

Nuevas miradas para viejos temas: sujetos, política y combates por la educación en el “Macondo de García Márquez”. Una reflexión desde el oficio de historiador*

*New looks for old issues: subjects, politics and fighting for
education in the “Macondo of García Márquez”. A reflection
from the historical profession*

Luis Alarcón Meneses**
Universidad del Atlántico, Colombia

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/am.28.2016.12>

RESUMEN

Los historiadores no pueden asumir una actitud contemplativa o reverencial por lo que se ha contado antes. En efecto, los historiadores tienen el compromiso de revisar y analizar desde nuevas preguntas los viejos temas, para poder encontrar en ellos nuevas interpretaciones que con seguridad habrán de contribuir al entendimiento de las realidades actuales. De ello se trata este artículo, a través del cual se busca realizar, desde el oficio del historiador, una mirada modesta sin pretensiones teóricas o de orden metodológico. Estas son solo algunas reflexiones no acabadas, sobre las nuevas miradas que es necesario dar al sujeto social y su relación con la política, entendida esta como la multitud de actos de vida que comprometen los distintos planos en los que se mueven los sujetos, quienes a lo largo de la historia han convertido la educación en centro de disputas, al mismo tiempo que sus miradas son las que imprimen el sello a las políticas educativas, procesos que si bien es cierto han sido objeto de estudio por parte de quienes se ocupan de la historia de la educación en el “Macondo de García Márquez” –léase Caribe colombiano–, requieren ser abordados desde perspectivas que trasciendan lo meramente pedagógico.

Palabras clave: Sujetos, Política, Combates, Educación, Macondo, Caribe colombiano, García Márquez.

ABSTRACT

Historians can not assume a contemplative or reverent attitude as has been told before. Indeed historians are committed to reviewing and analyzing new questions from old themes in order to find them new interpretations certainly will contribute to the understanding of current realities. It is this article through which it seeks to do, since the historian, a modest look no theoretical or methodological claims. These are just some unfinished reflections, new looks that is necessary to give the social subject and its relation to politics, understood like many acts of life that compromise the various levels at which the subjects, who throughout history have turned education into center of disputes, while their eyes are what stamp printed educational policies, processes move if it is true have been studied by those concerned with the history of education in the “Macondo Garcia Marquez” Colombian Caribbean read, need to be addressed from perspectives that transcend the merely pedagogical.

Keywords: Subjects, Politics, Fighting, Education, Macondo, Colombian Caribbean, Garcia Marquez.



Recibido: 19 de febrero de 2016

Aceptado: 29 de abril de 2016

* Este artículo se deriva de la ponencia que con el mismo título fue presentada en la mesa redonda: “Sujetos, poder y disputas por la educación”, la cual hizo parte del XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (XI CIHELA/2014), realizado en Toluca-México del 6 al 9 de mayo de 2014.
** Coordinador del Grupo de Historia de la Educación e Identidad Nacional. Programa de Historia Universidad del Atlántico. Correo electrónico: luchoaalarcconmeneses@gmail.com

Hace ya algunos años Peter Burke afirmó “*Aunque el pasado no cambie la historia debe escribirse de nuevo en cada generación para que el pasado siga siendo inteligible en un presente cambiante*” (Burke, 2000, p.239). Esta invitación se convierte en una premisa que debe acompañar nuestra labor como historiadores de la educación, hecho social que constantemente debe ser recreado y repensado para evitar que se fosilice, pues de lo que se trata es de reinterpretarlo con el propósito de entender los cimientos de la compleja realidad educativa hoy existente.

Ello significa que, en nuestra condición de historiadores no podemos asumir una actitud contemplativa o reverencial por lo que se ha contado antes, lo cual no significa desconocer los avances de la disciplina, por lo tanto es necesario revisar y analizar desde nuevas preguntas los viejos temas, para poder encontrar en ellos nuevas interpretaciones que con seguridad habrán de contribuir al entendimiento de las realidades actuales. Las mismas que hoy exigen hundir los ojos en sus raíces, para necesariamente ocuparnos de los procesos históricos asociados con las prácticas educativas; procesos que en ningún momento fueron de color rosa y planos, como algunos cronistas han querido mostrarnos, pues la educación ha sido a través de la historia un objeto de debate y controversias, y al mismo tiempo se ha convertido en objeto del

deseo de quienes se han disputado su control, al punto de trascender de la guerra de las palabras a las acciones bélicas por su causa, como ocurrió en Colombia durante el siglo XIX con la llamada guerra de las escuelas de 1876 (Ortiz, 2010, p.173).

