

Contenido

Editorial

Artículos

Dossier: Educación Laica en América Latina y el Caribe

Presentación

Roberto González Villarreal y Adelina Arredondo. 1861: la emergencia de la educación laica en México

Luis Alfonso Alarcón Meneses. En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo

Rosemarie Terán Najas. Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación

Carlos Arturo Ospina Cruz y Andrés Klaus Runge Peña. La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo XX: Una historia de solapamientos y combinatorias

José Abelardo Díaz Jaramillo. Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945)

Laura Graciela Rodríguez. Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983

Yoel Cordoví Núñez y Dayana Murguía Méndez. La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas polémicas

Ismail Ferhat. De l'enseignement catholique au foulard musulman: la laïcité scolaire entre débats et mutations en France, 1984-2004

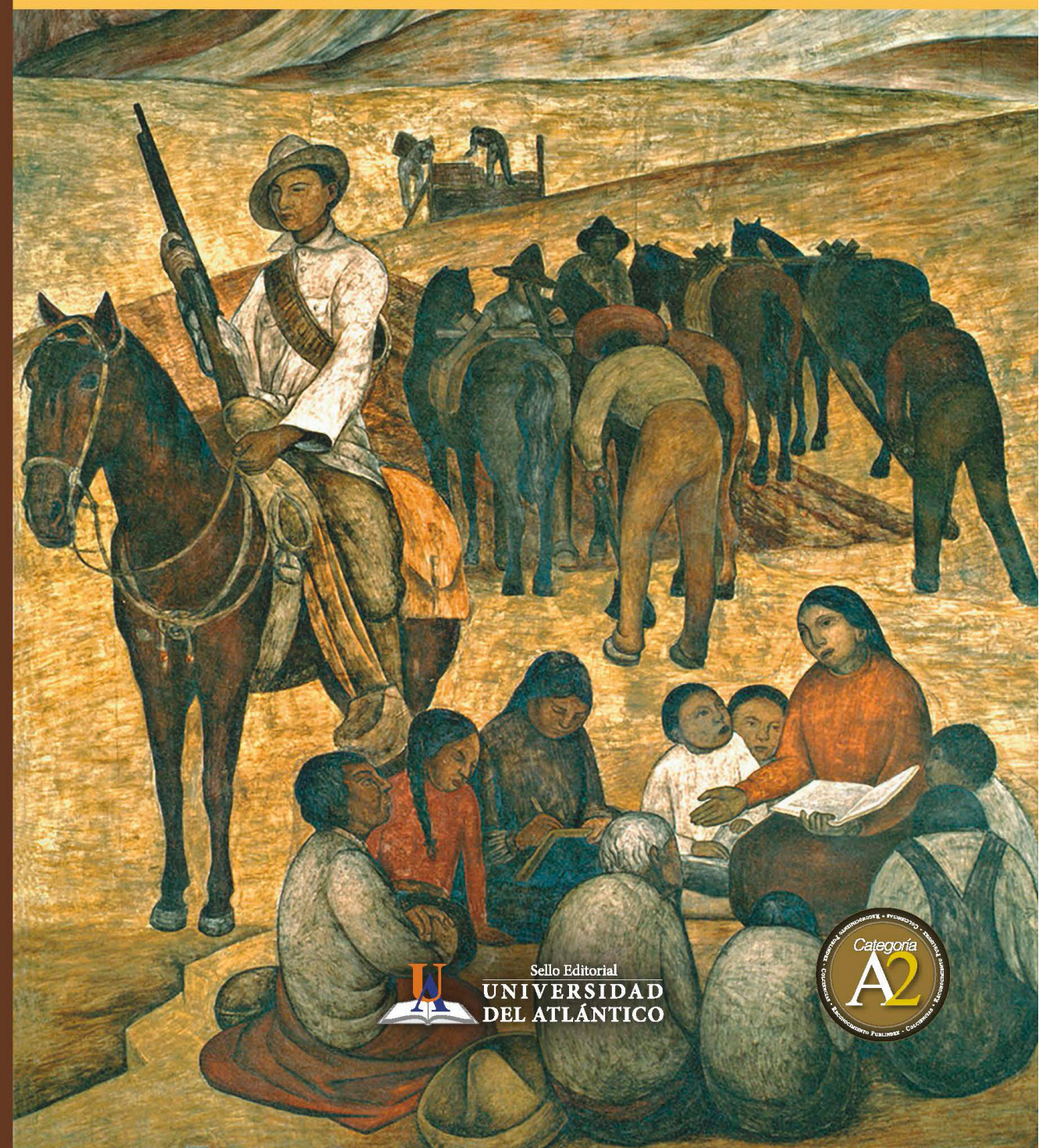
Tema Abierto

Edwin Monsalvo Mendoza, Willian Chapman Quevedo y Miguel Suárez Araméndiz. "El funcionario viene a ser como una personificación del Estado". Conflictos y límites de la autoridad en el centro occidente colombiano, 1850-1925

Alejandro Tortolero Villaseñor. The *Annales* School and the Environmental History of Latin America

Reseñas

Normas para autores



HISTORIA CARIBE



Sello Editorial

UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO

REVISTA HISTORIA CARIBE

ISSN 0122-8803

Depósito Legal 3121 Ministerio de Cultura

Volumen XII N° 30. Enero-Junio de 2017

Revista del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional, perteneciente al Programa de Historia y a la maestría en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico, Barranquilla-Colombia.

Editor: Dr. Luis Alarcón Meneses

Director: Dr. Jorge Conde Calderón

Editora invitada: Adelina Arredondo

Fundadores: Nacienceno Acosta, José Ramón Llanos, César Mendoza Ramos, Jorge Conde Calderón, Luis Alarcón Meneses (1995).

