y de niñas	1913
Pitayó	Alternada	1911
Quichaya	Alternada	1911
Pioyá	Alternada	1911
Totoró	Rurales de varones y de niñas	1873
Polindara	Alternada	1917
Novirao	Alternada	1917
Caldono	Urbana de varones y urbana de niñas	1873

²¹⁶ AHGC, Libro No 15, Informe del Jefe Municipal de Popayán al señor Director de Instrucción Pública, 1873.

²¹⁷ AHGC, Libro No 17, Apéndice al informe del Gobernador del Departamento del Cauca, 1908.

Pueblo Nuevo	Alternada	1913
Paniquitá	Alternada	1873
Chimborazo	Alternada	1913
Piagua	Alternada	1913
Chapa	Alternada	1913
San Sebastián	Urbana de varones y urbana de niñas	1913
San Lorenzo	Rurales de varones y de niñas	1911
San Juan	Rurales de varones y de niñas	1913
Caquiona	Rural de varones	1911
Santiago	Rural de varones	1911
Guachicono	Rural de varones	1911
Pancitará	Rural de varones	1911

*No se consideran las escuelas de la zona de Tierradentro por ser Territorio de Misiones.

Fuente: IDGIP 1913, Libro No 19, Informes del Gobernador y Secretario General, 1911.

Por lo tanto, para los primeros años del siglo XX, en el 50% de los resguardos de indígenas se tuvo noticias e injerencia, ya sea de manera continua o intermitente, de una escuela y de quienes hacían las veces de maestro o maestra. Las escuelas a cargo de misioneros instalados en la región de Tierradentro no están consideradas en este análisis por ser estas correspondientes al esquema de Territorio de Misión, en oposición al esquema que se está abordando de escuela pública.

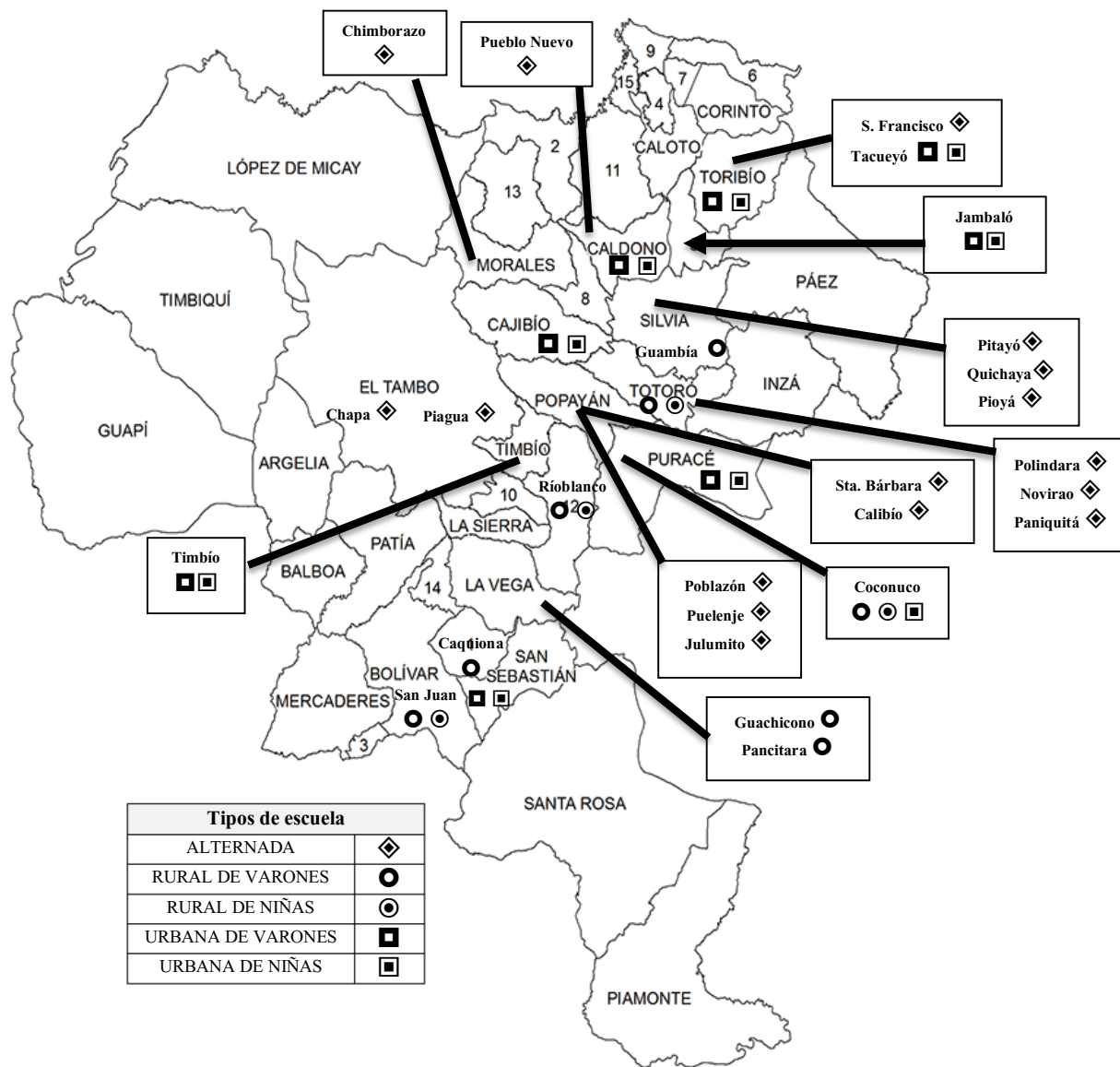
Las escuelas urbanas, es decir, ubicadas en los centros poblados de los resguardos, fueron las únicas que, posterior a su implementación, se entregaron paulatinamente a comunidades religiosas para ser administradas, durante la segunda mitad del siglo XX. Es este el caso de Cajibío, Coconuco, Tacueyó, Toribío, Timbío, Jambaló, Puracé, Caldon y San Sebastián. En los veintiséis resguardos restantes se implementó la escuela rural, ya fuera para niñas, niños o alternadas, las cuales, dadas las condiciones y exigencias propias de las comunidades religiosas y expuestas en el capítulo anterior, debían ser encargadas a personal laico o seglar.

El personal docente en estos territorios era mayoritariamente femenino (44 mujeres correspondiente al 68% del total de maestros), de las cuales solamente una era religiosa de la congregación de las Hermanas de la Caridad y estaba a cargo de la escuela urbana de niñas de Coconuco. En el caso de los docentes varones (21), ninguno era religioso (Ver Tabla No 25). La mayor parte del gremio docente en este período se caracterizó por no poseer título de

formación pedagógica, sin embargo, en algunos de los territorios de resguardo se vincularon de manera excepcional maestros y maestras normalistas, como es el caso de Tacueyó²¹⁸.

Gráfica No 5

Ubicación y tipo de escuelas en resguardos de indígenas en las primeras décadas del siglo XX.



Las difíciles condiciones de acceso y las precarias condiciones de trabajo son el principal impedimento para enviar mayor número de maestros titulados a las zonas rurales más

²¹⁸ AHGC, Libro No 52, Informe presentado por el Prefecto Eustorgio Silva ante el Secretario de Gobierno, 1918.

apartadas. Simón Rojas, Director General de Instrucción Pública en 1913, describe así la situación: “El aislamiento de esos lugares, lo malsano de algunos de ellos, lo escaso de la población y la pobreza de la generalidad de sus habitantes y otras circunstancias (...) imposibilitan el envío de maestros y maestras oriundos de distritos urbanos, a comarcas, desprovistas de los principales elementos de vida civilizada”²¹⁹.

De manera consecuente señala que la prioridad debe ser la formación de maestros y maestras nativos de la región del Caquetá y Putumayo, con el fin de que “puedan llevar a ella la buena educación y la instrucción sin que los detengan la rusticidad y pobreza de los habitantes, lo malo del clima y demás inconvenientes propios de tales lugares”²²⁰. Por lo tanto, apela ante las autoridades departamentales y nacionales para que flexibilicen el sistema de acceso y permanencia en las Escuelas Normales, modificando su reglamento, con el fin de recibir estudiantes nativos de las zonas mencionadas:

“Ahora mismo está en la Escuela Normal de Institutoras una niña oriunda del Caquetá y que ha venido a la escuela en virtud de haberle yo adjudicado una beca, y aunque por el momento está sumida en la profunda nostalgia de sus selvas, la Directora cree que, pasada esta dolorosa impresión, podrá seguir con provecho los estudios en la Normal si se la prepara suficientemente. Dentro de poco vendrá un niño también del Caquetá y es seguro que va a encontrarse en las mismas condiciones de la niña de que le hablo, pues allá, como en las demás regiones similares, no hay escuelas en donde puedan adquirirse los conocimientos precisos para cursar las asignaturas con que se inician los estudios en las normales”²²¹.

Para la década de los años 30 esta situación comienza a variar al vincularse mayor número de maestras tituladas al servicio en los territorios de resguardo, como ocurrió en la Sección Oriente en donde se vincularon diez maestras tituladas. Pero, al mismo tiempo, la expansión de la escuela generó también la vinculación de religiosas (Hermanas de la Caridad y Madres Misioneras) para cubrir la creciente demanda de escuelas urbanas para niñas en los centros poblados de Silvia, Totoró, Paniquitá y Polindara²²². Las maestras normalistas eran enviadas preferentemente a las escuelas rurales, dejando las escuelas urbanas en manos de las congregaciones mencionadas.

²¹⁹ AHGC, Libro No 25, Informe del Director General de Instrucción Pública, 1913.

²²⁰ *Ibíd.*

²²¹ AHGC, Libro No 25, Informe del Director General de Instrucción Pública, 1913.

²²² AHGC, Libro No110, Informe del Director de Educación Pública, 1929.

Tabla No 17

Asistencia y personal docente en las escuelas ubicadas en territorio de resguardo indígena, 1913*.