De ello se trata este artículo, a través del cual pretendo realizar, desde el oficio del historiador, una mirada modesta sin pretensiones teóricas o de orden metodológico. En efecto, son solo algunas reflexiones no acabadas, surgidas a partir de experiencias investigativas, sobre las nuevas miradas que es necesario dar al sujeto social y su relación con la política, entendida esta no solo como la relación con el Estado sino como la multitud de actos de vida que comprometen los distintos planos en los que se mueven los sujetos (Martínez, 2012, p.6), quienes a lo largo de la historia han convertido la educación en centro de disputas, al mismo tiempo que sus miradas son las que imprimen el sello a las políticas educativas, procesos que si bien es cierto han sido objeto de estudio por parte de quienes se ocupan de la historia de la educación en el “Macondo de García Márquez” –léase Caribe colombiano–, requieren ser abordados desde perspectivas que trasciendan lo meramente pedagógico (Alarcón, 2002, p.319).

Efectivamente, ya no se puede continuar predefiniendo las características educativas que aparentemente debie-

ron existir en todo el país en determinado periodo, sin que antes medie una lectura diferenciada y comparada de las particularidades y dinámicas propias de cada cultura o realidad escolar que han tenido lugar en regiones y localidades tan diversas. Las mismas a las cuales Gabriel García Márquez se acercaría durante su trasegar como estudiante por distintas escuelas del país: “[...] descubrí cuán diversos éramos y para qué servíamos, y aprendí para no olvidarlo nunca que en la suma de cada uno de nosotros estaba todo el país” (García, 2012, p.228).

Ciertamente, la realidad colombiana, como cualquier otra realidad latinoamericana, no puede ser vista como un presupuesto de orden teórico y metodológico a ser ratificado por los estudios en historia de la educación (Martínez y Narodowski, 1997, p.14). Pues, existen varias identidades ligadas a dinámicas propias de cada región, las cuales precisamente son las que han estado presentes en la escuela como espacio de intermediación sociocultural, portador de singularidades que no pueden invisibilizarse en favor de explicaciones generales que están lejos de operacionalizarse en escuelas de barrios y veredas, espacios educativos donde, si bien es cierto, la presencia de la globalización es innegable, las particularidades de orden local y regional han tenido un marcado peso que termina por constituirse en un obstáculo para aquellos histo-

riadores de la educación que han pretendido explicar la compleja realidad educativa de la región solo a partir de modelos teóricos, sin efectuar un previo trabajo de fuentes que permitan construir una interpretación factual de la educación como proceso histórico, lo cual de cierta manera es como tratar de embutir el desbordante *Realismo mágico del Caribe* en una botella de vino francés de 750 mililitros.

Cuando de lo que se trata, para el caso de las escuelas existentes en el Caribe colombiano durante los dos primeros siglos de vida republicana, es de historiarlas como un espacio que, además de heredar las tradiciones educativas del mundo moderno y en el que se intentaron implementar las nuevas condiciones organizativas y pedagógicas en boga para la época, debió amoldarse a las particularidades sociales y culturales propias de la región en la cual se encontraba. Es decir, en la escuela, como espacio de mediación cultural, confluyeron las prácticas culturales propias de los imaginarios sociales tradicionales de la época y las nuevas formas de actuación requeridas por el proceso de modernización de la sociedad colombiana.

En tal sentido la escuela decimonónica fue también escenario de un conjunto de normas cuyo objetivo, además del ideal organizativo, tuvo que ver con el establecimiento de los saberes a enseñar y de los comporta-

mientos a infundir en los actores que a ella concurrían. Pero la misma también sería el entramado de una serie de "ensayos pedagógicos" a través de los cuales se pretendió formar un sujeto portador de los nuevos valores del régimen republicano.