Comité Editorial: Dr. Roberto González Arana (Universidad del Norte, Colombia), Dr. Hugues Sánchez Mejía (Universidad del Valle, Colombia), Dra. Teresa Artieda (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina), Dr. Frank Simón (Universidad de Gante, Bélgica), Gabriela Ossenbach (Universidad de Educación a Distancia, España).

Comité Científico Internacional: Dr. Stanley Engerman (University of Rochester), Dr. Juan Marchena (Universidad Pablo de Olavide, España), Dra. Rosa María Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo de Olavide, España), Dra. Eugenia Roldán Vera (Centro de Investigaciones y Estudios Avanzado, México), Dr. Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid, España), Dr. Manuel de Puelles Benítez (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Dr. Marc Depaape (Centre for the History of Intercultural Relations, Bélgica), Dr. Leoncio López-Ocón (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España), Dra. Lucía Martínez Moctezuma (Universidad del Estado de Morelos, México).

Coordinación Editorial: Eva Sandrin García Charris (Universidad del Atlántico, Colombia).
Luis Manuel Pérez Zambrano (Universidad del Atlántico, Colombia).

Equipo de traductores: Inglés: Julio Mandonado Arcón (Universidad del Atlántico, Colombia), Martha Cecilia García Chamorro (Universidad del Atlántico, Colombia), Jonathan Gutiérrez Acevedo (Universidad del Atlántico, Colombia). Portugués: Bryan Arrieta Núñez (Universidad del Atlántico, Colombia). Francés: Omelia Hernández Olivero (Universidad del Atlántico, Colombia), Efraín Morales Escorcia (Universidad del Atlántico, Colombia), Mónica Tatiana Rolong Gamboa (Universidad del Atlántico, Colombia), Liseth Villar Guerra (Universidad del Atlántico, Colombia).

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión: Calidad Gráfica.

A esta revista se le aplicó Patente de Invención No. 29069.

Historia Caribe es una publicación semestral especializada fundada en 1995, dirigida a personas interesadas en temas históricos, teniendo como objetivo la divulgación de artículos inéditos que sean el resultado o avance de investigaciones originales o balances historiográficos, así como reflexiones académicas relacionadas con los estudios históricos, a través de los cuales se aporte al conocimiento histórico regional, nacional e internacional.

Palabras clave: Historia, Caribe colombiano, historia regional, historiografía.



Versión digital: ISSN 2322-6889
http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/index

Canje, contacto y suscripción:
km 7 Vía al mar, Ciudadela Universitaria. Bloque G, 3er piso, Sala 303G. Teléfonos: 3197010 Ext. 1251,
Barranquilla Colombia.
Correo electrónico: historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co/historiacaribe95@gmail.com, www.uniatlantico.edu.co



Las ideas expuestas aquí son responsabilidad de los autores
Revista Historia Caribe del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional, cuenta con una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 International License.

Se autoriza la citación, uso y reproducción parcial o total de los contenidos para lo cual se deberá citar fuente

PORTADA:
Fragmento de La maestra rural, Diego Rivera, 1923
Tomado de: <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=217778&cates=&idSubCat=&subcates=&ssc=&m=mail1&p=mail1>
https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/rivera/es/content/mural/liberation/images/hs_Rural-Schoolteacher.jpg
Diseño de la portada: Departamento de Diseño, Calidad Gráfica.



RECTORA (E):
Rafaela Vos Obeso
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO:
Gaspar Emilio Hernández Caamaño
VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES, EXTENSIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL:
Luis Carlos Gutiérrez Moreno
VICERRECTORA DE DOCENCIA:
Clara Fay Vargas Lazcarro
VICERRECTORA DE BIENESTAR UNIVERSITARIO:
Marta Ospina Hernández
DECANO FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS:
Fidel Llinás Zuritá
COORDINADOR DEL PROGRAMA DE HISTORIA:
Tomás Caballero Truyol

© UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO BARRANQUILLA
Enero-Junio de 2017

ÁRBITROS PARA ESTE NÚMERO

Rafael Santos (Universidad Autónoma de Sinaloa, México); Juan Illicachi Guznay (Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador); Zaira Navarrete Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, México); Jaime Santiago Cabrera Hanna (Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador); María Inés Rodríguez Aguilar (Museo Roca - Instituto de Investigaciones Históricas, Argentina); Miguel José Ruffo (Museo Histórico Nacional. Ministerio de Cultura, Argentina); Carlos Paladines (Universidad Católica del Ecuador, Ecuador); Germán Santos María Torres (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales CEIL-CONICET, Argentina); Luis Manuel Pérez (Universitat De Lleida, España); Álvaro Acevedo Tarazona (Universidad Industrial de Santander, Colombia); Sergio Arturo Sánchez (Universidad Autónoma de Sinaloa, México); Eguzki Urteaga (Universidad del País Vasco, España); Juan Carlos Quejada Camacho (Universidad del Valle, Colombia); Romuald Normand (Université de Strasbourg, France); Claudia Figueroa (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia); Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga (Universidad De Caldas, Colombia); Luis Ervin Prado Arellano (Universidad del Cauca, Colombia); Juan Carlos Jurado Jurado (Universidad EAFIT, Colombia); Hugues Sánchez (Universidad del Valle, Colombia); Anne Dubet (Université Blaise Pascal & Institut Universitaire de France, Francia); José Joaquín Pinto Bernal (Universidad del Tolima, Colombia); James Vladimir Torres Moreno (Georgetown University, USA).

