

“Y la escuela, nos moldió”: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos

Marifelly Gaitán Zapata*



Resumen

“Y la escuela, nos moldió”: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos

"And the school molded us": an approximation to a pedagogic mission in the context of Colombian indigenous communities

La historia educativa en Colombia está caracterizada por un novedoso proceso de colonialismo espiritual, domesticación, moldeamiento y silenciamiento de las memorias locales. De esta manera fueron codificadas y reprogramadas las memorias colectivas, según lógicas homogeneizantes y evangelizadoras de corte occidental que, como en el caso de la congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, llegaron a contextos indígenas cubiertas con el manto de la pedagogía del amor.

Abstract

The history of education in Colombia has been characterized by a pioneering process of spiritual colonialism, domestication, adaptation, and suppression of local memories. Thus, collective memories have been codified and reshaped, according to homogenizing and evangelizing logics of the Western tradition. In the case of Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, they approach indigenous contexts under the mantle of a pedagogy of love.

Résumé

L'histoire pédagogique en Colombie est caractérisée par un processus nouveau de colonialisme spirituel, apprivoisement, mise dans le même moule, et le bâillonnement des mémoires locales. De cette manière ont été codées et reprogrammées les mémoires collectives, d'après les logiques homogénéisantes et évangélisatrices de type occidental qui, comme dans le cas de la Congrégation missionnaires de Marie Immaculée et Sainte Catalina de Sena, sont arrivées à des contextes indigènes couvertes avec le manteau de la pédagogie de l'amour.

Palabras clave

Colonialismo espiritual, pueblos indígenas, pedagogía católica, historia de la educación, Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena.

Spiritual colonialism, indigenous populations, catholic pedagogy, history of education, Misioneras de María Inmaculada and Santa Catalina de Sena.

* Socióloga, Magíster en Pedagogía, Universidad de Antioquia. Asesora de organización indígenas en temas relacionados con etnoeducación y planes de vida.
E-mail: marifelly111@hotmail.com

Y así los puso Dios en la Iglesia, primeramente como apóstoles, en segundo lugar como profetas, en tercer lugar como maestros [...]

(Corintios 12: 28)

La historia educativa en Colombia está caracterizada por lógicas homogeneizantes, agenciadas desde altos niveles del poder nacional y compartidas por la Iglesia católica, por medio de la vocación pastoral del/de la misionero/a, quien multiplicó su mensaje a través de prácticas educativas evangelizadoras, acompañadas por variados procesos de castellanización. Así, se generó un espacio favorecedor a la multiplicación de una ideología dominante y formas de conciencia moral endoculturales, desde donde se posibilitó un novedoso proceso de colonialismo espiritual.

En virtud de lo anterior, los/as misioneros/as se dieron a la tarea de contextualizar, en Colombia, un proceso orientado a la asimilación del pensamiento y los conocimientos occidentales entre los pobladores locales. De esta manera se pasó a la domesticación y el silenciamiento de las memorias locales, y a la codificación y la reprogramación de las memorias colectivas según una lógica homogeneizante evangelizadora de corte occidental.

Desde el marco evangelizador expuesto surgen interrogantes que nos inquietan: ¿cómo se conjugaron, en una sola, diversas lógicas de pensamiento? ¿Cómo y por qué se dio el proceso de implantación y hegemonía de una única forma de pensar y ver el mundo? ¿Por qué el cristianismo se convirtió en la medida rasa para calificar el mundo como una única forma de pensar? A la par con estos interrogantes, surgen inquietudes basadas en la historia de los sistemas de formación del país en contextos indígenas, como estrategias de continuidad y permanencia de una pretendida unicidad cultural. Estos interrogantes, entre otros, retoman múltiples inquietudes en relación con la educación y el tipo de formación

que hemos vivido todos y todas, fenómeno que aparece inspirado en innumerables insatisfacciones e inquietudes de las comunidades locales.

En la actualidad, el país cuenta con una Constitución Política más incluyente, la cual posibilita la consolidación de una historiografía local y regional, espacio que ha favorecido las solicitudes de los pueblos indígenas, quienes han logrado tal situación mediante constantes esfuerzos y permanente lucha por ser escuchados. Para lograr lo anterior, los pueblos indígenas de Colombia, desde mediados del siglo XIX, han asumido el reto de potenciar su proceso organizativo, motivados por diferentes manifestaciones de inconformidad ante procesos de evangelización, violación de sus derechos, negación de sus cosmogonías, además del desconocimiento de sus usos y costumbres. Desde allí, los pueblos indígenas han asumido la tarea de visualizar y reconstruir sus memorias, dando así fin al silenciamiento de sus historias locales dentro de la historia nacional.

Con su proceso organizativo, las comunidades indígenas han retomado la palabra, frenando procesos de domesticación política de sus memorias (Gnecco y Zambrano, 2004: 30-45) y el avasallamiento y la colonialidad de un poder que se afianza en el saber, desde donde se consolidan velados procesos de colonización.