Escenario escolar donde confluyeron múltiples actores, quienes, desde sus intereses y representaciones particulares, jugaron roles como parte integral de la llamada cultura escolar. Actores que construyeron, al interior y fuera de la escuela, espacios de sociabilidad propios del carácter relacional de los individuos, al mismo tiempo que hoy nos permiten conocer aspectos importantes del funcionamiento y organización de la escuela. Razones que hacen del estudio de su vida cotidiana, de sus discursos y sus prácticas la posibilidad de adentrarnos en la educación como objeto histórico y particularmente en el sujeto como centro del hecho educativo.

Sujetos, que para el caso de maestros y alumnos, se convirtieron en los actores centrales del escenario educativo; quienes desde sus roles terminaron generando las particularidades que la cultura escolar alcanzó en las escuelas que funcionaron en las localidades. Por ello historiar a estos actores como sujeto educativo y sujeto político, en perspectiva comparada, permite conocer las dinámicas de la forma cómo se dio el proceso educativo impulsado en su momento por el Estado, al

mismo tiempo que al ocuparnos de los actores educativos nos transporta, para el caso europeo, al interior del espacio escolar; es decir, más allá del discurso pedagógico y de la retórica de administradores y supervisores, que muchas veces observaban las instituciones escolares desde afuera sin entrar en detalles sobre las prácticas educativas que allí tenían lugar (Tiana, 2005, p.131).

Mirada superficial en la que suelen incurrir algunos historiadores, cuando de lo que se trata, tal como lo sugiere Dominique Julia (2004, p.353), es de historiar "lo que sucede dentro de la escuela", es decir, ocuparnos de la "cultura escolar" entendida esta como "un conjunto de teorías, ideas, principios, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas" (Viñao, 2002, p.73).

Pero avanzar como historiadores en la comprensión de lo que sucede en los espacios escolares implica necesariamente ocuparnos del sujeto como eje principal de la educación, es el producto de la práctica social pedagógica, quien requiere ser pensado históricamente, pues este como tal no tiene "identidades preestablecidas, sino más bien es un modo de ser y de estar" (Martínez, 2012, p.6), al mismo tiempo que es portador de dimensio-

nes de distinto orden, muchas de las cuales son el resultado de una construcción social, en la cual la educación juega un importante papel, como lo demuestra el caso de la formación del ciudadano durante el siglo XIX.

Precisamente la escuela decimonónica convirtió al sujeto social en el centro de su acción formadora y política, la cual tuvo como objetivo la construcción del ciudadano que reclamaba el nuevo régimen, desde el cual se consideraba a la escuela como la institución que debía ejercer la función moral de crear ciudadanos capaces de adaptarse al nuevo orden, al mismo tiempo que le otorgó la función de integración y homogenización de los individuos a los nuevos principios de la sociedad soñada. Sin embargo, ello no resultó nada fácil en un país con marcadas diferencias regionales en donde la política y en especial el tema electoral era permanentemente debatido por los sectores sociales, que veían en este el máximo logro que se podía alcanzar a través del ejercicio de los derechos políticos.

Justamente, tal como lo ha planteado Popkewitz (2010, p.355), la escuela decimonónica centró su interés en desarrollar sistemáticamente en el individuo las virtudes cívicas que le permitieran actuar como ciudadano, es decir, como sujeto político, en la sociedad republicana. En tal sentido, la escuela se valdría de prácticas pedagógicas y de textos escolares como

los catecismos políticos con el propósito de establecer lealtades patrióticas, así como elementos de moralidad y las virtudes cívicas de la República. A lo largo del siglo XIX, se educaba instruyendo al alumno en una serie de obligaciones con respecto a la forma como debía desenvolverse socialmente en su condición de ciudadano republicano. Era común que en los textos escolares, y particularmente en los catecismos republicanos y manuales de comportamiento y buenas maneras, aparecieran temas asociados a los derechos y compromisos propios de quien se convertiría en el principal actor del nuevo régimen.