INDEXADA EN:



Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I. Actualmente: Categoría A2.
<http://publindex.colciencias.gov.co:8084/publindex/>



Es la mayor base de datos de resúmenes y citas de la literatura revisada por pares, revistas científicas, entre otros.
<http://www.scopus.com/>



SciELO Citation Index
<http://thomsonreuters.com/en.html>



Scientific Electronic Library Online. Es una biblioteca virtual para Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal.
<http://www.scielo.org/?lng=es>



Es la base de datos de información científica de texto completo. Actualmente en: Historical Abstracts, Fuente Académica Premier y Discovery Services.
<http://www.ebscohost.com/>



Red de Revistas Científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica de la Universidad Autónoma del Estado de México.
<http://www.redalyc.org/>

La revista Historia Caribe también esta indexada en las siguientes bases de datos:

- Directory of Open Access Journals (DOAJ). <http://doaj.org/>
- Ulrich's Periodicals Directory. CSA-ProQuest. (EEUU).
- Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUM), es una comisión sectorial de la Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE). <http://www.rebiu.org/>
- Dialnet. Es uno de los mayores portales bibliográficos de acceso libre coordinado por la Universidad de La Rioja (España). <http://dialnet.unirioja.es/>
- Latindex. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.latindex.unam.mx/>
- Clase. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.1:8991>
- LatAm-Studies. Estudios Latinoamericanos. La fuente de información autorizada más completa sobre Latinoamérica y el Caribe. <http://www.latam-studies.com/HistoriaCaribe.html>
- Informe Académico. Cengage Learning, National Geographic Learning.
- Cibera. Biblioteca Virtual Iberoamérica, España y Portugal del Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz. (Alemania).

Catalogada en las siguientes bibliotecas en Colombia y en el mundo:

- Biblioteca Nacional de Colombia.
- Biblioteca del Congreso de la República de Colombia.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (Colombia).
- Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE. (España).
- Escuela de Estudios Hispano-Americanos. (España).
- Swets. Servicio de gestión de contenidos para bibliotecas y editores. (Reino de los Países Bajos).
- Library of Congress. (EEUU).
- Librarian For Latin America, Spain and Portugal. Harvard College Library, Harvard University. (EEUU).
- LLILAS Bendon Latin American Studies and Collections. University of Texas Libraries, The University of Texas at Austin. (EEUU).
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC. Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España. (España).
- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID. Ministerio de Asuntos Exteriores. (España).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI. (España).



Contenido

| | |
|---|------------|
| Editorial | 9 |
| Artículos | |
| Dossier: Educación Laica en América Latina y el Caribe | 15 |
| Presentación | |
| Roberto González Villarreal y Adelina Arredondo. 1861: la emergencia de la educación laica en México | 25 |
| Luis Alfonso Alarcón Meneses. En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo | 51 |
| Rosemarie Terán Najas. Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación | 79 |
| Carlos Arturo Ospina Cruz y Andrés Klaus Runge Peña. La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo xx: Una historia de solapamientos y combinatorias | 105 |
| José Abelardo Díaz Jaramillo. Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945) | 143 |
| Laura Graciela Rodríguez. Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983 | 177 |
| Yoel Cordoví Núñez y Dayana Murguía Méndez. La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas polémicas | 209 |
| Ismail Ferhat. De l'enseignement catholique au foulard musulman: la laïcité scolaire entre débats et mutations en France, 1984-2004 | 243 |
| Tema Abierto | |
| Edwin Monsalvo Mendoza, Willian Chapman Quevedo y Miguel Suárez Araméndiz. "El funcionario viene a ser como una personificación del Estado". Conflictos y límites de la autoridad en el centro occidente colombiano, 1850-1925 | 265 |
| Alejandro Tortolero Villaseñor. The <i>Annales</i> School and the Environmental History of Latin America | 299 |
| Reseñas | 339 |
| Normas para autores | 353 |



Content

| | |
|--|------------|
| Editorial | 9 |
| Articles | |
| Dossier: Secular Education in Latin American and the Caribbean | 15 |
| Presentation | |
| Roberto González Villarreal y Adelina Arredondo. 1861: the emergence of secular education in Mexico | 25 |
| Luis Alfonso Alarcón Meneses. In search of a secular school. The organization of public education in the Colombian Caribbean during federalism | 51 |
| Rosemarie Terán Najas. Secularism and Public Education in the Ecuadorian liberal discourse (1897-1920): a reinterpretation | 79 |
| Carlos Arturo Ospina Cruz y Andrés Klaus Runge Peña. Secular education in Antioquia during the first quarter of the twentieth century: A history of overlaps and combinatorics | 105 |
| José Abelardo Díaz Jaramillo. Anti-communism and defense of Catholicism in the student protests in Colombia (1945) | 143 |
| Laura Graciela Rodríguez. Education, secularism and socialism in Argentina: the organizations of teachers and professors between 1955 and 1983 | 177 |
| Yoel Cordoví Núñez y Dayana Murguía Méndez. Regulation of Private Education in Cuba. Major Projects, Policies and Controversies | 209 |
| Ismail Ferhat. From Catholic schools to muslim veil: debates and mutations of secularism in French education system, 1984-2004 | 243 |
| Open topic | |
| Edwin Monsalvo Mendoza, Willian Chapman Quevedo y Miguel Suárez Araméndiz. "The official becomes as a personification of the State". Conflicts and limits of authority in the Colombian Western Centre, 1850-1925 | 265 |
| Alejandro Tortolero Villaseñor. The <i>Annales</i> School and the Environmental History of Latin America | 299 |
| Reviews | 339 |
| Submission Guidelines | 353 |