Por eso, en la actualidad y como se expone a continuación, son constantes las manifestaciones de desacuerdo con prácticas de formación diseñadas por comunidades religiosas en contextos indígenas:

Son muchas las inconformidades que hay. Puede que la propuesta inicial

haya sido buena y que las intenciones hayan sido benignas, habría que hacer un acercamiento más profundo. Sin embargo, la aplicación que las monjitas [Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena] han hecho de esos objetivos o propuesta inicial ha sido desastrosa y nefasta para los indígenas, y eso también hay que decirlo. Obviamente que habrán sus excepciones, pero no ha sido la constante (Marifelly Gaitán, entrevista personal a indígena embera dóbida, 13 de agosto de 2004).

Con el fin de comprender las razones que motivan manifestaciones como la anterior, en esta oportunidad expongo los rasgos más resaltantes de la propuesta educativa adelantada por la congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, en algunas comunidades indígenas Embera-Katio de Antioquia, Ingas del Putumayo y U'was del departamento de Arauca, por mencionar algunas comunidades y lugares de Colombia donde esta congregación ha tenido presencia e intervención pedagógica, y donde:

[...] desde el punto de vista cultural [son evidentes] los efectos de la represión, respaldados en el discurso de salvación de las almas y entrada en la civilización (Arboleda, 2004: 222).

Surgimiento y afianzamiento de una propuesta religiosa en contextos indígenas

Mi apostolado se prolongará hasta que estén llenos los graneros del Padre Celestial
(Montoya, 1960: xii)

La congregación diocesana denominada Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena nació en el municipio de Dabeiba, en el departamento de Antioquia, Colombia. Con relación al surgimiento de esta misión,

encontramos algunas referencias en la introducción de las cartas misionales de Laura Montoya Upegui. Al respecto, el presbítero Carlos Eduardo Mesa expone:

Fatigada de enseñar a civilizados, pensó en conquistar para Cristo a los indios de América. Y logró comunicar sus llamaradas misioneras a otras jóvenes santamente audaces [...]. En 1910 hizo su primera incursión en la selva para tomar contacto con los indios chamíes. Los indios eran su "llaga", como ella decía. Y no descansó hasta que consiguió cinco arrojadas compañeras (1960: vi y viii).

La propuesta evangelizadora liderada por Montoya Upegui, nacida en Jericó, Antioquia, el 26 de mayo de 1874 y fallecida en Medellín el 21 de octubre de 1949, fue impulsada por ella desde 1910. La congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena fue aprobada el 15 de noviembre de 1916, por medio del Decreto de Erección de la Congregación Religiosa Diocesana, firmado por el entonces obispo de Antioquia, Maximiliano Crespo.

De esta manera, la Congregación nació bajo la Prefectura Apostólica de Urabá, con aprobación desde Roma. Según los registros en las cartas misionales de la Madre Laura (1960), el acompañamiento de la Congregación estuvo a cargo de los padres Carmelitas de la provincia Navarra.

Según lo establecido en el Decreto de aprobación de la Congregación, la motivación de la propuesta de las Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena se centró en la conquista de nuevas almas para el reino de Dios, como lo reitera Mesa:

La Madre, primariamente, miró hacia la conversión de los indios de América y precisamente entre las tribus más necesitadas. Hoy, las constituciones por ella misma redactadas, dicen

textualmente: "El fin especial de la congregación es la difusión de la fe entre los infieles y los salvajes. Para llenar este fin, las hermanas penetrarán y vivirán en las regiones de infieles y de salvajes, en donde su trabajo prepare el campo al apostolado de los misioneros. La labor de las Hermanas se extenderá a todos los miembros de la familia salvaje o infiel: hombres, mujeres y niños, con lo cual podrán recibir el beneficio muchos que por su natural temor al hombre, huyen de la benéfica acción de los misioneros (1960: x).

De acuerdo con la anterior descripción, se erigieron las "constituciones"¹ de la congregación. En la actualidad, según las cartas misionales, ella está compuesta por cerca de 900 religiosas, distribuidas en 134 casas, de las cuales más de 90 están en Colombia, 22 en Ecuador, 9 en Venezuela y 2 en Bolivia. Tienen aceptadas fundaciones en Panamá y están llamadas con peticiones encarecidas por prelados misioneros de Perú, de Costa Rica y de Brasil. La Congregación de las Lauritas, como es conocida esta comunidad religiosa en la actualidad, ha crecido en su proyección, algo que llena de orgullo a las misioneras y a lo cual se refieren de manera constante de la siguiente forma:

Nuestra misión no tiene fronteras, estamos hasta en África (Marifelly Gaitán, entrevista personal a la Hermana Mariela Mejía, 17 de agosto de 2004).

Propuesta metodológica de la congregación

En estos 500 años la Iglesia se esfuerza por leer con objetividad su pasado histórico: errores que debemos asumir con cristiana humildad e intentos de enculturación entre los diversos pueblos indígenas, en la labor evangelizadora
(Camacho, 1992: 8).

Según lo expuesto, la propuesta pedagógica de la congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, orientada por Laura Montoya, se asocia con la pedagógica católica. Esta corriente, según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997: 358-389), presentó una marcada tendencia pedagógica en el territorio colombiano entre 1915 y 1924, pronunciándose el declive de su postulado, de manera notoria, en 1930, debido, según los autores, a la caída del régimen conservador.²

La propuesta evangelizadora católica, en Colombia, optó por la revisión de los límites del método pestalozziano y la homogeneización pedagógica; para tal fin, se respaldó en una estructura jurídica³ orientada por un proyecto político conservador que se favoreció del poder institucional.