Derechos y deberes propios de una relación aparentemente moderna entre la República y el individuo, la cual estaba fundamentada en los principios de libertad, soberanía e igualdad. Relación que el Estado asumió en su función educadora con el objetivo de avanzar en el proceso de modelación del ciudadano como sujeto político. Esto implicó dotar al alumno de una serie de virtudes cívicas y patrióticas, proceso que en el caso colombiano, al igual que en América Latina, utilizó catecismos republicanos, a través de los cuales se aspiraba transmitir los nuevos valores republicanos con los cuales debía formarse el ciudadano. Ello implicaba que, paralelamente se diera el reconocimiento de sus derechos y deberes, como elemento básico para alcanzar la capacidad de auto-

governarse en su condición de pueblo soberano y libre.

Se trataba con ello de salirle al paso al desorden social imperante en los pueblos de la costa Caribe colombiana, el cual ha sido tema de novelistas como García Márquez, quien sobre el particular anotó: *Su prosperidad atolondrada llevaba consigo un crecimiento demográfico y un desorden social desmadrados*, [al punto que los] *reclusos solían escaparse los fines de semana para jugar al terror en Aracataca* (García, 2009, p.54). Situación que buscó corregirse con la instrucción pública y los textos escolares, a los que se les concedió un protagonismo significativo en el proceso de materializar e instrumentalizar los valores de la civilidad.

Pero acercarse al estudio de los actores educativos en perspectiva histórica no puede continuar realizándose como si estos fueran hallazgos arqueológicos o piezas de museo, como en ocasiones son mostrados los maestros por parte de algunos interesados por el pasado educativo, quienes al parecer han estado más preocupados en dar cuenta de ellos como personajes dotados de condiciones excepcionales y portadores de una vocación casi que celestial por el oficio de enseñar, cuando de lo que se trata es de abordarlos en su condición humana, la misma que no requiere historias apologéticas de los sujetos pedagógicos, tal como nos lo muestran algunas descripciones que

sobre estos hacen escritores como García Márquez: *"Don Melchor Escalona, un maestro viejo mandado de la ciénaga, que hacía caminar de rodillas en el patio de caliche a los alumnos desaplicados y les hacía comer ají picante a los lenguaraces, con la complacencia de los padres"* (García, 2012, p.63).

En tal sentido, se trata, tal como lo reitera María Cristina Martínez (2006) de *"historiar los modos en que su subjetividad ha sido constituida, hecho que exige desentrañar las interacciones que soportan su construcción, las condiciones sociales en que se han desempeñado, las necesidades y luchas que ha tenido que cursar en el tiempo para construirse de otra manera"* (p.243).

Ciertamente, el maestro de los primeros dos siglos de la vida republicana colombiana por lo general era un individuo perteneciente a las capas medias de la sociedad cuyas familias no poseían mayores riquezas, razón por la cual veían en esta profesión una posibilidad de alcanzar un empleo como servidor público, que permitiría a muchos hombres y mujeres, aun a pesar de los bajos e irregulares salarios, alcanzar un nuevo estatus social.

En la segunda mitad del siglo XIX, ser maestro continuaba siendo una opción para salir de las dificultades económicas que enfrentaban las familias, incluso de aquellas que en al-

gún momento habían tenido una buena posición económica y que habían caído en la quiebra. Por esta razón algunos jóvenes eran postulados por sus padres o mentores políticos para ingresar a las recién establecidas Escuelas Normales para formarse como maestros de escuela, solicitudes que en muchas ocasiones eran aceptadas debido al escaso número de individuos postulados. Como resultado, en las Escuelas Normales existentes en el país durante el régimen federal y posteriormente durante la regeneración, la deserción por falta de vocación y bajo rendimiento era una constante. Sin embargo, esto no impediría que muchos jóvenes sin ninguna aptitud por la enseñanza culminaran sus estudios convirtiéndose así en maestros de escuelas públicas con lo cual pretendían garantizarse *“una colocación lucrativa [...] y obtener por cierto número de años alimentos y habitación a expensas del erario público”**.

Muchas de las postulaciones de becas para ingresar a las Escuelas Normales de maestros no se sustentaban en el talento o en el deseo de ilustración de los jóvenes sino en otro tipo de argumentos como la extrema pobreza, las relaciones de parentesco o amistad con los funcionarios del Estado y por los *“servicios políticos”* que la familia del aspirante había realizado

a favor del gobernante de turno; práctica que fue denunciada por Enrique Cortés, Secretario de Instrucción Pública Primaria de la Unión en 1876, para quien no se justificaba que *“las gentes no se penetraran de que la Escuela Normal no es un instituto de caridad, sino laboratorio en que se fabrican sacerdotes para que formen el corazón y la cabeza de las generaciones futuras”***.