Resguardos	Escuelas	Asistencia	Director (a)
Tacueyó	Escuela de niños	50	Luis Virgilio Velasco
	Escuela de niñas	20	Julia Jiménez
Toribío	Escuela Alternada	24 niños y 18 niñas	Enriqueta Banguero
San Francisco	Escuela Alternada	10 niños y 8 niñas	Ana Polonia Martínez
Pioyá	Escuela Alternada	38 niños y 20 niñas	Amelia Hurtado
Jambaló	Escuela de niños	60	José Ignacio Andrade
	Escuela de niñas	28	Licenia Cobo
Poblazón	Escuela Alternada	38 niños y 20 niñas	Clementina Rosas y Ana María Ayerbe
Santa Bárbara	Escuela Alternada	20 niños y 15 niñas	Saturia López y Adelaida Sandoval
Puelenje	Escuela Alternada	20 niños y 20 niñas	Elodia Paredes y Mercedes Vejarano
Julumito	Escuela Alternada	50 niños y 40 niñas	Ana Polonia Domínguez
Calibío	Escuela Alternada		Purificación Pérez y María Valencia
Cajibío	Escuela urbana de niños	80	José Dolores Grijalba y Luis Bravo
	Escuela urbana de niñas	112	Elena Cárdenas y Raquel Aguilar.
Chimborazo	Escuela Alternada	30 niños y 13 niñas	María J. Carvajal
Puracé	Escuela urbana de niños	50	Roberto Rojas
	Escuela urbana de niñas	40	Carmen Bueno de Rojas y Tulia Hurtado
Coconuco	Escuela Rural de niños	50	Rosendo Guzmán
	Escuela Rural de niñas	50	Mercedes Moreno y María López
	Escuela urbana de niñas	150	Hermana Gabriela
Piagua	Escuela Alternada	30 niños y 20 niñas	Aurora Delgado
Chapa	Escuela Alternada	16 niños y 20 niñas	Elodia Chaux y Clementina Rosas
Timbío	Escuela urbana de niños	100	José María Orozco y Rafael García
	Escuela urbana de niñas	100	Herminia David y Emma Velásquez
Rioblanco	Escuela Rural de niños	70	Luis G. Bravo
	Escuela Rural de niñas	28	Elisa Quijano y Fidelina Murillo
Usenda	Escuela Rural de niños	30	Daniel Machado
	Escuela Rural de niñas	35	Mariana Rengifo y María Machado
Las Delicias (Guambia)	Escuela Rural de niños y de niñas	20	Buenaventura Pérez y Zoila de Ibarra
Pitayó	Escuela Alternada	15 niños y 8 niñas	Saturia Holguín y Mercedes Velasco
Quichaya	Escuela Alternada	20 niños y 8 niñas	Carmen Rodríguez

Caldono	Urbana de niños y de niñas	36 niños y 40 niñas	Nacienceno Santacruz y Amalia de Santacruz
Pueblo Nuevo	Escuela Alternada		Otilia Hurtado
Paniquitá	Escuela Alternada	30 niños y 20 niñas	Zoila G. de Ibarra y Beatriz Largacha
Totoró	Escuela Rural de niños	50	Máximo Gómez y Rafael Méndez
	Escuela Rural de niñas	30	Tulia Hurtado
San Lorenzo	Escuela Rural de niños	72	Ricardo Bazante
	Escuela Rural de niñas	40	Rosa Navia
San Juan	Escuela Rural de niños	80	Nicolás Muñoz
	Escuela Rural de niñas	35	Laura Burbano
San Sebastián	Urbana de niños y de niñas		Soledad Muñoz, Eudoro Muñoz y Mario Muñoz
Caquiona	Escuela Rural de niños	60	Roberto N. López
Pancitará	Escuela Alternada	36	Clementina A. de Paz
Guachicono	Escuela Rural de niños	48	Francisco Rivera
Santiago	Escuela Rural de niños	50	Casimiro Torres

*No se consideran las escuelas de la zona de Tierradentro por ser Territorio de Misiones.

Fuente: AHGC, Libro No 25 y No 22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912 y 1913.

En estas escuelas asistencia no es exclusiva para los varones, aunque si podría verse restringida la asistencia de niñas por condiciones de carácter socio cultural y también por las condiciones geográficas y las largas distancias que hacían riesgoso el camino hacia la escuela. El número de asistentes a estas escuelas de principio de siglo en resguardos de indígenas, es de 1.207 niños y 930 niñas. Avanzada la segunda y tercera década, en algunos resguardos comenzaron a establecerse escuelas rurales en veredas distantes a la cabecera o centro, en donde ya se habían establecido las urbanas. Tal es el caso del Resguardo de Jambaló en donde se fundó la primera escuela rural en la vereda de Zumbico²²³

Sin embargo, una de las dificultades más sentidas en estas escuelas rurales y de los territorios de resguardo es la precariedad de los locales improvisados para llevar a cabo la labor instructorista, sin desconocer que, en la mayoría de los casos, fueron las mismas comunidades quienes levantaron el local para el funcionamiento de la escuela:

“Aún se encuentran locales húmedos, sin aireación suficiente, estrechos, un solo salón, sin pisos, cubiertos de goteras y a la intemperie, en donde los ganados y bestias pasan la noche recostados contra las paredes (...) Da verdadera lástima visitar la mayoría de los locales escolares, especialmente los rurales. Como he dicho en informes pasados,

²²³ Wilson Amado Fernández Dagua y María de Lourdes Trochez, Docentes RI Jambaló, 2015.

exceptuando los veinticinco con fondos del Fomento Municipal, se puede decir que los demás son ranchos infelices, desprovistos hasta de las más elementales normas de higiene”²²⁴

A pesar de estas circunstancias, la condición de estar alfabetizados o no y la presencia de escuelas en el territorio, son criterios para definir el carácter “civilizado” de la población. Esta denominación es utilizada reiterativamente por parte de la administración local para referirse a la población indígena del área andina del Cauca, marcando distancia y diferencia frente a la población nativa que consideraban se encontraba en condición “salvaje”, en los territorios del Caquetá y Putumayo. Esta diferenciación se refleja en la caracterización de algunos resguardos realizada en 1916, por solicitud del Secretario de Gobierno²²⁵:

Tabla No 18
Caracterización resguardos, 1916

RESGUARDO	OBSERVACION
San Sebastián	La mayor parte de los indígenas de estas parcialidades son decididos por la instrucción y son muchos los que saben leer y escribir.
Santiago	La mayor parte de los habitantes sabe leer y escribir y son decididos por la instrucción de sus hijos.
Julumito	Escuelas: 1. Civilizados
Rioblanco	Escuelas: 2. Civilizados. Los indígenas de Rioblanco son muy decididos por la instrucción pública y por los litigios. Trabajan magníficos cortes para ruanas, frazadas y pantalones y tienen también escuela de tejidos, dos iglesias y buenos locales para escuelas.
Pueblonuevo	Escuelas: 1. Civilizados
Pioyá	Escuela: 1.
Jambaló	Escuelas: 2. Civilizados
Pitayó	Escuelas: 1. Civilizados
Guambía	Escuelas: 1. Civilizados
San Andrés	Escuelas: 1. Poco civilizados (Tierradentro)
Yaquivá	Escuelas: 1. Poco civilizados (Tierradentro)
Santa Rosa	Escuelas: 1. Poco civilizados (Tierradentro)
Turminá	Escuelas: 1. Civilizados (Tierradentro)
El Pedregal	Escuelas: 3. Civilizados (Tierradentro)
Totoró	Escuelas: 2. Civilizados
Tunía	Escuelas: 2. Civilizados

Fuente: AHGC, Libro No 25, Informe Director General de Instrucción Pública, 1916

A partir del análisis de la información, es posible identificar tres aspectos que caracterizan el proceso de expansión de la instrucción pública en los resguardos: primero, hay presencia de población alfabetizada en estos territorios, lo cual devela una relación ya establecida con la

²²⁴ AHGC, Informe del Secretario de Obras Públicas, 1948.

²²⁵ AHGC, Libro No 28, Informe del Secretario de Gobierno, 1916.

escuela y el proceso de escolarización a principios de siglo; segundo, la actitud o disposición de las comunidades ante la escuela no es la misma en los distintos resguardos, es decir, hay intereses y expectativas distintas con respecto a la escuela, por lo tanto no se puede generalizar el análisis con respecto al sentido y usos de la misma. Tercero, la función de la escuela no se limitaba al proceso de alfabetización y catequización, sino que abarcaba también la capacitación en oficios y artes manuales, de manera consecuente con el propósito de fomentar la laboriosidad y productividad de la población, propio del discurso educativo derivado de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903:

“En las Escuelas rurales de niñas en La Sierra y de Rioblanco, hay enseñanza de tejidos. En la escuela de niñas del Distrito de Silvia se da enseñanza de tejidos de lana y de algodón. En Caloto, en la escuela urbana de niñas, hay enseñanza de tejido de sombreros y de telas de lana, de algodón y de fique, con muy buen resultado”²²⁶

Para la segunda década del siglo, en respuesta a las solicitudes elevadas ante la Gobernación por algunos municipios, se aprueba la apertura de Escuelas Vocacionales financiadas por éstos, con el fin de no entorpecer la labor instructorista por la falta de recursos de la Gobernación (Ordenanza 54 de 1920 y Decreto departamental 389 de 18 de septiembre):

“vienen en ejercicio desde el mes de octubre tres escuelas de sombrerería de paja toquilla en Bolívar y una en San Sebastián, únicos municipios que costean locales y muebles y que elevaron la solicitud para la fundación (...) En las primeras reciben enseñanza 56 alumnos de ambos sexos, para quienes se inicia una ocupación decente y lucrativa, y en la segunda 28 alumnos”²²⁷

Con el mismo espíritu progresista, uno de los aspectos que se priorizó en la escuela rural, durante el período de estudio, fue la enseñanza de la agricultura: para el año 1913, 83 escuelas primarias del Cauca tenían implementada la huerta escolar, de las cuales 19 estaban ubicadas en territorio de resguardo indígena (Ver Tabla No 19).

La estrategia de la huerta y cultivo escolar de las primeras décadas se transformó en el proyecto de Escuelas Vocacionales de Agricultura, iniciativa del Ministro de Educación caucano Guillermo Nannetti en el año de 1944, quien las definía como:

“una escuela primaria rural que tenga sus medios propios: una parcela de superficie capaz para desarrollar un plan de acción positivo, o sea secciones de modestas industrias agrícolas, de ganadería en pequeño, de cultivos de plantas, flores, hortalizas, etc. (...) no

²²⁶ AHGC, Libro No 25, Informe del Director General de Instrucción Pública 1913, 20.

²²⁷ AHGC, Libro No 69, Informe presentado por el Prefecto Ricardo Quintero, 1920.

pretende en ningún caso el Gobierno transformar la escuela primaria rural en escuela granja. Se trata de colocar al educando campesino en el medio que él ya conoce, pero más perfeccionado para un avance rápido y constante”²²⁸.

Tabla No 19
Enseñanza agrícola en escuelas de resguardo de indígenas, 1912.

Provincia	Escuelas con enseñanza práctica de agricultura
Santander	Escuela urbana de varones de Caldone, y la de la misma clase en Jambaló.
Camilo Torres	Las dos urbanas de Caloto y las urbanas de varones de Corinto; para la de varones de Tacueyó está señalado el lote pero no está convenientemente cerrado.
Caldas	La escuela rural de varones de San Juan. La escuela rural de Caquiona; la rural alternada de Pancitará y la escuela urbana de varones de San Sebastián.
Popayán	Escuela de Puelenje; Escuela de Julumito; Escuela de Santa Bárbara; Escuela de Cajete; Escuela de Chapa; Escuela de Coconuco; Escuela de varones de Timbío; Escuela de niñas de la Sierra.
Silvia	Escuela de varones de Totoró.

Fuente: AHGC, Libro No22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912.

La primera escuela de estas características se estableció en el Resguardo de Puracé “cuyo terreno fue cedido por una de las parcialidades indígenas del lugar para tal efecto”²²⁹. Posteriormente, a mediados de siglo y bajo la influencia del pensamiento indigenista, se implementaron estrategias de “rehabilitación” y desarrollo económico de los Resguardos. Este problema no se centró únicamente en el aspecto económico y productivo, planteó estrategias de educación y capacitación formal y no formal como maneras de superar las que se consideraban las “primitivas” condiciones de vida:

“Resulta esencial el establecimiento de un centro de formación y demostración, para los oficios relacionados tales como la albañilería, el trabajo con la madera, trabajos sencillos en metales y, posiblemente, hilados y tejidos aprovechando la producción local de fibra sisal [fique] La acción proyectada consistiría en el mejoramiento de las aptitudes de los campesinos y artesanos indígenas, en la diversificación de su producción y en el aumento del poder de compra de la población interesada. Se conseguiría, así, disponer de mano de obra más especializada para la industria de la construcción de la región y para responder a las necesidades de una producción agrícola más variada en el sur de Colombia, que se encuentra en una fase de rápido desarrollo”²³⁰

A modo de síntesis de la caracterización que se ha realizado de la escuela primaria en territorios de resguardo de indígenas, es pertinente proponer que ésta empezó a ser apropiada

²²⁸ AHGC, Libro No 14, Informe del Director de Educación del Cauca, 1944.