La denominada *pedagogía católica* ha sido analizada en Colombia desde las evidencias registradas en la escolástica de monseñor Carrasquilla, quien según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997: 361), identificó fronteras desde diferentes visiones, como: antropológica, la cual

1 Normas y lineamientos de funcionamiento y manejo interno de la Congregación, escritas inicialmente por Laura Montoya en 1914 y actualizadas posteriormente según orientación de la Dirección General de la Entidad Misionera. El acceso a estos documentos es restringido; sólo es dado a conocer de forma verbal a las misioneras.

2 Movimiento político colombiano cuyo poder predominó entre 1880 a 1930. Durante este período fue evidente la estrecha relación con la Iglesia católica, tanto que algunos coinciden en identificar "una Iglesia poderosa" detrás de un "Estado débil" (Moreno, 1996: 34).

3 A partir de una potestad jurídica-estatal, desde la Iglesia se definió un tipo de sujeto social, lo cual posibilitó posturas como: "Son católicos los católicos, es decir, aquellos que no son indiferentes, ateos, masones, librepensadores, socialistas, protestantes y ni siquiera liberales. Esta enumeración puede parecer por lo menos irónica; pero apunta a mostrar la complicada estructura dirigida a poner por obra las disposiciones de los artículos 12, 13, 14 del Concordato de 1887" (hermano Eugenio León, citado en: Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997a: vol. 1, 362).

implicó tres formas de concebir el fin del hombre a nivel de felicidad terrenal, conocimiento, amor a Dios y proceso indefinido de la especie; filosófica, desde donde se plantean dos métodos: el analítico que sugiere la inducción, y el sintético que sugiere la deducción; moral, que implica o se relaciona con la ética racional, y psicológica, desde una perspectiva tomista, la cual implica el conocimiento de los sentidos. Además, se estableció un fin de la educación, desde donde se sugiere no adquirir primordialmente algunos conocimientos, sino crear hábitos de disciplina física, intelectual y moral, y sobre todo, el fortalecimiento de la voluntad. Desde esta perspectiva se plantea una escuela centrada en la enseñanza del catecismo católico, donde se integran las prácticas de la religión católica, los sacramentos de la confesión y la comunión, y sobre todo la formación de educandos mediante el conocimiento y el amor, formando “campeones de la fe”.

El método educativo impulsado desde la congregación fundada por Laura Montoya fue denominado *método racional adaptado a cada caso*. El objetivo se basaba en lograr desarrollar la educación para los indígenas, partiendo de los conceptos conocidos a los desconocidos, es decir, de lo fácil a lo difícil, como queda expuesto en Camacho:

Y sigo en lo del método, Sr. Comisionado. Como vamos de lo fácil a lo difícil, fieles a tal consigna, nos colocamos al nivel del indígena, vivimos y tratamos de pensar como él (1992: 18).

La intencionalidad metodológica estuvo, de manera especial, enmarcada en los cánones católicos, según lo plantea Montoya:

Todas las enseñanzas diríjanlas al fin de cristianizarlos, pues éste es el gran objetivo de la vocación apostólica, de modo que cuando enseñen aritmética, geografía, historia, etc., todos esos conocimientos sirvan de oportunidad para hablarles de algo religioso. Así, si

se les enseña que la tierra es redonda, sírvanse de esto para mostrarles una imagen religiosa de tantas que llevan una bola en representación de la tierra, con lo cual se les abre oportunidad para enseñarles como la tierra es una cosa pequeña para Dios, cómo la gobierna y rige con absoluto poder, o cualquiera otra alusión a algo de la fe, y así harán con los demás conocimientos. No teman alargar demasiado estas alusiones, pues que ellas tienen mayor importancia quizás que el objeto de la clase (1976: 57).

En relación con lo anterior, Montoya describió las características de la escuela que su congregación proponía:

Las escuelas: Se forman en donde quiera sea posible reunir elemento fijo entre los misionados. Son de mucha importancia y en ella cabe una escala de multitud de grados, según el elemento con el cual se funden, y se pueden tener no solo para niños, sino para adultos aunque sean ancianos. Las misioneras las reglamentarán conforme a las necesidades del personal, a su capacidad y al grado de civilización que ya tengan (p. 56).

Con respecto al currículo, la misionera recomendó:

Las necesidades del niño como hemos dicho, son la base de los centros de interés. Estas necesidades son primarias y secundarias. Como primarias tenemos, en lo material: alimentación, vestido y habitación; en lo moral, la fuga del vicio, la formación de su carácter y el conocimiento de leyes morales del Decálogo; en lo religioso, el estudio y conocimiento de su eterno, la práctica y estudio de las verdades revelada, etc. (p. 577).

Pese a estos planteamientos, varios son los ejemplos que generan dudas sobre la aplicabilidad

de la propuesta sugerida por la misionera Montoya. Al respecto, una ex estudiante de la congregación recuerda:

A mí me llevó mi tía y me dejaron allí [...] nos entraban con la paruma, pero allá nos quitaban toda esta ropita [...] nos prohibían hablar el idioma y nos pegaban en la boca [...] Mi mamá me visitaba cada dos años, cuando eso no existía transporte para [la vereda] Blanquita, donde yo estudiaba. Yo estudiaba en El Chuscal, así le decían al internado (Marifelly Gaitán, entrevista personal a ex estudiante del centro educativo El Chuscal, en Antodocito-Murrí, 10 de octubre de 2004).