Las reiteradas críticas por la escasa vocación de quienes ingresaban a la Escuela Normal solo con la intención de acceder posteriormente a un contrato laboral como maestros, evidencian una práctica que terminó por ser habitual en la región durante la segunda mitad del siglo XIX, tal como lo demuestra la carta enviada por Idelfonso Soto al Presidente del Estado de Bolívar, en la cual, al reclamar un puesto como maestro, deja ver cómo esta profesión se convirtió en una manera de superar la falta de trabajo que aquejaba a la juventud:

“Insisto señor en aspirar al nombramiento de una escuela; porque aun soy joven, me siento capaz para cumplir con las importantes obligaciones que contraigo con la sociedad, al dedicarme a formar hombres útiles para ella; y además porque el gobierno del Estado al arrancarme de los brazos de mi

* Biblioteca Nacional de Colombia. «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión», Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, p.191.

** *Ibid.*

familia para que recibiera la instrucción complemental, me cerró las honradas puertas del artesano; así es que acobardado por la merecida deferencia que se ha hecho en mi opositor en la escuela elemental, me retirara en busca de una profesión, creedlo: solo hallaría la osociedad [sic] y después... la corrupción! No me atrevo siquiera a sospechar que el Ciudadano Presidente quiera cortar las alas de la juventud que hoy se levanta ambiciosa de contribuir por su parte al engrandecimiento de su patria"*.

La profesión de maestro de escuela, a pesar de los problemas de orden salarial, era un mecanismo de ascenso social que permitía a algunos individuos abrirse espacio en la sociedad local y entrar a disputarles el protagonismo a otros actores de la vida municipal: el cura, el alcalde, el juez y el gamonal, quienes debieron acostumbrarse, en ocasiones no con muy buena voluntad, a una figura que para el proyecto político liberal decimonónico fue fundamental en el proceso de construcción de una sociedad republicana moderna que aspiraba a estar constituida por ciudadanos formados en la escuela pública como sujetos políticos (Irurozqui, 2013, p.213).

Pero la formación de los sujetos educativos y políticos ha sido un factor

generador de disputas y conflictos entre distintos sectores sociales y políticos. En efecto, el control o la pretensión de controlar y modelar al individuo se convirtieron en factor de disputas (Clark, 2007:32), razón por la cual en países como Colombia la educación o la percepción que de ella tenían los actores políticos de la época se convirtió en elemento de definición de partidos, así como también en el motivo desencadenante de guerras civiles como forma de práctica política.

Y es que el hecho de que la escuela durante gran parte del siglo XIX, se constituyera en uno de los dispositivos más importantes con miras a la formación ciudadana y de la constitución de la Nación, la convirtió en el centro de confrontación entre dos soberanías: la Iglesia y el Estado liberal. Poderes que fueron instrumentalizados en distintas formas por parte de los sujetos sociales, quienes desde las orillas de la moralidad, la religiosidad y la civilidad pretendían controlar la educación.

Ese fue el caso del nuevo sistema educativo impulsado por el gobierno liberal-radical a través del Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870), el cual terminó por afectar aún más las relaciones entre estos dos poderes. Ciertamente, en la sociedad colombiana de la segunda mitad del siglo XIX, la presencia y el poder de la Iglesia católica continuaban siendo significativos, hasta el punto de

* Archivo Histórico de Cartagena, *La Revista*, Cartagena, No. 1, p.5.

atreverse a desafiar al gobierno liberal convocando a la oposición contra una reforma que pretendía introducir cambios a partir de una educación obligatoria, gratuita y laica; esto le permitía al Estado recuperar el control sobre una educación que buscaba fundamentalmente la formación de ciudadanos, lo cual la institucionalidad eclesiástica no estaba dispuesta a permitir, pues para ella lo principal era formar cristianos virtuosos capaces de asumir posteriormente el rol de ciudadanos pero siempre dentro de los cánones religiosos.