²²⁹ *Ibíd.*

²³⁰ Archivo General de la Nación, Caja 189, Carpeta 1597, Asunto: Programa Indigenista Andino, Folio 31. Documento de proyecto presentado al Fondo Especial de la Naciones Unidas.

como medio de transmisión de conocimientos y valores de las culturas locales. En palabras de Alicia Civera, la escuela “reproducía una forma de ver el mundo, sin que pudiera afianzarse el proyecto modernizador en muchas ocasiones y los [indígenas] buscaban reproducir sus culturas y tradiciones, incluyendo su lengua, o la escuela tenía un sentido simbólico, que daba estatus a la comunidad”²³¹. En este sentido, “saber por qué la escuela es importante desde las culturas locales y para quiénes en específico dentro de las comunidades”, tiene importancia para comprender el papel central que aún hoy tiene la escuela en el proyecto educativo de carácter reivindicativo de los pueblos indígenas.

3.2.1. No solamente para evangelizar es la escuela

Los estudios coinciden en afirmar que los procesos de cambio y transición política y económica acontecidos durante la primera mitad del siglo XX generaron, con respecto a la educación, dos transformaciones cruciales. Por un lado, el fin de la hegemonía de la Iglesia Católica como actor central en la definición y administración del sistema educativo y, de manera consecuente, el avance en el proceso de laicización de la educación oficial en el país. Por otro, la expansión vertiginosa del sistema educativo oficial, a la luz de unos principios claramente liberales de apertura y masificación de la educación básica primaria y la alfabetización dirigida hacia todos los sectores de la sociedad:

“En Europa y América, la educación –en su sentido amplio- se volvió, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, una prioridad para muchos países, sobre todo como instrumento de salida de profundas crisis nacionales y para construir, consolidar o renovar la identidad nacional. Al mismo tiempo, se consideraba necesaria la asimilación de sectores de población considerados marginales a la cultura dominante o, en otras palabras, la integración de la población excluida, en gran parte identificada, en América Latina, con la población indígena”²³²

Estos planteamientos entran en contradicción con la interpretación recurrente en la historiografía sobre el tema, denominada como *Iglesia-docente* para explicar, de manera generalizada, cuáles fueron los procesos y mecanismos bajo los cuales se integraron los pueblos y comunidades indígenas al proyecto educativo nacional y que tienen sus

²³¹ Civera Alicia, “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”, en: Cuadernos de Historia 34, Dpto. de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, junio de 2011.

²³² Giraud Laura, ““Para la redención de la raza indígena” Entre México y Bolivia y desde la capital hacia las regiones indígenas. Una comparación entre los proyectos de escuelas especiales para indígenas en la primera mitad del siglo XX”, Ponencia presentada en el XVI Congreso Internacional de AHILA.

antecedentes en el proceso de cristianización y evangelización promovido durante el período colonial. En últimas se afirma que, para estas comunidades, ha prevalecido la hegemonía de la Iglesia Católica como única institución a cargo de su integración a la nación. Evidencia de ello son los planteamientos de María Isabel González:

“La tarea de llegar hasta las comunidades indígenas a civilizar requería un gran esfuerzo y recursos del Estado; por lo menos en el caso de Colombia no fue fácil que el estado asumiera directamente la educación indígena. Así que los dejó bajo la tutela de instituciones como la Iglesia Católica para que ellos ejercieran una especie de vigilancia y lograran su civilización. Esta tarea se postergó hasta el siglo XXI, por lo que la historia de la educación indígena en Colombia, se convirtió en la historia de la evangelización, del control y del poder de la Iglesia Católica”²³³

Esta interpretación es válida, en parte, para el caso en que el Estado promovió la implementación de las misiones²³⁴ en los denominados Territorios Nacionales, en los cuales se define a la población nativa como “salvaje” y no fueron sujetos de la política de reducción y evangelización instaurada durante el régimen monárquico. Es así como a partir de la firma del Concordato y la promulgación de la Ley 89 de 1890, y durante la mayor parte del siglo XX, las políticas de integración dirigidas a la población indígena se diferenciaron a partir de esta condición, según con lo planteado por Víctor Daniel Bonilla:

“Esta Ley, con algunas modificaciones, tendría vigencia a lo largo del siglo XX, hasta la aprobación de la nueva Constitución Nacional, en 1991. En lo esencial, la Ley en referencia dividió a las “tribus” del país en dos grupos: el primero, compuesto “por los salvajes que vayan reduciéndose a la civilización por medio de Misiones” y el segundo, que comprendía “las comunidades indígenas reducidas ya a la vida civil”²³⁵.

Posición que es respaldada por Augusto Gómez, al afirmar que:

“Después de haberseles considerado a los indios jurídicamente iguales al resto de los ciudadanos colombianos –por aquella viva preocupación vigente en los años de la Independencia de “decretar” la igualdad–, se estableció una diferencia entre indios “civilizados” y “salvajes”, lo cual significó tratamientos legales también diferenciados”²³⁶.

²³³ González Terreros, María Isabel. “La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas”, en: Revista Pedagogía y Saberes No36, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2012, 33-43.

²³⁴ Conviene recordar aquí los últimos estudios realizados con respecto a la presencia de las Misiones en distintos lugares del país, y comentados en el primer capítulo de éste trabajo, en los cuales se abordan nuevas perspectivas en el análisis del papel de la Iglesia y de las comunidades en los procesos agenciados por las Misiones.

²³⁵ Bonilla, Víctor “Siervos de Dios y amos de indios: El Estado y la misión capuchina en Putumayo”, Bogotá: Tercer Mundo, 1968, 60-61.

²³⁶ Gómez López, Augusto, “El Valle de Sibundoy: el despojo de una heredad. Los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación”, En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, No32, 2005, 51-73.

En este contexto, se establecieron parámetros económicos y socioculturales como fundamento para establecer si una sociedad indígena era o no “civilizada”; éstos parámetros se relacionaban con “la aversión a reunirse en pueblos“, “el vestido”, “la lengua”, “las supersticiones”, “la intimidad y comercio con los blancos”, entre otros “rasgos”²³⁷, por lo tanto no es posible una generalización del estatus de “salvaje” a toda la población indígena durante el período, así como tampoco una reducción de las prácticas educativas al modelo misional o de *Iglesia Docente*.

La insistencia en la generalización del modelo de Iglesia Docente devela la prevalencia de la mirada del territorio nacional en clave de centro-periferia, desde la perspectiva de quien produce la historiografía, desconociendo la historia de los territorios que configuran la nación. Se insiste, para el caso del Cauca, en esta interpretación asumiendo éste territorio, desde una lógica presente, como alejado y aislado del centro del país y, por lo tanto, esta condición lo hace territorio de aplicación de la política dirigida a la población indígena caracterizada como “salvaje”, por la Ley 89 de 1890:

“La educación confesional ha estado presente en el Cauca desde inicios del siglo XX (Rojas y Castillo, 2005), contribuyendo con el Estado a imponer un ideal homogéneo de nación en las zonas más alejadas del país, allí donde existían poblaciones que requerían “ser civilizadas”. La educación debía cumplir un papel salvador para el desarrollo de los países, integrado por “los salvajes” (forma en que se denominaba a los indígenas que no hacían parte del control de la iglesia. Incluso en la legislación se les llamaba así (Ley 89 de 1890)”²³⁸

Esta atopía del departamento del Cauca, desconoce la trayectoria histórica del mismo en cuanto al lugar preeminente que tuvo durante el régimen monárquico y, posteriormente, durante la consolidación de la República. Así mismo desconoce que buena parte de su territorio, el área andina, constituyó un eje central en el proceso de implementación del régimen colonial en los aspectos culturales, económicos, religiosos y políticos. Eje en el cual se fundaron numerosos pueblos de indios como parte de la política de reducción y civilización. Es por estas razones que la población indígena del Cauca, en el siglo XX, no puede catalogarse toda como “salvaje” de acuerdo con los criterios de la Ley 89 de 1890 y,

²³⁷ *Ibíd.*, 55.

²³⁸ González Terreros, María Isabel. “La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas”, en: *Revista Pedagogía y Saberes* No36, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2012, 33-43.

por lo tanto, la política sobre educación para atender esta población no se sustentó, para todos los casos, en el modelo misional y de Iglesia Docente. Como se expuso en el apartado anterior, en muchos de los resguardos de indígenas, reconocidos como tales para el período, hubo presencia de escuelas de básica primaria como parte del sistema de educación oficial rural, administradas y orientadas por la administración departamental, con personal laico y con que las comunidades establecieron relaciones de distinto tipo y carácter, más allá del control y la subordinación.

El modelo misional se aplicó en el departamento sólo para la zona de Tierradentro (municipios de Inzá y Paéz), declarada como Territorio de Misión y en donde, efectivamente, la educación para indígenas se caracterizó por estar bajo el control de la Iglesia Católica, aunque no necesariamente la población atendida lo fuera, lo cual limita la intención de “control y subordinación” por parte de ésta:

“En tierras de indígenas el Ministerio de Educación o las Misiones han establecido Núcleos Escolares y Normales cuyo pensum es realmente estandarizado según la organización o los niveles establecidos por el Ministerio; y en la mayoría de tales planteles localizados en tierras de indígenas, el número de alumnos o es totalmente de blancos o mestizos de cultura occidental, o es muy raro encontrar en dichos Institutos alumnos indígenas de la región; a lo cual naturalmente se suma el caso de que el Pensum no incluye las necesidades locales o regionales, llegando en veces a ser copia de un ensayo o un sistema de otro país”²³⁹.

La emergencia y práctica del pensamiento indigenista en Colombia se constituyó en un referente para el diseño de programas y proyectos de educación, proponiendo distintas alternativas de solución, para lo que denominaba el “problema indígena”, que va desde la integración con miras al mejoramiento de la raza hasta el proteccionismo y paternalismo ligado a unas políticas de la diferencia. A partir de estos discursos y políticas se generaron acciones ligadas al sistema educativo oficial por fuera del molde misional y de la educación católica impartida en los internados. Aunque no es parte de este estudio revisar la génesis conceptual y política del indigenismo en Colombia, si se mencionan algunas de las acciones derivadas del mismo como parte de la experiencia educativa que se promovió por parte del Estado hacia las comunidades indígenas.