Otra profesora indígena afirma:

Anteriormente los niños katio fueron muy aporriados, ahora es diferente, ahora [con la educación indígena] veo mucho cambio (Marifelly Gaitán, entrevista personal a una etnoeducadora, ex estudiante del centro educativo El Chuscal, 11 de octubre de 2004).

Testimonios similares se pueden encontrar en indígenas uw´a del Sarare, en Arauca, y Santander, quienes, con relación a la metodología recibida en los procesos de formación en centros educativos de esta misión, recuerdan:

[...] era muy triste, no nos dejaban estar juntos como éramos, sino que nos decían que hacer y que hablar [...] y uno pues por miedo, el miedo es lo peor, callar y hacer. A mi prima le pegaban en la boca, no podía ni hablar su idioma. A mí no me dejaban ni comer como en mi comunidad, eso era de “animales” decían, y con la pringamoza peor (Marifelly Gaitán, entrevista personal realizada a una indígena uw´a, ex estudiante del internado El Chuscal, 17 de noviembre de 2004).

Contextualización histórico-pedagógica de la propuesta educativa de la congregación

*[...] Llegaron los extranjeros de barbas rubias,
los hijos del sol, los hombres de color claro.
¡Ay, entrístezcámonos porque llegaron!...
El palo del blanco bajará...*

Testimonio maya, según lo relata el Chilam Balam de Chuma (en: Paz, 1971: 44).

Para concentrarnos en la propuesta educativa de la congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, considero importante hacer una aproximación a la estructura pedagógica existente en Colombia entre 1900 a 1970. Aunque mi interés está centrado en el período histórico de 1950 a 1970, es necesario referirnos al contexto en el cual se generó y fortaleció la propuesta de constitución de dicha congregación, toda vez que la filosofía de iniciación de la compañía misionera se mantiene, con algunas adecuaciones, hasta la actual época. Lo anterior lo confirma la hermana Mariela Mejía, religiosa y coordinadora del archivo histórico de la congregación:

Las cosas siguieron casi igual y como todas tenemos que estudiar estos libros, mirar, hacer, no se ha cambiado nada, sólo se han ido adaptando algunas cosas [...] pero las virtudes, la manera de ser y tratar al indígena no ha cambiado. No sólo somos monjas para trabajar entre los indígenas, sino con ellos y desde ellos [...] ahora hay indígenas que ya son universitarios y hasta saben más que uno, pero no nos desligamos [...] (Marifelly Gaitán, entrevista personal a una etnoeducadora, ex estudiante de la Congregación, 11 de octubre de 2004).

En relación con las características pedagógicas vividas en Colombia durante el siglo XIX y según lo planteado por Jesús Alberto Echeverri (conversatorio del 5 de noviembre de 2004, Universidad de Antioquia), es importante destacar que durante el período histórico conocido

como la República,⁴ en Colombia se generó, en el campo pedagógico, una hibridación de métodos, lo cual impide precisar un método único en el contexto histórico pedagógico de la Nación. Sin embargo, y aunque no es posible unificar metodológicamente las prácticas pedagógicas, según Quiceno (2004: 92-98) sí es posible afirmar que en Colombia, desde finales del siglo XXI y hasta mediados del siglo XX, la educación tenía características católicas muy definidas: era memorista, disciplinante y verbal. Desde esta premisa, educar era salvar el alma para desarrollar al hombre perfecto; educar era disciplinar el cuerpo, vigilarlo y castigarlo. Al respecto, el autor afirma:

La pedagogía católica es una pedagogía definida como transmisión de conocimientos, entre otras cosas, porque no es una pedagogía producto de la observación, ni de la naturaleza, tampoco es una pedagogía que piense la relación hombre-medio; hombre naturaleza; en fin la pedagogía católica es una pedagogía dogmática, axiomática, disciplinante a la manera de la moral cristiana y de enclaustramiento (2004: 127)

Así, pues, según Quiceno, es posible identificar una preponderancia de los métodos de manera asociada a la tendencia pedagógica. En este marco es posible concluir, como lo sostiene el autor, que toda práctica pedagógica enuncia un sentido de educación; en otras palabras, a la educación como práctica le es concomitante una práctica pedagógica, no existe una educación sin una pedagogía que le sirva de apoyo.

En el marco de las anteriores percepciones, es posible afirmar que en Colombia, entre 1900 y 1930 se vivió una atmósfera propicia para la

orientación evangelizadora. Evidencias de esto las podemos encontrar en los registros históricos a lo largo y ancho del territorio nacional, con mayor fuerza en las zonas rurales y apartadas de las grandes ciudades, donde la oficialidad jurídica enmarcó una realidad, pero la situación en los contextos de provincia fue otra. Sobre ello tenemos varios ejemplos, como el de fray Ezequiel Moreno Díaz, obispo de Pasto, quien a principios de 1900, en relación con sus objetivos misioneros, sostenía:

Vamos a atar y desatar, absolver y condenar, a corregir las malas costumbres, a clamar contra los pecados públicos, a señalar los malos pastos para que no se apacienten en ellos las ovejas que no han sido encomendadas; gritar contra los lobos que quieran devorarlas y a defenderlas de ellos, aún cuando para eso fuera preciso dar nuestra propia vida, porque el pastor da la vida por sus ovejas, dice nuestro Señor Jesucristo. Habéis estado, hijos míos, sin sacerdotes que os instruyeran en las doctrinas del evangelio, sin apóstoles de la verdad, sin enviados del Señor; pero en cambio no os han faltado, nos consta, apóstoles del error y enviados de Satanás que, exagerando [...] (citado en: Arboleda, 2004: 197).