Conteúdo

| | |
|--|------------|
| Editorial | 9 |
| Artigos | |
| Dossiê: Educação Laica em América Latina e o Caribbean | 15 |
| Apresentação: | |
| Roberto González Villarreal y Adelina Arredondo. 1861: a emergência da educação laica em México | 25 |
| Luis Alfonso Alarcón Meneses. Em procura de uma escola laica. A organização da instrução pública no Caribe colombiano durante o federalismo | 51 |
| Rosemarie Terán Najas. Laicismo e educação pública no discurso liberal equatoriano (1897-1920): uma representação. | 79 |
| Carlos Arturo Ospina Cruz y Andrés Klaus Runge Peña. A educação laica em Antioquia durante o primeiro quarto do século xx: Uma história de sobreposições e combinatorias | 105 |
| José Abelardo Díaz Jaramillo. Anticomunismo e defesa do catolicismo nos protestos estudantis em Colômbia (1945) | 143 |
| Laura Graciela Rodríguez. Educação, laicismo e socialismo na Argentina: as organizações de maestros e professores entre 1955 e 1983 | 177 |
| Yoel Cordoví Núñez y Dayana Murguía Méndez. A Regulação do Ensino Privado em Cuba. Principais Projectos, Normativas e Polémicas | 209 |
| Ismail Ferhat. Do ensino católico ao velo muçulmano: a laicidade escolar entre debates e mutaciones no França, 1984-2004 | 243 |
| Questão em aberto | |
| Edwin Monsalvo Mendoza, Willian Chapman Quevedo y Miguel Suárez Araméndiz. "O servidor público vem a ser como uma personificação do Estado". Conflitos e limites da autoridade no centro ocidente colombiano, 1850-1925 | 265 |
| Alejandro Tortolero Villaseñor. Annales e história ambiental: encontros e desencuentros em América Latina. | 299 |
| Resenhas | 339 |
| Regras e instruções para autores | 353 |

Table des matières

| | |
|--|------------|
| Editorial | 9 |
| Articles | |
| Dossier: L'Éducation Laïque en Amérique Latine | 15 |
| Présentatio | |
| Roberto González Villarreal y Adelina Arredondo. 1861: L'émergence de l'éducation laïque au Mexique | 25 |
| Luis Alfonso Alarcón Meneses. A la recherche d'une école laïque. L'organisation de l'instruction publique dans le Caraïbe colombien pendant le fédéralisme | 51 |
| Rosemarie Terán Najas. Laïcisme et Éducation Publique dans le discours libéral équatorien (1897-1920): une réinterprétation | 79 |
| Carlos Arturo Ospina Cruz y Andrés Klaus Runge Peña. L'éducation laïque en Antioquia pendant le premier quart du XX ^{ème} siècle: une histoire des chevauchements et combinatoires | 105 |
| José Abelardo Díaz Jaramillo. L'anticommunisme et la défense du catholicisme lors des manifestations d'étudiants en Colombie (1945) | 143 |
| Laura Graciela Rodríguez. Éducation, laïcisme et socialisme en Argentine: les organisations d'instituteurs et professeurs entre 1955 et 1983 | 177 |
| Yoel Cordoví Núñez y Dayana Murguía Méndez. La régulation de l'enseignement privé à Cuba. Principaux Projets, Normatives et Polémiques | 209 |
| Ismail Ferhat. De l'enseignement catholique au foulard musulman: la laïcité scolaire entre débats et mutations en France, 1984-2004 | 243 |
| Question ouverte | |
| Edwin Monsalvo Mendoza, Willian Chapman Quevedo y Miguel Suárez Araméndiz. "Le fonctionnaire tend à devenir une personification de l'État". Conflits et limites de l'autorité dans le centre-ouest de la Colombie, 1850-1925. | 265 |
| Alejandro Tortolero Villaseñor. Annales et histoire de l'environnement: accords et désaccords en Amérique Latine | 299 |
| Commentaires | 339 |
| Regles et instructions pour les auteurs | 353 |

EDITORIAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.0>

La divulgación del saber histórico ha sido el principal objetivo de la Revista *Historia Caribe*, propósito alcanzado gracias a una gestión editorial rigurosa y de calidad y a una política de acceso abierto que la hace más visible e incrementa sus posibilidades de consulta. Esta publicación hoy cuenta con una importante aceptación por parte de un público que va más allá de las fronteras nacionales, y el cual está compuesto por estudiantes y profesores universitarios, historiadores, profesionales de las ciencias humanas y personas interesadas en la temática histórica.

En este objetivo coincidimos con otras publicaciones de la misma disciplina, con cuyos editores mantenemos un constante diálogo e intercambio de experiencias, lo cual ha permitido mejorar los procesos editoriales y la visibilidad académico-científica, que tiene en los sistemas de indexación y citación un importante medio, mas no el único, de reconocimiento, validación y medición del impacto de las revistas.

Para *Historia Caribe* estos sistemas de indexación y clasificación de publicaciones científicas siempre han sido importantes, razón por la cual desde hace más de una década realizamos un trabajo que nos permitió ingresar al Índice Bibliográfico Nacional Publindex, al igual que a sistemas como Scopus, SciELO y Redalyc entre otros. Sin embargo, entendemos que el ingreso a estos sistemas no es un fin en sí mismo sino el resultado lógico de una gestión editorial seria y regularizada, que busca siempre garantizar la calidad y el acceso abierto de los artículos aquí publicados.

Pero ante el nuevo modelo de clasificación de revistas científicas nacionales propuesto por Colciencias y divulgado a través de la convocatoria

Historia Caribe - Volumen XII N° 30 - Enero-Junio 2017 pp 9-12

768 de 2016, tenemos, al igual que las otras revistas colombianas, algunos reparos que en su momento se han dado a conocer a los responsables del proceso. Quienes al parecer muy poco les interesa la opinión de quienes cuentan con una larga trayectoria en este tipo de procesos, lo mismos que coincidimos en que el modelo exige datos e indicadores que no corresponden a la realidad de la gestión editorial.

La lectura de la política nacional deja en evidencia lastimosamente ese menosprecio por la labor realizada desde cada una de las revistas, relativizando los diversos logros que son consecuencia del trabajo realizado. Por eso queremos hacer algunos apuntes que surgen de ese ejercicio. El primero es que Colombia cuenta con un sistema de evaluación de revista propio, similar al de Brasil, con unos criterios claros y con un alto nivel¹. Ese alto estándar ha llevado a que nos encontremos en Latinoamérica, ubicados en el quinto lugar en el número de publicaciones, solo por debajo de Brasil, México, Argentina y Chile, y el segundo por debajo de Chile en lo que se refiere en productividad por autor². Los anteriores datos nos permiten ver un panorama distinto al que se quiere mostrar por parte de los tecnócratas de Colciencias, quienes han venido vociferando que la ciencia que se hace desde Colombia no impacta en América del Norte y Europa, al mismo tiempo que insisten en los ranking que nos ubican por debajo de países como Brasil, México, Argentina y Chile³.