²³⁹ Archivo Gregorio Hernández de Alba, Biblioteca Luis Ángel Arango. Documento Comisión I- Sub-Comisión I: Los indígenas y la política educativa nacional. Diciembre 13 de 1966. MSS 1021, MSS 1067 #Top. 370.986

El día 16 de febrero de 1944 fue aprobada por el Congreso de la República la adhesión a la Convención sobre el Instituto Indigenista Interamericano²⁴⁰; intelectuales como Gregorio Hernández de Alba y Antonio García iniciaron gestiones para la creación del Instituto Indigenista Nacional de Colombia, cuyo propósito era constituirse en “un centro de estudio sistemático y técnico de la situación de los grupos indígenas..., el origen de esas situaciones desde la colonia y los remedios más lógicos para ellas”²⁴¹. Sin embargo, sobre el carácter oficial del Instituto surgieron dos posturas distintas que reflejan el cuestionamiento y distanciamiento de las políticas de Estado frente al tratamiento de la cuestión indígena por parte de un sector de la intelectualidad, tal como lo expresa Gregorio Hernández de Alba:

“El Instituto Indigenista de acá [Colombia] se halla hace tiempo discutiendo dos puntos de vista diferentes así: yo sostengo la necesidad de hacerlo oficializado, de manera que pueda comenzar realizaciones prácticas ayudado por organismos oficiales, a los que debemos dar un criterio justo, técnico, sobre los problemas (...) De otra parte el Doctor Antonio García, sostiene que es imposible lograr una justa acción indigenista por parte del Estado, y que más bien el Instituto perdería autonomía en sus criterios”²⁴²

Sólo hasta 1958 es creado, con carácter oficial, el Instituto Indigenista Nacional de Colombia (Decreto No 2343) e inaugurado oficialmente el 11 de marzo de 1959. Sin embargo, con anterioridad a este reconocimiento oficial, los intelectuales ligados a esta iniciativa realizaron gestiones y acciones que propendían por la práctica y desarrollo de una política indigenista en el país y, específicamente, en el Departamento del Cauca:

“Acaba de ser nombrado Gobernador del Cauca el Doctor Francisco Lemos Arboleda, y con él formé el plan para un Instituto Indigenista en Popayán, con representantes de la Gobernación, la Universidad y otros con el fin de emprender labores de mejoramiento sanitario, económico y cultural entre los indios Páez y Guambianos (...) me prometió el Doctor Lemos, quien tiene un claro concepto indigenista, pedir al Ministro de Economía que no se ejecute la parcelación de los resguardos de Tierradentro – Indios Páez, parcelación que él está resuelto a impedir”²⁴³

A finales de la década de los años 50 hay evidencia de la aplicación de programas y proyectos de carácter productivo y educativo, bajo la influencia del pensamiento indigenista, en el

²⁴⁰ Archivo Gregorio Hernández de Alba, Biblioteca Luis Ángel Arango. Proyecto de Decreto, para la creación del Instituto Indigenista Nacional de Colombia. S.F. MSS 127.

²⁴¹ Archivo Gregorio Hernández de Alba, Biblioteca Luis Ángel Arango. Carta dirigida al Señor Manuel Gamio, director del Instituto Indigenista Interamericano, marzo 23 de 1943.

²⁴² Archivo Gregorio Hernández de Alba, Biblioteca Luis Ángel Arango. Carta dirigida al Sr. Manuel Gamio, director del Instituto Indigenista Interamericano, 21 de agosto de 1945.

²⁴³ Archivo Gregorio Hernández de Alba, Biblioteca Luis Ángel Arango. Carta dirigida al Sr. Manuel Gamio, director del Instituto Indigenista Interamericano, 21 de agosto de 1945.

Cauca, donde se implementan “capacitación de campesinos y de los artesanos indígenas mediante la aplicación de métodos que han sido experimentados con éxito en otros países dentro del marco del Programa Indigenista Andino”²⁴⁴. En este sentido, Gregorio Hernández de Alba propone al entonces Ministro de Educación Nacional, Germán Arciniegas, la creación de Escuelas Vocacionales especiales para indígenas “que deben colaborar al mejor desarrollo y a la explotación más útil de las industrias de los indios”²⁴⁵. Esta propuesta concreta así acciones en el Cauca:

“quedó acordado con el Gobernador, el que se construyan dos escuelas en Tierradentro, las que serán dotadas por el Ministerio de Educación. Al mismo tiempo conseguimos de la Asamblea Legislativa Departamental, el que se aprobara la siguiente Ordenanza: Artículo 14- Facúltese a la Gobernación para establecer, en colaboración con la Universidad del Cauca, el Instituto Indigenista del Cauca que se dedicará especialmente al estudio de las soluciones más lógicas y justas para los problemas indígenas que existan o se presenten en el Departamento, incluyéndose también los indígenas existentes en el río Saija, así como la incorporación efectiva de los indígenas a la vida económica y cultural en los términos del artículo 17 de la Ordenanza Número 44 de 1936, o en otros más convenientes”²⁴⁶.

En esta lógica se crearon en Silvia, Rióblanco, Timbío y Santander de Quilichao, Escuelas Vocacionales en las que se enseñaba tejidos de lana, elaboración de sombreros con paja toquilla y carpintería. El Instituto Indigenista de Colombia tuvo una corta existencia, pero fue el precedente institucional de la actual División de Asuntos Indígenas, adscrita al Ministerio del Interior. Desde esta entidad se dieron las siguientes orientaciones a tener en cuenta en la implementación del sistema educativo oficial en los resguardos de indígenas:

- “El contenido de la enseñanza a Nivel Elemental en regiones de indígenas, debe consultar la cultura del grupo y sus mayores o más sentidas necesidades. Donde los escolares hablen una lengua americana, el maestro o maestros deben estar capacitados en el idioma del caso, solicitando instrucción y cartillas de la División de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno”
- En los internados y núcleos escolares deberá darse una educación adaptada a la cultura del grupo con que se trabaje, y el alumnado deberá ser preferentemente indígena.
- El calendario escolar debe permitir que los alumnos colaboren con sus familiares en los períodos de aprovisionamiento, de trabajo de la tierra y de las grandes

²⁴⁴ Archivo General de la Nación, Caja 189, Carpeta 1597, Asunto: Programa Indigenista Andino, Folio 31. Documento de proyecto presentado al Fondo Especial de la Naciones Unidas.

²⁴⁵ Archivo Gregorio Hernández de Alba, Biblioteca Luis Ángel Arango. Carta dirigida al Sr. Manuel Gamio, director del Instituto Indigenista Interamericano, 23 de septiembre de 1945.

²⁴⁶ Archivo Gregorio Hernández de Alba, Biblioteca Luis Ángel Arango. Carta dirigida al Sr. Manuel Gamio, director del Instituto Indigenista Interamericano, enero 20 de 1946.

ceremonias o festividades de las tribus; utilizando esto para enseñar el mejor aprovechamiento de los recursos del medio geográfico²⁴⁷.

- En las regiones habitadas por indígenas deberá cumplirse efectivamente lo dispuesto por el Decreto Ley No 1634 de 1960, artículo 22 funciones de la Comisiones de Asistencia y Protección Indígena, parágrafo d) Coordinar en las oficinas regionales de los organismo oficiales, las campañas educativas o de mejoramiento que se adelanten en pro de los indígenas”²⁴⁸

La escuela en los campos y resguardos también fue objeto de reivindicaciones por parte de movimientos y organizaciones sociales de carácter *comunista* o, por lo menos, así denominadas por parte del Gobierno, en las primeras décadas del siglo pasado. Estos grupos hacen presencia desde la década de los años 30 en el Cauca, y es posible identificar en sus planteamientos concepciones y prácticas en torno a lo que consideran debía ser la educación para indígenas. La Federación Departamental Indígena y Campesina del Cauca, presidida por José Gonzalo Sánchez, insta a:

“movilizar a todas las masas indígenas y campesinas del Cauca, para lograr del Gobierno que haga extensivas a ellas, las medidas de mejoramiento económico y cultural, como son: prohibición de los lanzamientos, rebaja de los terrajes, aumento de los salarios, libertad de cultivos, sostenimiento de las escuelas y creación de otras, higiene, construcción de caminos, carreteras, etc.”²⁴⁹

Esta declaración, recogida en la *Resolución General de la Cuarta Conferencia Departamental Indígena y Campesina del Cauca* (1° de septiembre de 1944), devela el lugar que es otorgado a la educación como estrategia de mejoramiento cultural, incluso para las recientes ligas indígenas que se estaban conformando para contrarrestar los procesos de disolución de los resguardos. En este sentido, y como se expondrá en la tercera parte de este capítulo, la escuela se asumió como necesaria en la defensa del territorio indígena, en oposición a la versión de la escuela como instrumento para la desaparición de los pueblos indígenas²⁵⁰. Al respecto, Angie Benavides relata la experiencia de la comunidad y resguardo de Ambaló, bajo la influencia del movimiento liderado por José Gonzalo Sánchez:

²⁴⁷ En las propuestas iniciales y actuales de las organizaciones indígenas, se retoman algunos de estos aspectos como el calendario escolar y la relación con el contexto cultural.

²⁴⁸ Archivo Gregorio Hernández de Alba, Biblioteca Luis Ángel Arango. Documento Comisión I- Sub-Comisión I: Los indígenas y la política educativa nacional. Diciembre 13 de 1966. MSS 1021, MSS 1067 #Top. 370.986

²⁴⁹ AGN, Asuntos Indígenas co.ang.106.3, caja: sr.60a.30.2, carpeta sr.60a.30.2.4, agrupación sr.60a.30.2.4.1, folio 235 - 236

²⁵⁰ Al respecto María Isabel González (2012) afirma que: “En un siglo y medio, Colombia perdió más de un 63.8% de la población indígena, a lo cual contribuyó con ahínco la educación y el poder que el Estado le otorgó a la Iglesia, la cual ejerció su poder más allá de los límites que se establecieron”. Esta postura desconoce procesos como el descrito y experiencias colectivas e individuales a través de las cuales la defensa y pervivencia de los pueblos fue posible gracias a la

“para el pueblo de Ambaló la escuela es un lugar de resistencia que traspasa a los procesos cognitivos instaurados en un aula, no es un lugar determinado, por ello, se parte de reconocer la idea de escuela como un espacio en donde se comparte el conocimiento y se fortalecen los legados ancestrales. Según narran los mayores, esta propuesta de escuela, surge a mediados de 1938 (...) en cabeza de José Gonzalo Sánchez, quien tenía la pretensión de que los indígenas debían aprender a leer y escribir para no ser engañados. Esta era una de las formas de restaurar los derechos de estos pueblos”²⁵¹

La escuela de la vereda de Agoyan (Resguardo Indígena de Ambaló), creada bajo el liderazgo de Manuel Tránsito y José Gonzalo Sánchez, fue objeto de rechazo por parte de los terratenientes, quienes no estaban de acuerdo con la creación de la misma, por lo que fue necesario “coordinar reuniones de manera clandestina en horas de la noche, donde se concientizaron a las gentes sobre la importancia de tener una escuela ya que ésta sería la fuente que irradiaría conocimientos a las personas quienes serían en el futuro los líderes de la comunidad”²⁵². La primera maestra fue nombrada por la Gobernación, con plena autoridad para ejercer su profesión, por lo que el terrateniente tuvo que ceder, “aunque se valió de otras estrategias para hacer que los niños no fueran a la escuela utilizando a sus padres, a quienes persuadía de que era una tontería cuando debían estar ayudándoles en el trabajo”²⁵³. Esta experiencia se aleja radicalmente del papel otorgado a la escuela como instrumento de control y dominación, al ser apropiada con fines opuestos como el de acceder al conocimiento de la lengua castellana para defender las tierras de ser usurpadas por terratenientes y romper el ciclo de la mano de obra terrajera heredada de padres a hijos.

La influencia de la Federación Indígena y Campesina se dio también a través de la capacitación no escolarizada de jóvenes y adultos de varios territorios de resguardo, quienes acudían a la vereda Campoalegre (Resguardo Indígena de Totoró), para recibir capacitación en torno a los postulados con respecto a la defensa de la tierra y el uso de la escritura para el mismo propósito:

apropiación y control del dispositivo escolar y sus saberes. Así como también, se contradice con la permanencia, durante la primera mitad del siglo XX, y evidente incremento, en la segunda mitad del siglo, del número de resguardos (re) constituidos y de la población indígena.

²⁵¹ Benavides Cortés, Angie. “Experiencia Educativa Resguardo Indígena de Ambaló. Escuela Ayanku’C”, en: *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013, 64.

²⁵² Luis Fernando Pechene, Docente, RI de Ambaló, 2015.

²⁵³ Luis Fernando Pechene, Docente, RI de Ambaló, 2015, 2015.