En la cita anterior se encuentra un discurso bañado de ideas con pretensión de modernidad. Según Arboleda, se destaca el vacío de prédica católica y se enfatiza un conjunto de valores que se tipifican como “negativos”, “diabólicos” y “erróneos”, pero bastante frecuentes entre los religiosos de la época.

Desde esta visión y siguiendo a Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997a, vol. 1: 358-370), la noción “católico” significa universal, desde donde se construye, según estos autores, un

4 La República, al igual que la Colonia y la Conquista, son períodos que marcaron el rumbo de la actual realidad colombiana. Durante este período varios fueron los convenios internacionales, las leyes y los decretos favorables al trabajo realizado por las misiones religiosas en contextos indígenas, sobre todo, durante el período de la Independencia, hasta 1950.

saber con pretensiones universales. Al respecto podemos encontrar algunas referencias en las epístolas de la misionera Montoya:

Enseñándoles a amar una Madre en el cielo, cuya dulzura jamás han gustado, y poderse decir a sí mismo: en esta capilla, que no es sino emblema en miniatura de esa querida y bendita iglesia universal, he de recogerlos para que formen una sola alma con los católicos de todo el mundo, y se confundan, con ellos, en un mismo acto de adoración ante el ser Soberano, a quien aún no conocen (1960: 69-70).

La principal característica del modelo católico de educación, desde esta visión, radica en formar un hombre según el arquetipo de humanismo occidental; por tanto, el objetivo educativo radica en la estructuración del “Hombre Universal Cristiano Católico”, a través de lo que Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997b, vol. 2: 5) han denominado *rejillas de apropiación*, que en este caso podríamos denominar *rejillas de clasificación étnica y moral*, desde donde la memorización y la repetición fueron elementos definitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de clasificación del nivel de inteligencia y moralidad indígena.

Podemos observar, en la filosofía que dio vida a la propuesta educativa confesional de las misioneras, una técnica extraescolar, un procedimiento de formación que tiene, entre sus fundamentos, la educación católica para crear obediencia a través del miedo, como lo confirman algunos/as ex alumnos/as de la institución:

Yo sufrí mucho en el internado, sufrí mucho miedo, estudié gracias a ellas, muchos de mis compañeros no volvieron a estudiar y es que a nosotros así nos moldiaron, fue muy duro (Marifelly Gaitán, entrevista personal a una etnoeducadora, ex estudiante de la Congregación, 11 de octubre de 2004).

En concordancia con la autoridad divina-sacerdotal-ecclesial-escolar-familiar y estatal, a través de un sistema de vigilancia ejercido por el Ojo de Dios, según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997a, vol. 1: 358-376), la propuesta educativa católica regula los deseos y las pasiones.

En relación con la vigilancia y poder de Dios, Montoya sostenía:

Inútiles eran todos los razonamientos para hacerles creer [a los indígenas] que tenían alma y que, por consiguiente, eran hábiles para recibir enseñanza [...] Entonces se me ocurrió fingirme molesta y decirles que si continuaban diciendo cosa mala de Dios, yo, que lo quería mucho, le diría que los castigara. ¿Cómo castiga pues, si yo corre?, me dijeron. Les contesté que Dios podía hacerlos morir aunque fueran corriendo. Esto les infundió tanto terror que se fueron en silencio. Algunos días después volvieron a preguntar si Dios había resuelto por fin castigarlos. Los tranquilicé y les dije que le diría a Dios [...] para que no fuera a castigarlos (1960: 129-130).

Con respecto al reconocimiento de dependencia y pertenencia sociofamiliar, la religiosa planteó:

Pasada la ceremonia van los indios a desayunarse onde tabla, es decir, a la mesa, con el señor cura, y toman con avidez un desayuno de lujo: Chocolate con arepa, seguido a veces de una taza de mazamorra. ¡Vea que lujo, señor Director! Van después a la capilla, en donde, arrodillados y con las manos puestas, piden por su raza, sus familias, la iglesia, el señor Obispo (p. 36).

Aunque en esta oportunidad mi interés no se concentra en el análisis del impacto, la apropiación y la funcionalidad de instituciones occidentales como la familia en los contextos

indígenas, considero pertinente resaltar la inclusión de esta nueva visión en espacios que histórica y milenariamente se basan en un principio de colectividad o comunitariedad, pero que a partir de las nuevas realidades coloniales y republicanas incluyeron, en su estructura organizativa, otro tipo de sistemas e instituciones, lo cual imprimió nuevos matices y dio un giro a la visión de organización social indígena.