Esta oposición se hizo más álgida en la medida en que la Iglesia sintió que su lugar en los asuntos educativos quedaba relegada a un segundo plano, razón por la cual el discurso contra el DOIP, del que también fue partícipe el Partido Conservador, se hizo más beligerante, al punto de llegar a la guerra de 1876 entre los conservadores y el gobierno liberal, quienes terminaron enfrentados por la defensa de sus soberanías.

Ciertamente, la confrontación propiciada por la Iglesia al oponerse a la reforma educativa, en la práctica evidenció que lo que estaba en juego eran dos soberanías en disputa. Ello se había presentado con distintos matices durante las primeras décadas de vida republicana, periodo durante el cual la sociedad colombiana, en varias oportunidades fue testigo de los debates y confrontaciones entre la Iglesia

y el Estado. Debates generados unas veces por los principios constitucionales que establecían la separación entre los asuntos civiles y religiosos y en otra ocasión por la introducción, a instancias de Francisco de Paula Santander, de obras como la de Jeremías Bentham en los establecimientos educativos superiores (Rodríguez, 1993, p.207). A mediados del siglo XIX estos enfrentamientos serían más continuos debido entre otros aspectos a la expulsión de los jesuitas por parte del presidente, José Hilario López, de reformas a la ley de patronato, extinción del fuero eclesiástico, la tución de cultos y la desamortización de bienes de manos muertas.

Con la promulgación del DOIP, la institución eclesiástica consideró que el Estado liberal invadía espacios que, como la educación, le habían pertenecido tradicionalmente y sobre la cual la Iglesia ejercía una misión tutelar:

“Nuestro Señor Jesucristo ha dado a su Iglesia el encargo de la enseñanza; por consiguiente, tiene el derecho de condenar y prohibir todo lo que sea contrario a la verdad y a la doctrina de su divino fundador”*.

La actitud asumida por la Iglesia era una muestra, entre otras cosas, de su renuencia a aceptar un proceso a tra-

* Archivo Episcopal de Santa Marta. Tomo 90. Fol. 33-35. Diciembre 8 de 1869.

vés del cual se buscaba crear un Estado moderno, lo cual pasaba necesariamente por tomar distancia del Estado confesional y protector de la religión católica concebido por Simón Bolívar durante su dictadura en 1828.

La no aceptación de la reforma educativa por parte de la Iglesia se explica porque esta se concebía como una "sociedad perfecta", portadora de legitimidad jurídica y de soberanía eclesial sujeta solo a la jurisdicción papal que, apoyada en la infalibilidad pontificia en materia doctrinal, establecía que la independencia de la Iglesia frente a cualquier otro poder sería absoluta:

"Es evidente que la Iglesia, de conformidad con la revelación, no puede admitir que reinen por autoridad exclusiva del pueblo, estableciendo una soberanía independiente de la de Dios, como hoy se pretende"*.

Así, medidas como la reforma educativa, que desde las filas eclesiásticas se veían como atentatorias contra la independencia de la misma institución y contra su derecho a supervisar la formación ciudadana bajo los principios de la religión católica, terminaron por intensificar las confrontaciones, debates y desafíos contra el

gobierno radical. En la práctica evidenció la existencia de dos soberanías en disputa: una que buscaba consolidar una nación de cristiandad y otra que apuntaba a la construcción de una nación moderna liberal, situación que no implica necesariamente que para el periodo se estuviera ante la presencia de un antagonismo que enfrentara tradicionalismo vs modernidad, sino la propuesta de dos caminos distintos para construir la Nación.

El DOIP hacía parte del camino propuesto en la Constitución radical de Ríonegro de 1863, con el cual se intentaba *alcanzar* una modernidad fundamentada en principios liberales, "autónoma, antropocéntrica, ordenada legalmente". Pero la Iglesia católica y los conservadores, quienes se opusieron a esta reforma educativa, eran partidarios, tal como lo establecía el *Syllabus* promulgado por el papa Pío IX**, de una "modernidad controlada, tradicional, teocéntrica que estuviera siempre bajo la tutela de la Iglesia"*.