“En 1941 la vereda Zumbico [Resguardo Indígena de Jambaló] vio la importancia de la capacitación. Escogieron a tres jóvenes para que se fueran a capacitar como líderes a la vereda Campoalegre de Totoró. Allí los asesoró José Gonzalo Sánchez, un líder indígena (...) militante de las ligas campesinas del partido comunista. Les enseñó cómo defender las comunidades en unión y enfrentar a los terratenientes. Más adelante los vino a visitar y les enseñó a escribir a máquina. Tener una máquina de escribir en esa época fue algo casi subversivo, ya que así se podían escribir los memoriales”²⁵⁴

Nuevamente se evidencia el poder asociado con el acceso al aprendizaje y dominio de la lengua castellana en su forma escrita, que genera condiciones para la defensa de las tierras y denuncia de atropellos, a través del sistema jurídico propio de la época.

3.2.2. Indicios sobre la(s) relación(es) escuela – comunidad en los Resguardos de Indígenas en el Cauca.

“Quintín, de suyo vivaz y deseoso de aprender, fácilmente entabló intimidad con su viejo tío (Leonardo Chantre). Pasada la cena, en torno a la tulpá humeante, Ñor Leonardo reunía a los niños del indio Mariano y les narraba historias de duendes y brujas y, cuando estaba de humor, hasta les comentaba cosas que sucedían en Popayán, ciudad que para ellos llegó a ser lejano lugar de misterios y fantasía. Después, les leía a la luz del rescoldo fragmentos de noticia tomadas de los periódicos que rebosaban su mochila.

Quintín le daba toda su atención, y pregunta va, pregunta viene, un día comenzó a deletrear los títulos. Fue cuando se presentó ante su padre Mariano y le pidió que lo matriculara en la escuela; para ello debía llevarlo a Puracé, pues por entonces se carecía de ellas en lugares distantes como lo era El Borbollón.

“- ¿Quiere escuela? ¿Quiere escuela?”- le replicó el viejo indio en tono severo.
Y, sin pronunciar otra palabra, tomó un machete, un hacha, una hoz, una pala y un güinche y le dijo:
“-Hijo, esta es la verdadera escuela del indio y se va con sus hermanos a cortar trigo y a derribar montaña...”

Por un momento se llenó de desconcierto y tristeza el corazón del joven Manuel Quintín; él no esperaba que su padre le negara lo que más apetecía; más, con el tiempo, se rebeló contra la orden paterna y dio libertad a su avidez por aprender lo que le enseñaba su tío Leonardo Chantre, deletreando sobre la tierra con un palo, o en las paredes del rancho con un carbón, o en hojas de palmiche con la aguja de arria de su sombrero, o persiguiendo con afán todo trozo de papel escrito que se cruzara ante sus ojos.²⁵⁵

El sentido de este último apartado es, como su nombre lo indica, evidenciar a través de algunos indicios las relaciones que se establecieron, durante la primera mitad del siglo XX, entre las comunidades indígenas y la escuela de básica primaria que iniciaron sus funciones

²⁵⁴ Cátedra Unesco-ACIN, “La lucha por crear escuelas”, en: *Hacer memoria con sentimiento*, Bogotá: ACIN, 2000, 68.

²⁵⁵ “En defensa de mi raza”, página 89.

en sus territorios desde las primeras décadas. Siempre con la intención de develar lo que considero puede ser una vasta y rica experiencia que no se puede reducir a interpretaciones generalizadas, como las que se han cuestionado a lo largo del trabajo.

La escuela aparece en este período como uno los “caballitos de batalla” que sirve a dos intereses opuestos: por un lado, el proceso de división de los resguardos coloniales y, por otro, la defensa y conservación de los mismos, en el marco de la relación entre indígenas y Estado. Y, al mismo tiempo, la implementación de las escuelas de básica primaria en los territorios de resguardo puede ser vista como una estrategia utilizada con doble propósito en el interior mismo de las comunidades, de acuerdo con los intereses de los actores: ya sea favoreciendo la unidad y propiedad colectiva sobre el territorio o, por el contrario, como argumento disociador de la parcialidad para acelerar la disolución del resguardo. Juan Friede, en su estudio histórico y etnográfico sobre la situación de los resguardos de indígenas en el Macizo Colombiano, devela la situación descrita:

“El 2 de enero de 1916 los indios de San Sebastián pedían en un memorial dirigido al Alcalde Municipal la fundación de una escuela pública en el sitio llamado “Yunguilla”. Se comprometían a pagar la maestra y a construir y sostener a su costa el edificio de la escuela. La petición fue acogida favorablemente y en 1920 llegó la primera maestra a la escuela de Yunguilla. Cinco años pasaron tranquilamente hasta la fecha en que el Padre Salazar y el Concejo Municipal resolvieron cambiar el sonoro nombre de “yunguilla” por el de “Venecia”. Además, el Concejo por medio de un acuerdo, elevó el paraje de Venecia a la categoría de un corregimiento y mandó una comisión municipal, para que, de una vez, demarcara una zona de población para este nuevo corregimiento”²⁵⁶

En este caso, la escuela solicitada en 1916 hizo parte de una estrategia para evitar la división del resguardo, ya que con esta condición la población y su territorio adquirirían el carácter “civilizado” que les otorgaba un tratamiento diferenciado ante la Ley. Posteriormente, en el año de 1921, intereses contrarios utilizaron esta misma escuela para lograr el reconocimiento como corregimiento de un área de población distinta e independiente a la del resguardo.

Desde inicios de siglo, se presentaban solicitudes de comunidades indígenas ante las autoridades locales para el establecimiento de escuelas, aunque fueran zonas apartadas y distantes:

²⁵⁶ Friede, Juan. “El indio en la lucha por la tierra”, Popayán: Universidad del Cauca y Comfacauca, 2010, 151.

“Hay en este Departamento regiones que piden escuelas y maestros acaso más clamorosa y urgentemente que las otras porciones del mismo, por el mayor atraso en que se encuentran y por las grandes dificultades con que tropiezan para la difusión de la educación y la instrucción primaria; tales son, por ejemplo, el Valle del Patía, la costa del Pacífico, Tierradentro y el Caquetá caucano, sin contar muchos distritos rurales apartados de los centros de población civilizada”²⁵⁷.

Sin embargo, una vez implementada la escuela, no todos los padres y madres de familia estuvieron de acuerdo con enviar a sus hijos e hijas, situación que varía de un resguardo a otro, de acuerdo con intereses colectivos e individuales. Mientras que en los territorios del sur se reitera que los indígenas de Rióblanco, San Sebastián y Santiago “soy muy decididos por la Instrucción Pública”²⁵⁸, en el nororiente y centro del departamento la resistencia de los padres a enviar a sus hijos a las escuelas, es objeto permanente de conflicto:

“La demasiada disminución de la matrícula en las escuelas de Tunía, ha sido ocasionada tanto por la indolencia de muchos padres de familia que en nada estiman la educación de sus hijos, a pesar de las reiteradas insinuaciones que en la cátedra sagrada les hace el señor Cura Párroco, en su doble carácter de Ministro e Inspector Local”²⁵⁹

“Distrito de Jambaló: Los indígenas no se preocupan por la instrucción pública; lo que prueba el número de alumnos de esa raza que asisten a esas escuelas pues solo se han matriculado dos niños y una niña”²⁶⁰.

Incluso, esta reticencia, junto con el avance en las políticas de universalización de la educación primaria iniciadas en el gobierno liberal de la década de los años 30, derivó en la promulgación de la Ordenanza 36 de 1945, a través de la cual se impone una “multa de dos pesos a padres de familia que por treinta o más días dejaran de enviar a sus hijos, o acudidos, a la escuela, sin haber causa justificada”.

Sin embargo, muchas de las escuelas primarias presentes en la primera mitad del siglo XX en territorios de resguardo fueron iniciativa de las mismas comunidades y sus autoridades, como parte de un proceso colectivo: “Y es que antes para nuestros abuelos era difícil poder obtener una buena educación escolar (...) en Quichaya [Silvia] había escuela y los cabildos animaban a los padres de familia a poner a los hijos a la escuela aunque sea un año”²⁶¹. Desde

²⁵⁷ AHGC, Libro No 25, Informe del Director General de Instrucción Pública, 1913.

²⁵⁸ AHGC, Libro No 28, Informe del Secretario de Gobierno, 1916

²⁵⁹ AHGC, Informe del Inspector de la Sección Centro Popayán - Silvia, 1912.

²⁶⁰ AHGC, Libro No 69, Informe del Prefecto Rogerio Fernández, 1920.

²⁶¹ Cátedra Unesco-ACIN, “La lucha por crear escuelas”, en: *Hacer memoria con sentimiento*, Bogotá: ACIN, 2000.

los primeros años del siglo, como consecuencia del desplazamiento de población indígena causado por la Guerra de los Mil Días, algunas comunidades se asientan en la cordillera occidental y, como parte de ese proceso de reconstitución crean escuela y tomando el control sobre ella en cuanto a la organización y administración de la misma, como es el caso del Resguardo Indígena de Chimborazo (Municipio de Morales):

“Los indígenas llegaron a esas tierras al surgir la Guerra de los Mil Días, provenientes de lugares de la cordillera central como Caldon y Siberia. La primera escuela fue fundada en el año de 1903 en la casa de los mayores: Basilio Chocué y Dominga Bubuj. En esos años sólo habitaban allí cuatro familias. La profesora de nombre Débora Plata, se encargó de orientar a los niños de esta comunidad indígena. Los padres de familia acordaron los días de clase y el horario de las mismas (lunes a jueves de 7:00 am a 4:00pm); también llegaron al acuerdo con la profesora de que no le pagarían con dinero en efectivo sino con productos agrícolas y animales que se producían en la comunidad. A partir del año 1915, la población escolar creció y así mismo la necesidad de la escuela, por tal motivo la comunidad realizó una petición al Alcalde municipal solicitando la contratación de una docente; tal petición fue aceptada y llegó la docente Luz Eneida”²⁶².

En el Resguardo de Guambia (Municipio de Silvia), en la década de los años 30 y 40 emergen tres escuelas por iniciativa de la comunidad: la Escuela El Pueblito, la Escuela El Cacique y la Escuela Juanambú. En el caso de la primera, se trata de acercar la escuela al territorio habitado y lograr el ingreso del número creciente de varones: “el 15 de septiembre de 1930 el cabildo indígena de guambía reúne a la comunidad para resolver un problema importante. La escuela de las Delicias estaba muy lejana, así que había la necesidad de otra escuela de varones y fue así como se decidió la construcción de la escuela en El Pueblito”²⁶³.

Por otra parte, la historia de la Escuela El Cacique refleja también el uso de la autoridad reconocida al cabildo y a la comunidad, para tomar decisiones con respecto a la escolarización, incluso al optar por entregar la escuela a las Hermanas de la Madre Laura. Sin embargo, la escuela se reinventa una y otra vez, en un proceso de cambio y transformación que prevalece hasta el día de hoy:

“La escuela aparece en el año de 1931, en la casa de habitación de la familia Cuchillo, con 15 estudiantes en el grado primero. El primer profesor fue de Silvia, pagado por el cabildo con recursos de los mismos padres de familia. Con el tiempo y la gestión del cabildo, llegaron las Hermanas Lauritas quienes se ubicaron en la casa de Cruz Tunubalá. Ellas permanecieron en la vereda El Cacique durante tres años y luego se

²⁶² Nilfa Guetio Zambrano, Docente RI Chimborazo, 2012.

²⁶³ Carlos Alberto Morales, Docente RI Guambía, 2012.

trasladaron a la vereda Las Delicias. Después de que las hermanas salieron, se hizo una nueva escuela”²⁶⁴.