De esta manera, el enfoque de colectividad indígena se articuló con el de individualidad occidental, aspecto que constantemente fue resaltado desde la perspectiva religiosa católica, para la cual cada individuo es un objetivo específico, pues la misión de “salvación” se orienta hacia el alma de cada ser y, por tanto, cada individuo es el responsable de trabajar-ganar indulgencias por su salvación. Al respecto, Octavio Paz sostiene:

Para los cristianos, el individuo es lo que cuenta. El mundo —la historia, la sociedad— está condenado de antemano. La muerte de Cristo salva a cada hombre en particular. Cada uno de nosotros es el hombre y en cada uno están depositadas las esperanzas y posibilidades de la especie. La redención es obra personal (1971: 33).

Según Paz (1971: 33-39), el proceso de conquista adelantado por los españoles, como hecho histórico destinado a crear una unidad de la pluralidad cultural y política frente a la variedad de razas, lenguas, tendencias y estados del mundo prehispánico, postuló un solo idioma, una sola fe, un solo señor, en definitiva, el moldeamiento de una sola posibilidad de hombres, según la concepción de orden colonial. Ello, citando a Foucault, “fue un ordenamiento impuesto de arriba hacia abajo; sus formas sociales, económicas, jurídicas y religiosas eran inmutables” (2001: 29).

Entre los mecanismos de represión, la obligación del olvido del idioma materno fue uno

de los aspectos que más dolor produce entre las personas entrevistadas, pues, de manera irónica, la palabra se convirtió en la posibilidad de abolición del otro (Foucault, 1997: 92-96).

Al respecto, doña Benancia, una ex estudiante del convento Guadarrama —centro educativo de Medellín perteneciente a la congregación— entre 1955 y 1960, recuerda:

Yo sí [sé] porque me olvidé del idioma, de los indígenas. Como ahí mismo me trajeron [...] yo me entré con las monjas a los once años porque me mandaron allá. Estuve en Guadarrama [...] [cuando] yo llegué allá, todo mundo hablaba cada día, [y cuando] ahí mismo yo hablaba el idioma mío [me decían] “no hable ese idioma”, las monjas me decían, “no hable ese idioma, esa palabra es muy fea, usted no hable de los indios, no hables de los indios”. Yo dije, sí [...] pues me castigaban, por eso me castigaban, porque yo hablaba el idioma con otra indígena. [...] y por eso cogí miedo y no volví a hablar mi lengua (Marifelly Gaitán, mujer embera dóbida de 65 años, ex estudiante del internado Guadarrama, noviembre de 2002).

Como queda evidenciado en el testimonio anterior, el modelo pedagógico que aparecía como oficial en los documentos e Instrumentos Públicos de la Nación entre 1950 y 1970, guarda poca relación con la realidad que se vivió en los contextos educativos indígenas en esas décadas. Y es que las transformaciones jurídicas no van siempre a la par de las transformaciones sociales, pues, como lo advierte Quiceno, “el surgimiento de toda ley no es el inicio de un proceso real en la sociedad” (2004: 45). Por tanto, la práctica pedagógica no se modifica de una vez, o de un golpe, en un instante o por determinación de una ley; y es que a veces resulta casi que imposible identificar el momento en que culmina el impacto social de ésta.

Con relación a la perduración de la práctica educativa católica, Humberto Quiceno plantea lo siguiente:

Creemos que este saber católico se institucionalizó desde finales del siglo XIX. En los estudios sobre la práctica pedagógica que hasta ahora se han escrito es posible hallarla mucho antes de finales del siglo pasado y estudios posteriores sobre el siglo XX han de hacer ver si este saber de la pedagogía católica sigue existiendo y como. Lo que se ha demostrado hasta ahora es que la pedagogía cristiana o católica, sus instituciones, prácticas y saberes, es una práctica compleja y enmarañada, instalada en la cultura colombiana. Que no es suficiente, ahora, decir que la Iglesia dominó desde el siglo XIX la educación colombiana, hay que decir más. Decir por ejemplo, como existe esta pedagogía en su enseñanza [...] (2004: 121).

En relación con lo anterior, Sáenz, Saldarriaga y Ospina afirman que

La observación de los aspectos más internos de una práctica nos evita sobredimensionar las llamadas políticas educativas, atribuyéndoles los cambios de la práctica pedagógica, como si ellas pudiesen crear un ritmo histórico uniforme. Los cambios obedecen a la necesaria interacción con fragmentos de saber acumulado en períodos anteriores y al movimiento interno de ciertos elementos nuevos propios de la práctica. De aquí se desprende que los cambios producidos por las reformas educativas no transforman de golpe todos los elementos de la práctica pedagógica (1997a, vol. 1: xix).

El catolicismo y la evangelización: irónica oferta misional de pervivencia para pueblos indígenas en Colombia

[...] *¿cómo no esperar que el cristianismo, sea el precursor de la más hermosa civilización para ellos? ¿Qué pueblo se hizo cristiano y no se humanizó?*

(Laura Montoya, citada en: Camacho, 1992: 19).

Un factor histórico interesante es el relacionado con el papel protagónico que cumplió el cristianismo en la posibilidad de pervivencia de los pueblos indígenas americanos. El escritor mexicano Octavio Paz (1971) sostiene que el salto hacia la Modernidad en América Latina se realizó desde el cristianismo y no desde el islamismo, el budismo o el hinduismo; de igual manera, para Paz, la modernidad nació como una crítica al cristianismo y, por tanto, “es la hija del cristianismo, no del Islam o del Hinduismo” (p. 87). Por eso, este autor afirma que

[...] para nosotros el cristianismo es una vía, no un obstáculo; implica un cambio, no una conversión como en Asia y en África. Lo mismo [que] la influencia del pensamiento político europeo (p. 87).