Debido a la coexistencia de estos dos soberanías en disputa, no es de extrañar que la reforma de la enseñanza planteada en el DOIP se viera rodeada de tensiones y controversias

* «Pastoral del Arzobispo de Santa Fe de Bogotá Vicente Arbeláez», Bogotá, 2 de febrero de 1876, Imprenta El Tradicionalista, p.6.

** «Syllabus o Catálogo que comprende los principales errores de nuestra época señalados en las encíclicas y otras cartas apostólicas de nuestro santísimo señor Pío Papa IX», En: <http://www.filosofia.org/mfa/far864a.htm> (consultado 12 de enero de 2009).

* *Op. cit.*, p.88.

entre quienes estaban interesados en controlarla. Sobre todo por el hecho de que la educación ha sido a lo largo de la historia colombiana un tema polémico, ya que en ella convergen intereses del Estado, de la Iglesia, de los partidos políticos, de los sectores económicos y, en general, de la sociedad.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, en el Caribe colombiano, al igual que en el conjunto del país, las ideas sobre educación y sus fines continuaron siendo objeto de constantes reflexiones por parte de los diferentes actores de la vida social y política. Estas reflexiones en torno a la educación y en especial sobre su carácter público, pretendieron hacerle apología al papel que debía cumplir para alcanzar los fines de la modernidad política. Es decir, se le consideraba un medio eficaz para la modelación del ciudadano como sujeto político requerido por el nuevo régimen republicano. Así mismo, el discurso educativo de la época, caracterizado por su dualidad, buscó, por un lado, generar opiniones favorables sobre el papel que esta debía jugar en el *“combate contra la ignorancia en que estaba sumida la población”* y, por otro, defender el rol moralizador y de control social de la educación.

Los estudios históricos de este tipo de disputas políticas que han tenido lugar en la educación permiten, entre otras cosas, acercarnos al entendimiento de las dinámicas que se han dado al interior de estos procesos, los cuales están

estrechamente relacionados con los imaginarios y representaciones de los distintos actores que se desenvuelven en el escenario escolar. Espacio disputado no solo por los poderes civil y religioso, sino que también pondría en evidencia las “luchas locales para retener o lograr autonomía del Estado central y centralizador” (Clark, 2007, p.36), como efectivamente ocurrió en el país a lo largo del primer siglo de vida republicana.

Sin embargo, el estudio de las disputas y las luchas de poder en torno a la educación, la que entre otras cosas resulta ser un catalizador de las pugnas políticas y electorales que tuvieron lugar en la sociedad decimonónica, debe partir ya no solo desde una perspectiva general que en ocasiones termina por crear explicaciones de orden global que muy poco explican las condiciones particulares, pues tal como lo anota Popkewitz (2003, p.68)

los historiadores de la educación necesitan comprender las relaciones de poder, no solo como una totalización, sino también como una individualización, en la medida en que vinculan al individuo a una identidad concreta, que conduce a la sumisión de la subjetividad.

En efecto, quienes se ocupan de historiar la educación deben tratar de balancear las escalas desde donde observan los sinuosos procesos educati-

vos que han tenido lugar en espacios y temporalidades determinadas. Pues de lo que se trata, sin renunciar a explicaciones comparativas que permitan identificar tendencias mayores, es de identificar y comprender las peculiaridades de las formas como se han desarrollado las relaciones de poder al interior de la escuela, la misma que además de ser objeto de disputas también ha sido un "principio común" (Martínez & Narodowski, 1997) que ha concitado intereses y voluntades de sujetos "*dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y acaban por concluir entre ellas una paz de compromiso, un modus vivendi al que denominamos vida*".

De lo que se trata entonces es de retornar al sujeto como el principal objeto de investigación de los procesos histórico-educativos, de las prácticas, de los conflictos generados en torno a las reformas educativas, la cual al igual que la libertad de enseñanza, la obligatoriedad de la misma, el control de esta por parte del Estado, la enseñanza religiosa, los manuales y textos escolares son solo algunos de los asuntos en disputa, que para el caso de Colombia es necesario revisar a la luz de nuevos interrogantes, pues la historia de la educación nunca agota sus temas ni sus documentos, por ello podrá interrogarlos con otras preguntas, hacerlos dar cuenta de ellos des-

de otras perspectivas metodológicas, pensarla en relación con los sujetos que hacen parte de ella.