El proceso de constitución de la escuela de la vereda Juanambú (Resguardo de Guambía), en la década de los 40, refleja los inevitables conflictos internos y las diferentes actitudes frente a la escuela, en la misma comunidad. José María Calambás, mayor y líder de la vereda, insistentemente trató de consolidar la unión de varias veredas en el propósito de crear una escuela; por distintas razones no lo logró, así que finalmente la creó para su propia vereda:

“La idea de los comuneros era construir una nueva escuela, ya que la escuela estaba construida en bareque, barro y techo de paja, y la nueva construcción sería de adobe, por lo cual empezaron a trabajar realizando mingas, pero la gente de las zonas bajas (Salado, Villanueva y Tranal) no participaban mucho en la elaboración de los adobes, por lo cual José María Calambás decidió dejarlo (...) El mayor José María Calambás, era nativo de la vereda Juanambú, quien luchaba por la comunidad y la educación de los niños, por lo cual decide nuevamente construir una nueva escuela pero en la vereda El Tranal, esta vez con su hermano Juan Calambás y otros comuneros (...) Roces con el señor Jesús Muelas, que era comunero de El Tranal, quienes conformaban otros grupos y llevaban todos los elementos que hacían parte de la escuela a la capilla (iglesia cristiana) en donde funcionó solo dos años. Por estos problemas José María Calambás dedicó la mayor parte de su vida a trabajar por una escuela independiente a las otras, por lo cual se separó del Salado y del Tranal”²⁶⁵

Una de las escuelas más antiguas en el territorio del Resguardo de Guambía es la Escuela Alternada de Las Delicias, la cual fue suprimida a finales de la primera década, frente a lo cual el prefecto de la zona, Gonzalo Caicedo, abogó ante la administración para su restablecimiento, argumentando que:

“los indígenas de Guambía prestan valiosísimos servicios al Gobierno tanto en la reparación y mejora de los puentes en el camino nacional, como en otras obras de utilidad pública y en alguna forma hay que recompensarles sus buenos y oportunos oficios. Esto lo tuvo en cuenta la corporación municipal a insinuación del señor Inspector Escolar del Centro para sostener dicha escuela”²⁶⁶

La escuela fue restablecida y funciona en la actualidad.

De manera similar a lo ocurrido en El Cacique acontece en el Resguardo de Pitayó (Municipio de Silvia), lugar donde se establecen tempranamente, en 1911, una escuela para niños y otra para niñas. Aunque estas escuelas no surgen directamente de un proceso comunitario, con el devenir del tiempo los pobladores van generando una relación más activa

²⁶⁴ Luis Alfredo Calambás, Docente RI Guambía, 2012.

²⁶⁵ Mayor Sebastián Calambás, 2016, citado por: Calambás Ullune, Luis Carlos “Nuestra lengua, juegos y arcilla en la Escuela de Juanambú, Resguardo de Guambía”, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, 2016,11.

²⁶⁶ AHGC, Libro No 52, Informe del Prefecto Gonzalo Caicedo, 1919.

y participativa con el plantel, incluso en lo concerniente a quiénes son los docentes: inicialmente venían de Popayán y no tenían ningún vínculo cultural con el territorio; más adelante las Hermanas de la Madre Laura, quienes llegan por iniciativa de la comunidad y, actualmente, maestros y maestras nativos del resguardo son quienes componen el cuerpo docente. Este devenir histórico se refleja en el nombre que actualmente lleva la Institución: Renacer Páez:

“La educación en estas escuelas era orientada por profesores y profesoras que venían desde la ciudad de Popayán. Desde que comienza a funcionar la escuela en Pitayó empiezan a asistir los niños de la cabecera del resguardo y de las veredas más cercanas. En actas del año de 1933 se evidencia que el número de estudiantes era reducido así que se decide que la escuela pase a ser mixta y con el nombre de “Escuela General Santander”. En la década de los años 50, llegan las Hermanas Lauritas al resguardo, por gestión del señor Marino Calambás; él mismo, junto con la comunidad, construye la casa. Ellas enseñaban a las niñas el catecismo, bordados y las reglas de urbanidad”²⁶⁷

La participación de las comunidades indígenas en las escuelas de las primeras décadas del siglo XX, llegó más allá de su fundación y creación; como se ha evidenciado, incidieron en la organización escolar (horarios, asignaturas) y tomaron decisiones con respecto a las formas de remuneración para los maestros y maestras. Con respecto a estos últimos, las comunidades también decidían sobre la continuidad o no de los maestros, ejerciendo acciones de presión para ser trasladados, como aconteció en 1912 en el Resguardo de Puracé, en donde:

“los padres de familia que pidieron por memorial el cambio de maestros, a lo cual no se pudo acceder, no han querido matricular a sus hijos en las escuelas oficiales (...) El cambio de maestros de Dolores, que fue inevitable, también es la causa en la merma de la matrícula de esos establecimientos. Hay pueblos, como éste en que hasta que los vecinos no se convencen de la estabilidad de los maestros y de su idoneidad, no les confían sus hijos”²⁶⁸

En la Escuela Rural del Resguardo de Calderas (municipio de Inzá), en la década de los años 30 la comunidad rechazó a una de las maestras por no acogerse a los preceptos de la enseñanza religiosa católica y apoyaron la llegada de las Hermanas de la Madre Laura, quienes si respondían a sus expectativas de formación religiosa y moral:

“En 1935 quien reemplazó a la maestra Manuela fue la señora Herminia, quien fue rechazada por los padres de familia porque no enseñaba el Padre nuestro, el Ave María, ni a escribir cartas, solo mantenía abrazada con el compañero y por estas razones se tildó como una mala maestra para los niños. En el año de 1940 llegan a Calderas la comunidad

²⁶⁷ Maribel Correa Nache, Docente RI Pitayó, 2013.

²⁶⁸ AHGC, Libro No 22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p. 11

religiosa de las Hermanas de la Madre Laura, quienes venían del resguardo de Tálaga (municipio de Páez), a quienes la comunidad deja a su disposición la casa del cabildo para que se instalen e inicien clases. En el año de 1955 fue construida la que sería la casa oficial de las hermanas de la Madre Laura”²⁶⁹.

El modelo de escuela oficial no fue el único que se estableció en los territorios; por iniciativa de los mismos padres de familia y de otros actores, como terratenientes, se establecieron escuelas de carácter privado o particulares, ante las demandas no satisfechas y costos para acceder a las escuelas públicas. Por lo tanto, la hegemonía de la escuela oficial no era tal, ya que se mantiene un estrecho margen de acción en el que las comunidades deciden y actúan a partir de sus propios intereses. Sobre la Provincia de Camilo Torres, el Inspector Escolar en 1912, informa que:

“A las escuelas de Caloto han dejado de concurrir niños y niñas de los sitios de La Dominga Nueva, Carrizal y Quintero, porque los padres de familia han considerado más económico para ellos sostener escuelas privadas en tales lugares que costear en su sostenimiento en los establecimientos de la ciudad. En la Dominga Nueva funciona una escuela privada con bastante concurrencia; esto no obstante la Escuela Alternada de La Quebrada tiene buena asistencia, a pesar de disgustarles mucho a los padres de familia la alternabilidad en la enseñanza (...) En Toribío, por no aceptar bien los padres de familia la enseñanza alternada y porque tenían la esperanza de que el Gobierno creara la escuela rural de varones, como así lo solicitaron y llegó a ser casi una oferta, están los niños recibiendo educación en escuelas privadas”²⁷⁰

La Escuela de la vereda Nátala en el Resguardo de San Francisco (Municipio de Toribío), es un caso en el que convergen los intereses del político terrateniente y la comunidad, con el propósito de crear escuela:

“Fue creada en el año de 1954 por el señor David Velasco, político conservador y terrateniente, quien deseaba construir una escuela con la intención de que los jóvenes aprendieran a leer, escribir, sumar y restar, para que ellos pudieran firmar y realizar actividades de comercio en los mercados. Para la construcción de la escuela se realizó un bazar, con cuyos fondos se compró un lote en medio de la vereda; una vez construida, recibía solamente varones, la mayoría alrededor de los 15 años. La escuela empezó a funcionar en el año de 1955 con la profesora Guillermina Bolaños”²⁷¹

Además de la educación escolarizada, en los territorios hubo presencia de *otras formas de escuela*, con el fin de cumplir con el interés y expectativa de alfabetizar buena parte de la

²⁶⁹ Aureliano Pastuso Díaz, Docente RI Calderas, 2012

²⁷⁰ AHGC, Libro No 22, Informe del Director General de Instrucción Pública del Cauca, 1912, p. 9

²⁷¹ Jeimy Andrea Peña Muscúe, 2012

población joven y adulta que no podía asistir a la escuela primaria para niños y niñas. Estos procesos educativos estuvieron relacionados estrechamente con procesos organizativos, como antecedentes de la movilización indígena de finales de siglo:

“La organización de las Ligas campesinas de los años 30 era importante. Llegaban solidarios blancos, que capacitaban y explicaban en castellano, ya que en ese tiempo había un atropello contra los indígenas. Aunque algunos de la comunidad no los entendían, ni sabían leer, los demás les repasaban las cartillas y así también aprendían claramente”²⁷²

“Como muchos de nuestros abuelos no se educaron en la escuela, se la tuvieron que ingeniar más tarde: Lorenzo Ulcué no estuvo en la escuela ni un día, pero aprendió de adulto por medio de Radio Sutatenza. Años después fue él el que cedió el lote para poder construir la escuela de la vereda, de la cual se construyó la primera aula en 1972 con la ayuda de la federación Nacional de Cafeteros (...) Benancio Dagua, por su parte aprendió algo de leer y escribir en la educación de adultos que trajo el INCORA, lo que le sirvió mucho”²⁷³

Finalmente, ante la diversidad y divergencia en las formas de hacer escuela y concebirla en los territorios de resguardo de indígenas en el Cauca, solo queda la pregunta por el sentido de la escuela, ¿para qué la escuela? Retomando la escena con la que inicia este último acápite, en la que Quintín Lame cuenta la reacción de su padre al pedirle enviarlo a la escuela, puede afirmarse que el proceso de escolarización acontecido durante la primera mitad del siglo XX en los territorios indígenas, es exactamente la distancia y la diferencia entre la concepción de escuela de Mariano, reflejada en sus palabras hostiles, y la de Manuel Quintín, optimista y profundamente moderna: *la escuela para recuperarlo todo*; tal como años después lo concretó en su territorio reconstituido:

“La población que fundara un año atrás (San José de los indios) se extendía como una colmena con la construcción de humildes ranchos levantados para alojarse las innumerables familias indias despojadas de sus tierras. Era una especie de invasión y retorno a lo que siempre fue suyo y ahora se les negaba. “Por ello Lame “declaró” reconstruido de hecho el antiguo resguardo de Ortega y parte de Chaparral, y estableció en San José de las Indias la sede del Cabildo”²⁷⁴, convirtiéndose necesariamente en la suprema autoridad del lugar; sus secretarios, que aún los conservaba entre hombres del Tolima, prestaron los otros servicios auxiliares. Luego, fundó dos escuelas para niños indios, con la asesoría de una maestra mestiza de la región, a quien poco tiempo después hizo su compañera”²⁷⁵

²⁷² Cátedra Unesco-ACIN, “La lucha por crear escuelas”, en: *Hacer memoria con sentimiento*, Bogotá: ACIN, 2000.

²⁷³ *Ibíd.*, 62.

²⁷⁴ “En defensa de mi raza”, introducción página 25.