La ubicación de Colombia en relación a la región tiene varias explicaciones reconocidas por todos, pero no por Colciencias. Una de ellas es la formación a nivel de postgrado en el exterior, la cual es resultado de la política pública sobre ciencia y tecnología que se lleva a cabo en esos países. Formación de postgrados que les permitió la construcción de redes donde la circulación de conocimiento y el trabajo colaborativo logró que las investigaciones alcanzaran un alto impacto, tal como lo muestra el informe

Elsevier⁴. La formación en postgrados, junto con un plan consolidado de becas doctorales, les ha permitido ubicarse en el lugar que ocupa, proceso que en nuestro país ha sido errático gracias a las improvisaciones de los gobiernos de turno. ¿Cómo queremos estar en el primer o segundo lugar, si no hemos invertido real y efectivamente en quienes producen la ciencia?

El otro aspecto tiene que ver con la forma como se concibe el acceso abierto. En efecto, para algunos tecnócratas de la ciencia el acceso abierto de la mayoría de las revistas colombianas afecta en su impacto⁵, pero no tienen en cuenta que en la mayoría de los sistemas de medición existentes en el mundo predomina el inglés y que las revistas que estos ponderan como las mejores son de acceso limitado. Ante ello salta un interrogante ¿Por qué esta particularidad no se tuvo en cuenta?

El último apunte al que nos queremos referir es el de la visibilidad. Somos el cuarto país de la región presente en los Índices Bibliográficos Citacionales⁶, por debajo de los de siempre: Brasil, México y Chile. Los informes sobre el particular muestran un notable crecimiento desde 2008, el cual en 2014 llegó a un máximo de presencia en los índices del 13,8 %⁷. ¿Será que en Colciencias se preguntan cuál es la razón de este fenómeno?, y que su escasa preocupación los coloca en evidencia: son tecnócratas que ignoran la experiencia y el trabajo serio de científicos y expertos en el campo editorial.

Es posible que una de las razones sea que estos índices del “primer mundo” se volvieron obligatorios para las categorías A en el fallido modelo de junio de 2013, lo cual generó planes de acción editorial en las publicaciones que tenían por finalidad entrar en los mencionados índices. Proceso que no se da de la noche a la mañana, pues el mismo se puede demorar, para el caso de Scopus, un año, y para Science Citation Index, año y medio.

La evidencia es clara, ellos desconocen esos procesos de evaluación tan o

1 Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias, Política Nacional para mejorar el impacto de las publicaciones científicas nacionales. (Bogotá: Dirección de Fomento a la Investigación, 2016), http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/120816-vfpolitica_publindex_2.0_og_ao_miv.pdf (8 de noviembre de 2016), 15.

2 Departamento Administrativo de Ciencia, ... , 17

3 Departamento Administrativo de Ciencia, ... , 17

4 Departamento Administrativo de Ciencia, ... , 18

5 Departamento Administrativo de Ciencia, ... , 18

6 Departamento Administrativo de Ciencia, ... , 19

7 Departamento Administrativo de Ciencia, ... , 19

más exigentes que Publindex mismo, y preferimos no mencionar nada sobre otras bases de datos igual de exigentes como SciELO Citacion Index, Redalyc o SciELO Colombia.

La sensación que queda al final es que al mismo tiempo que se trazan nuevas metas se desconocen de bulto las experiencias colectivas del modelo anterior, el cual de cierta manera generó una cultura editora que permitió incrementar la publicación de revistas nacionales, especialmente en Ciencias Humanas, cuyos índices de citación no pueden equipararse a las de otras disciplinas.

Estas son algunas razones por las cuales consideramos de suma importancia que el nuevo modelo impuesto por Colciencias debe hacer mayor énfasis en el propósito de mejorar la calidad de las revistas científicas, ello implica un proceso de transición resultante de la etapa diagnóstica, momento que debe estar acompañado por un periodo razonable de tiempo y por un verdadero acompañamiento por parte de Colciencias (entiéndase real apoyo técnico y financiero). Si ello se diera seguro podrían reposicionarse las publicaciones periódicas de carácter académico existentes en el país.

Hoy vemos como el papel de una entidad cuyo objetivo es el fomento de la ciencia y la tecnología, se ha desnaturalizado para convertirse en la inquisidora que pretende llevar a la guillotina proyectos editoriales con una larga tradición de existencia y que, como es el caso de las revistas de historia, han dado muestras de calidad y pertinencia académica, las mismas que tienen en cuenta que una sociedad como la colombiana requiere reflexionar sobre los procesos históricos que aquí han tenido lugar, lo cual es de vital importancia si queremos avanzar verdaderamente hacia un nuevo país, el mismo que debe ser capaz de dejar atrás la violencia como práctica política y como estrategia para eliminar al otro.

Educación laica en América Latina y el Caribe



La “educación laica” es ante todo una realidad social construida históricamente. Sea como hecho social, como concepto teórico, como instrumento legal o como principio filosófico posee significados múltiples, diversos, cambiantes, más o menos amplios y profundos. Pero en todo caso, es asumida como una condición para el respeto de la libertad de creencias, la pluralidad de pensamiento, la diversidad cultural, las elecciones vitales. La laicidad educativa ha sido concebida como uno de los requisitos para garantizar la equidad social, la participación democrática, la tolerancia, la convivencia y la paz social.