Tarea que no es fácil, pues la investigación y dar cuenta de la misma a través de la escritura de la historia no es un acto espontáneo de improvisación. Ciertamente, historiar los sujetos educativos y las disputas por el poder que ella ha generado a través del tiempo no es sencillo; al contrario, si parafraseáramos a Gabriel García Márquez para el caso de la literatura, podríamos afirmar que el nuestro es un oficio que se hace más complejo a medida en que más se practica, lo cual se convierte en un reto, pues el historiador de la educación muchas veces debe retornar sobre sus temas, escritos, preguntas y fuentes para volver a releer el pasado de la educación, con la intensión de descubrir nuevos hechos, procesos y dimensiones de los sujetos educativos que no había visto durante su primer recorrido, pues muchas veces el árbol termina por ocultar el bosque.

Referencias bibliográficas

- Alarcón Meneses, L. & Conde, J. (2002). *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena*. Barranquilla: Ediciones Universidad del Atlántico.
- Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza.

- Clark, M. (2007). Conflictos entre el Estado y las elites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830. *Historia Crítica*, 34.
- Conde, J. et al. (2002). *Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Ferraz Lorenzo, M. (2005). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Bogotá: Siglo XXI.
- García Márquez, G. (2012). *Vivir para contarla*. Bogotá: Norma.
- Gosselman, C. (1997). *Viaje por Colombia 1825-1826*. Bogotá: Banco de la República
- Holton, I. (1981). *La Nueva Granada: veinte meses en los Andes*. Harper and Brothers, 1857. Reedición. Banco de la República, Bogotá, New York.
- Irurozqui, M. (2013). Las metamorfosis del pueblo. Sujetos políticos y soberanías en charcas a través de la acción social (1808-1810). En V. Hébrard & G. Verdo (Eds.), *Las independencias hispanoamericanas*. Collection de la Casa de Velázquez (137), Madrid.
- Julia, D. (2004). “La culture scolaire comme objet historique”. En A. Nóvoa, M. Depaepe & E. Johanningmeier (Eds.), *The Colonial Experience in Education, Historical Issues and perspectives, Paedagogica Historica*. Supplementary Series Volume I. Gent: CSHP.
- Martínez Boom, A. & Narodowski, M. (1997). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33).
- Martínez, M. C. & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Ortiz, J. (1868). *El Libro del estudiante. Colección de Tratados Elementales*. Paris: Imprenta de Julio Bonaventure.
- Ortiz Meza, L. (2010). Obispos, clérigos y fieles en pie de guerra, Antioquia, 1870-1880. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 15.

Popkewitz, Th. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1).

Rodríguez, J. C. (1993). Iglesia y religión en la historia de Colombia. *Gran Enciclopedia de Colombia*. Bogotá: Círculo de Lectores.

Tiana Ferrer, A. (2005). “La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio”. En L. M. Ferraz, (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas y reformas*. Madrid: Ed. Morata.

Artículos recientes

Alarcón Meneses, L. A. (2012). “Analfabetos pero republicanos. El mundo del libro escolar en el Caribe colombiano, 1857-1886”. En *Colombia Revista Historia y Sociedad*, (Fasc. 23), 207-241. ISSN: 0121-8417. Universidad Nacional de Colombia.

Alarcón Meneses, L. A. (2012). “La libertad de elegir: política, gobernabilidad y pobreza en el Caribe colombiano, 1859-1885”. En *Colombia Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 13(Fasc. 02), 112-142. ISSN: 1409-469X. Universidad de Costa Rica.

Alarcón Meneses, L. A. (2012). “Maestros y Escuelas Normales en el Caribe colombiano durante el régimen federal”. En *Colombia Revista Historia de la educación latinoamericana*, (Fasc. 18), 155-182. ISSN: 0122-7238. Búhos Editores.

Alarcón Meneses, L. A. (2013). “Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia”. En *Colombia Investigación & Desarrollo*, 21(Fasc. 2), 342-270. ISSN: 0121-3261. Editorial Universidad del Norte.