²⁷⁵ Castrillón, 1973: 234

Esa misma concepción de Lame, se refleja en muchos comuneros y comuneras que ven en la escuela la promesa de la reivindicación, pero en un marco de interpretación claramente permeado por la idea de la supremacía de la institución escolar y su saber, propio de la modernidad:

“Julio Ramos de Canoas cuenta que antes como no había escuela la mayoría de los mayores crecieron como ciegos sobre las cosas de los blancos. El mismo Cabildo vivía en la ignorancia sobre esas cosas porque no sabía ninguna letra y los blancos sí sabían, por eso es que llegaron a perder la tierra... Nos cuenta Carmelina Díaz de Las Delicias, que muchos blancos no querían que los Nasas estudiaran, porque se daban cuenta que los Nasas eran capaces de quitarles las tierras. Muchos patrones no querían que los terrajeros mandaran a sus hijos a la escuela, porque aprendían y cuando se les abría los ojos a los indígenas, desalojaban a los blancos. Por eso a muchos abuelos nuestros nunca los colocaron en la escuela”²⁷⁶

Frente a la apabullante evidencia del “carácter problemático” de la escuela, inmersa en los territorios indígenas “al servicio del gran relato de la modernidad”, retomo las palabras de Chirstian Gross, cuando afirma que *La escuela es una necesidad*:

“Reclamar escuelas para los que no la tenían o estaban excluidos es reclamar la posibilidad de cambio, el aprendizaje de nuevos conocimientos; es la posibilidad de dominar el castellano (la lengua del poder) y es (re) apropiarse de la tecnología, de una institución poderosa (...) que debería permitir cambiar su posición subordinada e integrarse en la sociedad mayor”²⁷⁷

²⁷⁶ Cátedra Unesco-ACIN, “La lucha por crear escuelas”, en: *Hacer memoria con sentimiento*, Bogotá: ACIN, 2000, 52.

²⁷⁷ Gros Christian, “Poder la escuela, escuela del poder: proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización”, en: *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000, 189.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo surge a partir del cuestionamiento sobre las interpretaciones que se han privilegiado en el campo de la educación para describir y explicar los procesos a través de los cuales el Estado resolvió este asunto con respecto a la población indígena. Las interpretaciones que me propuse confrontar son las que reducen las experiencias y prácticas educativas a dos aspectos: a un problema jurídico y a la aplicación de una política hegemónica denominada *Iglesia docente*, que se enraiza en los procesos de evangelización instaurados durante el régimen colonial. Comparten estas interpretaciones el hecho de que otorgan solamente al Estado y a la Iglesia la agencia (poder y control) de la educación, eliminando así toda la experiencia e injerencia de quienes, con distintas razones e intereses, participaron en el proceso de implantación y expansión de la escuela en los campos, como es el caso de maestras, maestros, comuneros de los resguardos de indígenas y autoridades locales. A través del estudio realizado es evidente que las comunidades actuaron de manera distinta frente a la escolarización de los niños y niñas, así como también son diversas las expectativas frente a la escuela y, no menores, los conflictos y tensiones que generó.

Y es en reconocimiento a estas distintas y múltiples variaciones sobre la experiencia escolar que, al finalizar el estudio, debo reconocer que el problema no es si lo que se considera hegemónico realmente lo fue, sino las maneras en que los distintos sectores de la sociedad apropian, dan sentido, actúan e interpelan el proceso de escolarización, ubicándose unas veces a favor del proyecto integrador y evangelizador y, otras, en contra. Reconocer en qué circunstancias y con qué intereses y objetivos se asume un lugar u otro, es lo que orientó el análisis de los resultados presentados. Al respecto, puedo concluir que:

- La experiencia de escolarización durante la primera mitad del siglo XX, tanto a nivel nacional como departamental, estuvo determinada por la necesidad de avanzar hacia un ideal de raza, nación y ciudadano, en unas circunstancias difíciles y adversas para la implementación del sistema de Instrucción y Educación Pública. Sin embargo, desde distintos sectores de la sociedad (funcionarios de la administración, comuneros y organizaciones sociales) se reconoce la cada vez mayor necesidad de apropiar la escuela.

- La presencia de escuelas en los resguardos de indígenas en el Departamento del Cauca, que no fueron considerados como Territorio de Misión, es muy temprana en el siglo XX, aunque con una capacidad limitada y reducida en cuanto a la atención a las comunidades. En este sentido, la presencia de un lugar llamado *escuela*, el tiempo destinado a la escolarización, los compromisos que se adquieren para el sostenimiento y manutención, tanto de los maestros y maestras como de los locales escolares, la celebración de fiestas y conmemoraciones, y los conflictos que se generan en torno a ella, irrumpen en la cotidianidad de las comunidades, confrontando sus expectativas e intereses. Lejos de evidenciarse una sola manera de asumir su presencia, la de la escuela, en los resguardos en los que fue posible rastrear la experiencia, se asumen diversas posturas frente a ésta. Pero, más importante aún, sin la participación activa de los pobladores, ya fuera acatando o no la matrícula y asistencia de los niños, o incluso promoviendo su construcción y funcionamiento, el proceso de escolarización en estos territorios no hubiera sido posible. Consideración que me lleva a concluir que, contrario a las interpretaciones de la historiografía revisada, la implementación de la escuela rural en territorios de resguardo no respondió unívocamente a una acción de dominación de la población con la pretensión de subordinarla.
- Con respecto a lo anterior, la información revisada me permitió identificar, cómo la escuela en los resguardos sirvió también a intereses contra hegemónicos y emancipatorios, desde las primeras décadas del siglo XX. La alfabetización en castellano adquirió una doble connotación: por un lado, como elemento de aculturación e integrador a la idea de nacionalidad, desde la perspectiva de la administración departamental; por otro lado, para algunas comunidades y organizaciones, la alfabetización en castellano se asumió como una condición necesaria para avanzar en el proceso de defensa de la propiedad colectiva de los resguardos y como condición para generar equidad ante las instancias y procedimientos burocráticos. En este sentido, los estudios a nivel latinoamericano sobre la escuela en los campos ratifican esta condición:

“Por un lado, para los campesinos, la escuela podía implicar una relación de doble dirección entre el Estado y las comunidades, abriendo con ello la posibilidad de modificar formas de dominación regional. Por otro, la escuela tenía un significado para los campesinos, que no correspondía a los intereses de las elites. Además, la escuela podía proporcionar el acceso a la cultura escrita. Si bien esta no era indispensable para

la incorporación al trabajo (...), podía ser útil en luchas sociales y políticas, asociadas a la tierra, o simplemente como medio de interlocución tanto con los intermediarios comerciales²⁷⁸.

- La escuela rural que se instaura en los resguardos de indígenas no contenidos en el Territorio de Misiones tienen una relación con el poder y el control muy distinta a la que caracterizó a las escuelas de la zona de Tierradentro. Mientras que en estas últimas el modelo misional implica la presencia y convivencia permanentes, en el territorio de aquellos a quienes se les ha otorgado la labor de administrar y controlar en nombre del Estado, en este caso, las congregaciones religiosas y sus miembros, en el caso de las escuelas rurales públicas, era muy limitada la acción dirigida al control y vigilancia de la labor educativa por parte de la administración departamental. Las distancias geográficas, la imposibilidad de desplazamiento desde la capital departamental hacia algunas zonas del mismo y la ausencia de personal o funcionarios, distintos a los maestros y maestras, para esta labor, hacían casi que imposible un efectivo control sobre la vida de las escuelas en los resguardos. Incluso, las noticias acerca del devenir de las escuelas en estos territorios llegaban a oídos de la administración por informaciones de los mismos comuneros y cabildos quienes, frente a situaciones de conflicto, tales como el descontento por la labor realizada por un maestro o maestra, o la falta de recursos para su remuneración, informaban sobre el estado de las escuelas ya fuera a través de cartas o en audiencias ante las autoridades; mientras que en caso de las Misiones eran los misioneros quienes asumían ésta labor de intermediación entre la comunidad y la administración departamental.
- La injerencia de las comunidades y sus autoridades, los cabildos, ante la escuela rural, estuvo dirigida hacia varios ámbitos de la vida escolar, es más, la creación de escuelas fue liderada, en no pocos casos, por las mismas comunidades, quienes posteriormente solicitaban el reconocimiento de dichas escuelas como oficiales, ante la administración departamental. Los locales escolares donde iniciaron funciones estas escuelas en su mayoría fueron casas de habitación ubicadas en los centros poblados de los resguardos o

²⁷⁸ Civera, Alicia. “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”. En *Cuadernos de Historia* 34, Chile, 2011, 28.

construcciones levantadas por los mismos comuneros, en las zonas más apartadas. La remuneración económica a quien ejerciera la labor de enseñar fue asumida inicialmente por las comunidades, generalmente en especie y, en algunos casos, con dinero. Bancas, pizarras y otros elementos que se consideraban necesarios para la labor, fueron aportados por las familias. Otro ámbito de injerencia fue el decidir acerca de la continuidad o no de los maestros y maestras en una comunidad, dependiendo de los intereses y expectativas de las misma. Ya fuera por razones de carácter religioso, político o moral, las comunidades elevaron solicitudes y quejas en las que se cuestionaba la idoneidad del maestro o maestra, y en algunos casos eran acatadas; o presionaban el cambio de maestros a través de la estrategia de no enviar a los niños a la escuela, hasta que no se generara el cambio. Esta posibilidad de agencia y control, en el caso de las escuelas de los Territorios de Misión, no era posible.

- Con respecto a los hombres y mujeres que asumieron la labor de educar en estos territorios, tal como quedó demostrado a través del estudio, en el caso de la escuela rural se dio una rápida feminización del magisterio, por razones de orden moral y práctico. La presencia femenina en las escuelas rurales fue un acontecimiento que generó efectos diversos; tal como se reportaba por parte de algunos funcionarios, el hecho de que fueran mujeres las encargadas de esta labor podía generar distintas reacciones, relaciones y conflictos con las comunidades. Sobre este tema el estudio avanzó en identificar aspectos tales como el número de maestras incorporadas, los lugares a los que fueron destinadas y las características de la formación recibida por ellas en la Normal de Rurales, sin embargo, queda por investigar acerca del trabajo pedagógico realizado por ellas y las dinámicas que se dieron entre su labor, su vida y la de la comunidad. En el caso de las escuelas de los territorios de misiones, éstas fueron atendidas, en su mayoría, por personal religioso masculino, dos características que marcan importantes diferencias con respecto a la presencia femenina en las escuelas rurales.

Con respecto a las fuentes trabajadas para este estudio: informes y documentos de la administración departamental, es verdad que la mirada está determinada por lo que el gobernante y funcionario público conciben sobre la educación y la población indígena; al

respecto, otros estudios han profundizado acerca del contenido ideológico, moral y político de estos discursos y estrategias implementadas por el Estado y las élites gobernantes frente a lo que se denominó “el problema indígena” durante la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, y sin la intención de desconocer esta condición, considero que las fuentes provenientes de la labor de administrar, controlar y gobernar un territorio, no pueden reducirse por una condición ideológica y, la información reportada puede dar cuenta de experiencias y prácticas que no sería posible rastrear en otras fuentes. Definitivamente, la información recopilada, sistematizada y analizada, habrá que confrontarla con fuentes no oficiales, tales como los testimonios y memoria que sobre estas primeras escuelas se puedan conservar en los resguardos de indígenas. Como un intento de profundizar en el problema de estudio, muchos de los aportes para el análisis de la experiencia escolar, realizado en el Capítulo 3, provienen de dichas fuentes.