La falta de un entendimiento general sobre el concepto de “educación laica” se manifiesta cuando se le traduce como *secular education* que equivaldría a educación secular, pero en un sentido estricto educación laica y educación secular no son lo mismo. Ambos términos tienen diferentes sentidos en tanto construcciones conceptuales e históricas. Hay por ejemplo Estados que sostienen jurídicamente la educación secular, donde hay una separación entre Estado y organismos religiosos, pero sin que la educación pública sea laica. Mientras que hay otros Estados donde la laicidad educativa implica una separación estricta entre Estado e Iglesias y se proscribe toda enseñanza religiosa en instituciones educativas públicas e incluso en instituciones privadas. Las definiciones jurídicas pueden impedir la intervención de ministros de culto, organismos religiosos y financiamiento ligado a organizaciones religiosas; las definiciones formales de educación laica pueden estar implícitas o explícitas en los objetivos educativos nacionales; la laicidad educativa puede, por tanto, ser más o menos extensa, laxa o precisa, incluyendo o excluyendo sujetos, niveles educativos, contenidos, instituciones; difiriendo según tiempos y espacios geográficos.

El problema de la laicidad educativa en el mundo académico ha sido poco abordado. No hay estudios comparados que contrasten etapas históricas, ámbitos geográficos, contextos culturales, tradiciones religiosas frente a la laicidad, ni mucho menos procesos, progresos y resistencias. Poco han sido estudiadas las historias de laicidad educativa y escasamente han sido explicados sus orígenes.

Es quizás en los países de cultura latina con fuertes tradiciones católicas en donde más se han debatido y puesto en práctica proyectos de laicidad educativa. Aunque el tema está también candente en los países con tradiciones musulmanas y ortodoxas. Habría que preguntarse por qué el problema tiene menos resonancia en Estados que se asumen seculares, de tradición protestante, donde la presencia de la religión y lo religioso está presente en las instituciones educativas oficiales y en los actos públicos. En América Latina y en el sur y centro de Europa la laicidad es un tema polémico.

La mayoría de los países de América Latina y el Caribe comparten la herencia de formas de conquista y colonización revestidas de catolicismo. Comparten la violenta transmutación de las formas de dominación y culturas originarias indígenas por formas de dominación política colonial en las cuales Estado e Iglesia Católica han estado fuertemente imbricados. Comparten procesos de independencia política y construcción de estados nacionales que basculan entre la adopción del catolicismo como base del nacionalismo y la negación de todo elemento religioso como sustento de soberanía nacional.

Si pretendiéramos realizar una visión panorámica sobre las historias de los estados nacionales en estos países de tradición católica y las aspiraciones laicas manifestadas y logradas en el terreno de la educación: ¿Qué diferencias y similitudes encontraríamos? ¿Cómo intervinieron o fueron marginadas las instituciones religiosas y la religión en la construcción de los sistemas nacionales? ¿Cómo se entretajeron el nacionalismo, el catolicismo o el laicismo en los relatos fundacionales de los sistemas nacionales de educación? ¿Cómo las diferentes fuerzas sociales y las luchas por el poder condujeron a modelos de educación confesional o educación laica? ¿Qué tanto peso han tenido la Iglesia Católica u otras organizaciones religiosas,

librepensadoras y ateas en la conformación de los principios filosóficos y lineamientos jurídicos de los sistemas educativos nacionales? ¿Qué diferencias y similitudes encontramos en las diversas historias y coyunturas de estos países con respecto a la laicidad educativa? ¿Qué conflictos sociales se han sucedido debido a estas cuestiones? ¿Qué nos enseñan las diferentes historias sobre la construcción de democracia participativa, tolerancia y pluralidad cultural?

No podríamos responder ahora a ninguna de las preguntas planteadas porque la historia de la laicidad educativa en los países latinoamericanos está por hacerse.

Por eso con este número monográfico de *Historia Caribe* deseamos contribuir a la construcción de una visión panorámica de la configuración de los procesos de secularización y laicidad educativa en América Latina, los cambios y permanencias en el tiempo y en la geografía, reuniendo en un volumen resultados de investigación dispersos, así como algunas aportaciones referidas a otros contextos históricos.

Se publican ocho de las propuestas recibidas una vez que pasaron los criterios de evaluación de esta revista. Los contenidos de los artículos incluidos cubren diversas coordenadas de la geografía latinoamericana desde Argentina hasta con México, incluyendo estudios sobre Ecuador, Colombia, Brasil, y Cuba, en el Caribe, además de una contribución europea sobre los nuevos conflictos religiosos que retan la laicidad francesa. Los análisis incluidos forman una pequeña pléyade dispersa en el mapa. Pero más dispersas son sus temporalidades que van desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la época contemporánea; y lo son también las temáticas que abordan desde el análisis del régimen de laicidad educativa y los movimientos sociales hasta los símbolos religiosos en las escuelas en contextos de laicidad. Se cubre un arco temporal que parte de los orígenes de la educación laica hasta las re-significaciones que la actualidad plantea, plena de movimientos migratorios y culturales, un amplio espacio geográfico que conecta ambos continentes y los subcontinentes americanos y problemas diversos que enriquecen la problematización.

A la pregunta de cuándo emerge la educación laica en América Latina, le antecede la pregunta de cómo puede definirse el concepto de “educación laica”. Roberto González y Adelina Arredondo proponen una manera de entender el concepto que pasa necesariamente por el reconocimiento formal de la educación laica por parte de las instituciones estatales, independientemente de las diversas manifestaciones de laicidad en el terreno de las ideas y las prácticas escolares. Para ello los autores proponen un operador analítico y a la vez una herramienta metodológica que permite comprender y analizar procesos de laicidad educativa y diferencias históricas y geográficas: el régimen de laicidad. Para ello parten de examinar detalladamente cómo se establecen jurídicamente las definiciones conceptuales y los límites operacionales sobre laicidad educativa. De esta forma los autores revisan cómo a través de la legislación se impactan los objetivos pedagógicos, los espacios de laicidad, el currículum y los agentes educativos. Para esta entrega, González y Arredondo muestran en su artículo “1861: la emergencia de la educación laica en México” cómo para el caso de México el entramado institucional del régimen de laicidad comenzó a configurarse. Queda bien claro que no se trata de la emergencia de una institución laica, un texto, un modelo pedagógico o profesores laicos que pueden ser elementos que van apareciendo en el escenario histórico, pero que no configuran por sí mismos lo que los autores denominan “régimen de laicidad”. En otras palabras, es solo con la institucionalización formal y expresa de la laicidad educativa que comienza, dicho propiamente, la “educación laica”.

Durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX el pensamiento positivista se instala en la política y la educación en muchos países. Y como parte de esa corriente en unos casos, de la radicalización del liberalismo en otros, como resultado de los conflictos de los estados nacionales con la Iglesia Católica y de la nueva ola de inversiones capitalistas industriales en el mundo que reclaman mayores calificaciones laborales en un ámbito de diversidad cultural, la laicidad educativa se consolida en algunas regiones, pero no en otras.

Luis Alfonso Alarcón Meneses analiza el caso del régimen federal en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX. En 1870 el gobierno de

la Unión dictó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública con vigencia en todo el país, que buscaba regular la escuela primaria dentro de un marco de laicidad. En el artículo titulado “En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo” Alarcón explica cómo se intentó organizar el sistema de instrucción pública en los estados de Bolívar y Magdalena. Es entonces cuando se reglamenta con detalle la educación y se organiza en distintos niveles de enseñanza.

En su contribución titulada “Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación”, Rosemarie Terán Najas ubica al laicismo educativo como centro de la reforma educativa instrumentada en las dos primeras décadas del siglo XX en Ecuador, fruto de la revolución liberal de 1895. A partir de las instituciones jurídicas y políticas que se crean en ese contexto la autora analiza las relaciones entre las concepciones de educación secular, educación religiosa, educación laica, educación pública. Terán explica cómo el discurso pedagógico que construyen los maestros normalistas se vuelve un elemento primordial en los procesos de laicización educativa, y viceversa, la educación laica se vuelve un elemento de la identidad social y profesional de los maestros, en el marco del pensamiento y la educación positivista.

Carlos Arturo Ospina Cruz y Andrés Klaus Runge Peña analizan “La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo XX: Una historia de solapamientos y combinatorias”. Los autores efectúan un recorrido histórico de los avatares en torno a la educación laica en Antioquia comenzando por las confrontaciones discursivas que se dieron en esa región colombiana entre quienes defendían la educación confesional y la laica a principios del siglo XX. Sirve el estudio de esa etapa inicial como plataforma para analizar lo que acontece hacia el final de ese siglo y principios del XXI cuando, ignorando los postulados de la Constitución de 1991, en las escuelas públicas se sigue enseñando religión y moral doctrinal como ejes transversales del currículum. Los autores ponen de manifiesto las confrontaciones y alianzas que se han hecho entre los portadores del pensamiento laico y el católico en el terreno de la educación.

Durante la segunda guerra mundial una estela de destrucción y terror aportó nutrientes a las fuerzas conservadoras en países donde las organizaciones católicas adquirieron nuevos bríos, enfrentando las tendencias de laicidad educativa. En un contexto internacional de recomposición de poderes y áreas de influencia que se tejieron con las determinaciones de las luchas locales por el control político se explican las protestas estudiantiles de 1945 en Colombia.

En el artículo titulado “Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945)”, José Abelardo Díaz Jaramillo explica cómo irrumpieron al escenario político los estudiantes organizados como actores inconformes que se enfrentaron a las políticas educativas gubernamentales. Mediante un análisis documental y hemerográfico de las manifestaciones en diversos escenarios locales el autor explica cómo el movimiento estudiantil estuvo soportado por fuerzas conservadoras y clericales, y cómo los propios jóvenes se asumieron como defensores del catolicismo entendido como elemento identificador de su nacionalidad y combatiendo lo que ellos consideraban avanzadas del comunismo, sin comprender el sentido mismo de la políticas oficiales. La hipótesis del autor es que los estudiantes fueron instrumento de los sectores políticos conservadores contra el gobierno de Alfonso López Pumarejo en 1945.

Mientras la formación de los jóvenes ha sido un baluarte del catolicismo en varios de los países de cultura latina, la formación de maestros normalistas lo ha sido para la laicidad. Los maestros normalistas por lo general son formados y reclutados como trabajadores al servicio del Estado y sus lealtades se vuelcan hacia el espacio público. Muchos de ellos han sido los más combativos militantes de la laicidad educativa en la escuela y fuera de ella, considerando a la educación laica como condición para la formación científica, la preservación de un orden común, la garantía del respeto a las libertades individuales, la tolerancia, la democracia y la paz.

Hacia 1955 en Argentina organizaciones magisteriales y de académicos reivindicaron la laicidad como principio educativo. Laura Graciela Rodríguez, en su contribución “Educación, laicismo y socialismo en Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983” analiza el

movimiento laicista integrado por maestros miembros del Partido Socialista. A partir de fuentes hemerográficas principalmente, la autora establece los vínculos entre la Confederación Argentina de Maestros y profesores, la liga Argentina de la Cultura Laica y la influencia de Domingo Faustino Sarmiento en el pensamiento laico; asimismo describe el modelo de educación laica propuesto y los alcances y limitaciones de este movimiento en la construcción de una escuela nacional laica.

El tema de la educación laica frente a la enseñanza confesional está relacionado necesariamente con el tema de las escuelas públicas frente a las escuelas privadas. Las discusiones y prácticas en torno a los límites entre lo privado y lo público pasan por las cuestiones de obligaciones y derechos de los individuos y las organizaciones, y se asientan en el concepto de libertad de enseñanza, que en ciertos ámbitos emerge como opuesto al de enseñanza laica y en otros como complementario o como antecedente.