Con relación a la contextualización histórica de la religión católica en contextos indígenas, el mismo autor dice que

[...] el catolicismo fue en los primeros tiempos esencialmente militante, misionero, itinerante, abierto, para luego encerrarse en las ciudades (Paz, citado en: Fell, 2000: 17).

Paz, además, nos invita a evocar el laberinto histórico de la implantación colonial del catolicismo,⁵ pues, “por una especie de balance

5 Según Octavio Paz, “el catolicismo es el centro de la sociedad colonial, porque de verdad es la fuente de vida que nutre las actividades, las pasiones, las virtudes y hasta los pecados de siervos y señores, de funcionarios y sacerdotes, de comerciantes y militares. Gracias a la religión, el orden colonial no es una mera superposición de nuevas

dialéctico, la religión católica sirvió de ‘refugio’ a las poblaciones indias en América Latina” (citado en Fell, 2000: 17), algo que no deja de ser irónico, sobre todo porque la implantación religiosa durante la Colonia, según Paz, se presentó a partir del momento en que:

Los españoles derriban las estatuas de los dioses, destruyen los templos, queman los códices y aniquilan a la casta sacerdotal. Es como si le hubiesen quitado los ojos, los oídos, el alma y la memoria al pueblo indígena. Al mismo tiempo, el catolicismo les da una visión del mundo y del transmundo; les da un estatuto y les ofrece un cielo; los bautiza, es decir, les abre las puertas de un orden distinto (citado en Fell, 2000: 17).

En relación con lo expuesto por Paz, en las misivas de la misionera Laura Montoya, relacionadas con la planeación educativa, se evidencian algunos ejemplos:

El segundo grado consiste en que, después de tenerlos a la mano y libres de miedo, desbrozar, desbaratar con la mayor prudencia aquellas naturalezas salvajes, destruyendo costumbres bárbaras tan amadas por ellos como las niñas de sus ojos, para ponerlos en estado de recibir la vida civilizada, o sea la formación positiva de nuevos hombres. Ya ve señor Director, si la obra es lenta y difícil (1960: 69-179).

La diferencia, según Paz, con las colonias sajonas es radical. Afirma el autor que aunque Nueva España conoció muchos horrores, por lo menos ignoró el más grave de todos: negarle un sitio, así fuera el último en la escala

social, a los hombres que la componían. Desde esta perspectiva, en la estructura social practicada en América desde la colonización católica-española, “habían clases, castas, esclavos, pero no había parias, gente sin condición social determinada o sin estado jurídico, moral o religioso” (Paz, 1971: 49). El autor mexicano recalca que la diferencia con el mundo de las modernas sociedades totalitarias ha sido decisiva, pues la posibilidad de pertenecer a un orden vivo, así fuese en la base de una pirámide social, les fue despiadadamente negada a los nativos en otras latitudes por los protestantes de Nueva Inglaterra. Por eso, Paz afirmaba que:

Se olvida con frecuencia que pertenecer a la fe católica significaba encontrar un sitio en el cosmos. La huida de los dioses y la muerte de los jefes habían dejado al indígena en una soledad tan completa como difícil de imaginar para un hombre moderno. El catolicismo le hace reanudar sus lazos con el mundo y el trasmundo (p. 48).

Lo anterior, según Paz, debido a la concepción misionera de la religión católica, cuyo poder es sintetizado de la siguiente manera:

La noción de cruzada y de guerra santa es cristiana, pero también es profundamente musulmana. Hay que comparar la actitud de los españoles con la de los ingleses, los holandeses y los franceses: ninguno de ellos tiene esa idea española de misión cuyas raíces son medievales y musulmanas [...] Para Cortés, los indios eran los otros y los otros eran, por antonomasia, los musulmanes [...] (citado en Fell: 2000: 17).

formas históricas, sino un organismo viviente. Con la llave del bautismo, el catolicismo abre las puertas de la sociedad y las convierte en un orden universal, abierto a todos los pobladores. Y al hablar de la iglesia católica no me refiero nada más a la obra apostólica de los misioneros, sino a su cuerpo entero, con sus santos, sus prelados rapaces, sus eclesiásticos pedantes, sus juristas apasionados, su obra de caridad y su atesoramiento de riquezas” (citado en Vasconcelos, 2000: 8-9).

En América, según Foucault, esos otros eran parte esencial de la diversidad local:

La diversidad de los núcleos indígenas y las rivalidades que los desgarraban, indica que Mesoamérica estaba constituida por un conjunto de pueblos, naciones y culturas autóctonas, con tradiciones propias, exactamente como el Mediterráneo y otras áreas culturales. Por sí misma, Mesoamérica era un mundo histórico (2001: 36).