Así mismo, es evidente que con respecto a las prácticas pedagógicas y saberes escolares que se implementaron en estas escuelas, queda todo por indagar. Infortunadamente, las fuentes requeridas para una indagación de esta naturaleza son muy limitadas o inexistentes. Se cuenta con las disposiciones en cuanto a planes de estudio, normativas al respecto y las ideas pedagógicas que, desde los distintos gobiernos, se alentaron para la implementación, pero esto no es suficiente para dar cuenta de la manera en que el maestro o maestra llevaba a cabo la enseñanza y sobre qué asuntos. Esta es una veta a trabajar, para avanzar en la comprensión de cómo la escuela se apropia y es resignificada hoy en día por parte de las comunidades y pueblos indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Primarias

Archivos

- Archivo Histórico de la Gobernación del Cauca (AGN): Informes de Instrucción Pública, Gobierno y Hacienda, 1900-1950.
- Archivo Gregorio Hernández de Alba (AGHA – BLAA):

Documento Comisión I- Sub-Comisión I: Los indígenas y la política educativa nacional. Diciembre 13 de 1966. MSS 1021, MSS 1067 #Top. 370.986
Proyecto de Decreto, para la creación del Instituto Indigenista Nacional de Colombia. S.F. MSS 127.
Documento de proyecto presentado al Fondo Especial de la Naciones Unidas.
Carta dirigida al Sr. Manuel Gamio, director del Instituto Indigenista Interamericano, 23 de septiembre de 1945.
Carta dirigida al Sr. Manuel Gamio, director del Instituto Indigenista Interamericano, enero 20 de 1946.
- Archivo General de la Nación (AGN)

Informes institucionales

- Balcázar, Marino. *Disposiciones sobre indígenas, adjudicación de baldíos y represión de estados antisociales (vagos, maleantes y rateros)*. Popayán: Editorial de la Universidad del Cauca, 1954.
- Contraloría General de la República. *Censo General de Población. 5 de julio de 1938*. Tomo VI, Departamento del Cauca. Bogotá: Imprenta Nacional, 1941.
- Programa Indigenista Andino – Proyecto del Cauca, “Informe de las actividades realizadas desarrolladas durante el último trimestre de 1961”, Popayán, 1961.
- República de Colombia, “Informes de las Misiones Católicas de Colombia relativos a los años de 1925 y 1926”, Bogotá, Imprenta Nacional, 1926.

Fuentes secundarias

Libros

- Alarcón, Luis. “Educar campesinos, formar ciudadanos (Colombia, 1930-1946)”. En *La Educación Rural en Iberoamérica: Experiencia histórica y construcción de sentido*. España: Anroart ediciones, 2009.
- Álvarez, Alejandro. *...Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
- Álvarez, Alejandro. *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2010.
- Arango y Sánchez. *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2004.
- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN) – Cátedra UNESCO, “La lucha por crear escuelas”, en: *Hacer memoria con sentimiento*, Popayán, 2000.
- Benavides, Angie. “Experiencia educativa Resguardo Indígena de Ambaló. Escuela Ayanku’c”. En *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
- Bertely, María. “La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales: múltiples maneras de vivir la escuela”. En *Educando en la Diversidad*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2008.
- Bertely, Gasché y Podestá (Coord.) *Educando en la Diversidad*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2008.
- Bodnar, Yolanda. “El proceso de etnoeducación en Colombia: una alternativa para el ejercicio de la autonomía”. En *Pedagogía Intercultural Bilingüe: experiencias de la Región Andina*. Quito: Ediciones Abya Yala, 1993.
- Bohórquez, Carmen. *El Resguardo en la Nueva Granada ¿Proteccionismo o despojo?* Bogotá: Editorial Nueva América, 1997.
- Calambas Ullune, Luis Carlos. “Nuestra lengua, juegos y arcilla en la Escuela de Juanambú, Resguardo de Guambía”, Licenciatura en Etnoeducación, Popayán: Universidad del Cauca, 2016
- Castillo, Alejandro. “La práctica pedagógica en el Cauca a inicios del siglo XX: una aproximación a través de los manuales escolares”. En *Fragmentos de historia política y cultural. Colombia siglo XIX y XX*. Popayán: Universidad del Cauca, 2011.

- Castillo, Elizabeth. “La lucha comunitaria por otra escuela: memoria política e historia educativa en Tierradentro”. En *Subjetividad (es) Política (s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- Castrillón, Diego. *El indio Quintín Lame*, Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973.
- Civera, Alfonseca y Escalante. *Campesinos y Escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*. México: Colegio Mexiquense, 2011.
- Córdoba, Juan. *En tierras paganas: misiones católicas en Urabá y en La Guajira, Colombia, 1892-1952*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2015.
- Fresneda y Duarte. *Elementos para la historia de la educación en Colombia: alfabetización y educación primaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1982.
- Friede, Juan. *El indio en lucha por la tierra*. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.
- Galeano, Myriam. *Políticas Públicas de Educación Indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC- 1974-2012: su incidencia en las políticas públicas de educación indígena*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2015.
- Gonzalbo, Pilar. *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México, 1996.
- González y López (Coord.). *La Educación Rural en Iberoamérica: Experiencia histórica y construcción de sentido*. España: Aoart ediciones, 2009.
- González, Fernan. *Educación y estado en la historia de Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), 1979.
- Gros, Christian, “Poder la escuela, escuela del poder: proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización”, en: *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000
- Helg, Aline. *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001.
- Herrera y Low. *Los intelectuales académicos, una propuesta de investigación histórica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.
- Herrera, Martha Cecilia. *Educación al nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
- Kuan, Misael. *Civilización, frontera y barbarie: misiones capuchinas en Caquetá y Putumayo, 1893-1929*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2015.

- Londoño, Patricia. *Religión, Cultura y Sociedad en Colombia. Medellín y Antioquia 1850-1930*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Maya, Tomás. *Geografía del Departamento del Cauca*. Popayán: Imprenta Caucana, 1924.
- Melo, Jorge, “La Constitución de 1886”. En *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta, 1989.
- Navarrete Linares, Federico. *Hacia otra historia de América. Nuevas miradas sobre el cambio cultural y las relaciones interétnicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2015.
- Ossenbach y Zuluaga (Comp.). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.
- Palacios y Safford. *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Universidad de Los Andes, 2002.
- Pérez, Amada. *Nosotros y los otros. Las representaciones de la nación y sus habitantes. Colombia 1880-1910*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2015.
- Piamonte, Marcela. “Archivo Pedagógico Comunitario: memoria y resistencia en la experiencia de la Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Buenos Aires, Cauca)”. En *Diversidad Cultural y Trayectorias Pedagógicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe- Consejo Regional Indígena del Cauca. *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Fuego Azul, 2004.
- Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen, 1980.
- Quiceno, Sáenz y Vahos. “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”. En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.
- Rojas y Castillo. *Educación a los Otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005.
- Stoll, David. “¿Pescadores de hombres o fundadores de un imperio?” Perú: DESCO, 1985.
- Zuluaga y Martínez. “Historia de la Educación y la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos”. En: *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 1997, 69.

Zuluaga, Saldarriaga, Osorio y otros. “La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo”. En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX*, Tomo I. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

Publicaciones periódicas

Acevedo, Rafael. “Escuelas y Políticas Educativas en la Provincia de Cartagena (1903-1919)”. En *El Taller de la Historia*, Vol. 1, No 1, 2009: 109-136.

Andrade, Margot. “Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración”. En *HISTORELo Revista de Historia Regional y Local*, Vol. 3, No 6, 2011: 154-172.

Cabrera, Gabriel. “Los pueblos makú y las misiones católicas en la frontera de Colombia y Brasil, 1900-1990”. En *Revista Historia y Sociedad*, No 22, 2012: 73-112.

Calvo, Gaspar. “Primer proyecto educativo entre los Kuna: la misión jesuita (1907-1912). En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, s.f.

Castillo, Elizabeth. “Historia y memoria política de las Otras educaciones”. En *Revista Educación y Pedagogía*, No 52, Vol. XX, 2008: 9-12.

Civera y Lionetti. Dossier “La educación rural en América Latina, siglos XIX-XX”. En *Naveg@merica*. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas, 2010.

Civera, Alicia. “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”. En *Cuadernos de Historia* 34, Chile, 2011: 7-30.

Escalante, Carlos. “Indígenas e Historia de la Educación en América Latina (siglos XIX y XX) Un primer acercamiento biblio-hemerográfico”. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2005: 59-86.

García, Lina. “Las memorias autobiográficas: una ventana para conocer la vida diaria de los alumnos colombianos entre 1830 y 1930”. En *Revista Historia y Sociedad*, No 13, 2007: 141-163.

García y Martín. “Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el Nororiente del Cauca (Colombia)”. En *Revista Española de Educación Comparada* 18, 2011: 279-302.

Gómez, Augusto. “El Valle de Sibundoy: el despojo de una heredad. Los dispositivos ideológicos, disciplinarios y morales de dominación”. En *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 32, 2005: 51-73.

- González Terreros, María Isabel. “La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas”, en: *Revista Pedagogía y Saberes* No36, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2012, 33-43.
- Hernández, Gabriela. “Entre la moral y la utilidad práctica: educación de las niñas pobres de Pasto. 1904-1930”. En *Revista Historia de la Educación en Colombia*, Vol. 13, No 13, 2010: 117-142.
- Herrera, Martha. *Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, sf.
- Mendoza, Adaulfo. “Mitos y realidades de las reformas educativas liberales en Santander (Colombia): 1936-1945”. En *Revista Reflexión Política*, Vol. 12, No 23, 2010: 108-118.
- Muñoz, Mónica. “El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948”. En *Revista Historia y Sociedad* 24, Medellín, 2013: 215-240.
- Ospina, Carlos. “El mercado de las almas versus el proyecto moderno instruccional en Antioquia (1903-1930)”. En *Revista Historia de la Educación en Colombia*, Vol. 13, No 13, 2010: 77-116.
- Ossenbach, Gabriela. “Génesis Histórica de los sistemas educativos”. En *Cuadernos de la OEI Educación Comparada* 3, España, 2001: 13-60.
- Ossenbach, Gabriela. “Estado y educación en América Latina a partir de su independencia, siglos XIX y XX”. En *Revista Iberoamericana de Educación* 1, 1993: sp.
- Ossenbach, Gabriela. “La investigación sobre Historia de la Educación en América Latina: balance de la situación actual”. En *Paedagogica Historica* (Gante), Vol. XXXVI, Nº3, 2001: 841-866.
- Pita, Roger. “La exclusión étnica en la educación básica y secundaria en la naciente República de Colombia, 1819-1825”. En *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 17, No 17, 2014: 79-100.
- Ríos, Rafael. “Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XX”. En *Revista Historia y Sociedad* 24, Medellín, (2012): 79-107.
- Ruiz, Fabio. *La construcción de la Territorialidad para los Grupos Étnicos en Colombia: los Resguardos Indígenas y los Territorios Colectivos de Comunidades Negras*. Tomado de: http://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r2/articulo7_r2.htm
- Saldarriaga, Oscar. “Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002”. En *Revista Memoria y Sociedad*, Vol. 6, No 12, 2002: 121-149.

- Torres, Doris. “El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia, una aproximación a la escuela elemental (1900-1930)”. En *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, volumen 13, 2009: 213-240.
- Torres, Juan. *La historia de la educación y la Pedagogía en la formación de docentes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- Torres y Ramírez. “El uso de la lectura y la escritura como estrategia para enseñar la higiene en la escuela colombiana de los albores del siglo XX”. En *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 15, 2010: 271-298.
- Triana, Alba. “Escuelas Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinas en Colombia (1934-1974)”. En *Revista Historia de la Educación en Colombia*, Vol. 13, No 13, 2010: 201-230.