A propósito del poder establecido por la Iglesia, Paz (1971: 247) plantea que la decadencia del catolicismo en Europa coincidió con su apogeo hispanoamericano, que se extendió en tierras nuevas en el momento en que había dejado de ser creador. Con base en el anterior planteamiento, me atrevo a articular una de las apreciaciones de Foucault, quién en relación con el poder difundido por la Iglesia católica sostiene:

El cristianismo es la única religión que se ha organizado a sí mismo como Iglesia, y como tal, postula en principio que ciertos individuos pueden, por su cualidad religiosa, servir a los otros, no como príncipes, magistrados, profetas, adivinadores, benefactores, educadores y demás, sino como pastores (2001: 32).

Vasconcelos (2000: 8-9), refiriéndose al mismo tema, considera que esta situación se presentó después de la devastación de los dioses nativos, momento que el catolicismo intervino para permitir a los hombres reanudar sus lazos con el mundo. Por eso, sostiene el autor, la fe católica significó, para el indígena, encontrar un sitio en el Cosmos y así solucionar su soledad.

De igual manera, Rubén Medina afirma que desde el interior de la estructura católica es bastante reconocida la propuesta evangelizadora:

De ello deriva el proyecto y la fundación de un Instituto Eclesial con carácter exclusivamente misionero, que irradiará alrededor de sí una manifestación y un deseo de alta perfección, conseguida en la oración y en la íntima y constante unión con el Señor, vertida en el amor por las almas (2000: 102).

Para finalizar, considero pertinente resaltar que a lo largo de este documento no me he referido a la escuela como institución, sino como lo sugiere Álvarez, “un acontecimiento” (1995). Por tal razón, la escuela es observada en medio de una construcción y reconstrucción que abordó los siglos XIX y XX, en la cual, como sostiene Álvarez, “se fueron creando los contornos y el perfil de lo que desde entonces se reconocerá como institución escolar” (p. 20). La escuela, desde esta percepción, se asume como un espacio en el cual se ha llevado a cabo una batalla histórica, cultural, espiritual, silenciosa, invisible, desconocida, constante e inherente a la realidad de los pueblos que la han vivido.

En articulación con lo anterior, en algunos contextos indígenas colombianos, comunidades religiosas, como la congregación María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, desarrollaron su trabajo misional a través de lo que Noguera, Álvarez y Castro denominaron “la máquina perfecta para la civilización” (2000: 45-60), posibilitando de esta manera estructurar y consolidar una propuesta pedagogía católica que apropió el discurso oficial del momento para lograr su principal misión, la salvación de almas.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Alejandro, 1995, *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*, Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Arboleda Quiñónez, Santiago, 2004, “El pacífico sur desde la mirada clerical en el siglo XX: apuntes para pensar la religiosidad popular afrocolombiana”, en: Axel Alejandro Rojas Martínez, comp., *Estudios*

- afrocolombianos: aportes para un estado del arte, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 195-224.
- Camacho, Sofía, 1992, *Laura Montoya: promotora de la educación popular*, Bogotá, Misioneras de la Madre Laura.
- Crespo, Maximiliano, "Decreto de Erección de la Congregación Religiosa Diocesana", firmado por el entonces obispo de Antioquia, Maximiliano Crespo, s. d.
- Fell, Claude, 2000, "Octavio Paz: vuelta al laberinto de la soledad", *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, México, Fondo de la Cultura Económica, núm. 356, ago., pp. 10-25.
- Foucault, Michel, 1997, *Defender la sociedad. Curso en el Collage de France (1975-1976)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _, 2001, "Médicos, jueces y brujos en el siglo xvii", *Revista Miradas, Fondo Res*, México, núm. 17, pp. 18-36.
- Gnecco, Cristóbal y Marta Zambrano, 2004, *Memorias hegemónicas, Memorias Disidentes. El pasado como política de la historia*, Bogotá, Universidad del Cauca, Instituto Colombiano de Antropología.
- Medina, Rubén, 2000, "Los años del laberinto y las libertades", *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, México, Fondo de la Cultura Económica, núm. 356, ago., pp. 100-103.
- Mesa, Carlos E., 1960, "Introducción", en: Laura Montoya, *Cartas misionales. 1915-1922*, Madrid, Cocolsa.
- Montoya, Laura, 1960, *Cartas misionales. 1915-1922*, Madrid, Cocolsa.
- _, 1976, *Para el mejor cumplimiento de las constituciones. Directorio o guía de perfección*, tomo 1, Bogotá, Misioneras de la Madre Laura.
- Moreno, E. Alberto, 1996, "La problemática de Concordato eclesiástico y el tema religioso en Colombia", *Coyuntura*, Medellín, núm. 18, ago.-abr., pp. 32-56.
- Noguera Carlos Ernesto, Alejandro Álvarez Gallego y Orlando Castro Villarraga Jorge, 2000, *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo xx*, Bogotá, Arango Editores.
- Paz, Octavio, 1971, *Signos en rotación*, Barcelona, Círculo de lectores.
- Quiceno Castrillón, Humberto, 2004, *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935*, 2.ª ed., Bogotá, Grupo Historia de la práctica pedagógica y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sáenz Obregón Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, 1997a, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 1, Bogotá, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia
- _, 1997b, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 2, Bogotá, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia
- Vasconcelos, José, 2000, "Octavio Paz", *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, México, Fondo de Cultura Económica, núm. 356, ago., pp. 8-9.

Referencia

Gaitán Zapata, Marifelly, "Y la escuela, nos moldió: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 77-89.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