Yoel Cordoví Núñez y Dayana Murguía Méndez explican cómo se fue regulando la enseñanza privada en Cuba hasta su nacionalización. En su artículo “La regulación de la enseñanza privada en Cuba, principales proyectos, normativas y polémicas”, los autores proponen una periodización basada en cuatro momentos históricos para estudiar el problema de las relaciones entre Estado y enseñanza privada, estableciendo las conexiones con la diada enseñanza religiosa y laica. Cordoví y Murguía exponen tanto los debates y teorías expresados en torno al concepto de enseñanza libre, como la manera en que se fue estructurando una normatividad y un currículum específico para el sector privado de la educación.

La laicidad ha sido un campo de conflictos y en algunos países pareciera que la lucha ha sido ganada y se ha establecido la educación laica por una vez y para siempre, Pero no es así. Las normativas, los objetivos educativos, el currículum, los medios de enseñanza, los agentes, los espacios y los símbolos son tierra de disputa. Cuando la laicidad parece dominar y que incluso parece formar parte de la cultura colectiva, viejas y nuevas fuerzas desde las organizaciones religiosas y conservadoras la cuestionan, la obligan a revisarse, la constriñen, la hacen tambalear y en algunos casos la derriban. Hay muchos cabos sueltos y otros más que vienen a tejer la ma-

deja de forma inédita. Las sociedades cambian, las historias son múltiples, las contradicciones son la esencia de la política, los regímenes de laicidad se modifican.

Cerramos con el trabajo de Ismail Ferhat que aporta una reflexión sobre los retos que la educación laica enfrenta en Francia. En su artículo “De la enseñanza católica al fular musulmán: la laicidad escolar entre debates y mutaciones en Francia, 1984-2004” explica cómo la laicidad históricamente es un elemento fundamental del sistema educativo en Francia. Y sin embargo, la iglesia católica sigue oponiéndose y tratando de recuperar los espacios privilegiados que solía tener. Ferhat explica los conflictos que ha habido y sigue habiendo entre la Iglesia Católica y una parte de los republicanos, como en el caso de 1984, por la disputa en torno a la enseñanza confesional en las escuelas. Pero en 2004 en nombre de la laicidad se impuso la prohibición del uso del fular islámico dentro de las escuelas públicas. Esta contribución nos brinda nuevas luces sobre los debates intelectuales e ideológicos que han acompañado estas nuevas intervenciones en la educación formal.

La convocatoria a este volumen monográfico sobre la historia de la educación laica, sugirió varios temas que iban desde la conformación de las ideas y políticas de la educación laica, los procesos de institucionalización, las modificaciones en la organización del sistema educativo, en los contenidos, métodos y medios pedagógicos, la formación de docentes y militantes laicos, los conflictos con los sectores religiosos y las resistencias de otros sectores educativos, la transnacionalización y las transformaciones de las ideas, los discursos y las prácticas en distintos periodos, la transnacionalización hasta los aportes teóricos y metodológicos para el estudio de la historia de la laicidad educativa, e incluso optimistamente esperábamos estados críticos del conocimiento sobre el tema en algún país. El lapso entre la convocatoria y su cierre fue muy amplio y sin embargo las propuestas de publicación fueron pocas, lo que permite concluir que el tema está aún por dimensionarse, problematizarse y estudiarse, sin ignorar los trabajos apoloéticos que desde las historias oficiales se han publicado.

El valioso conjunto de los artículos que se incluyen en este número mues-

tra que es necesario continuar trabajando conjuntamente sobre la problemática, acotando periodos, diseñando herramientas de análisis, para poder identificar nudos de tensión y realizar comparaciones en la geografía y en el tiempo. Por lo pronto la intención novedosa e incipiente de este monográfico, que fue trabajar la historia de la educación laica, se realizó felizmente y tenemos un panorama general salpicado de particularidades.

Adelina Arredondo

Editora Invitada

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.1>

1861: la emergencia de la educación laica en México*

ROBERTO GONZÁLEZ VILLARREAL

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Correo electrónico: milak1955@hotmail.com. El autor es doctor en Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Red Mexicana de Estudios de Movimientos Sociales. Entre sus publicaciones recientes tenemos: “De la Ayotzinapa: la rabia y la esperanza” México: Terracota, (2015) y “secularización a la laicidad educativa en México” en *Historia de la Educación (Anuario SAHE)*, Vol. 15, No. 2 (2014). Entre sus temas de interés están educación laica, movimientos sociales en el capitalismo cognitivo y violencia escolar.

ADELINA ARREDONDO

Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Correo electrónico: adelinaarredondo@yahoo.com. La autora es doctora en Ciencias Sociales de El Colegio de Michoacán A.C (México). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “John Dewey en México: una experiencia compartida en el mundo rural” en *Espacio, tiempo y educación*, Vol. 3 (2016) y “Educación pública y formación de élites: las cátedras y el Instituto Literario de Chihuahua” en *Instituciones modernas de educación superior. Institutos científicos y literarios de México siglos XIX y XX*, (coord.) Rosalinda Ríos Zúñiga. México: ISUE-Bonilla Artigas (2015). Entre sus temas de interés están historia de la educación, políticas educativas, formación de docentes, género y, sociedad y educación.



Recibido: 26 de agosto de 2015
Aprobado: 10 de junio de 2016
Modificado: 23 de junio de 2016
Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.2>

* Este artículo forma parte del proyecto: “La educación laica en México: conceptos, políticas y coyunturas” financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México). Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



1861: la emergencia de la educación laica en México

Resumen

La educación laica tiene más de siglo y medio de formalizada en la legislación mexicana. En este artículo se exponen las condiciones de emergencia de una educación libre y laica, a partir de la definición de un operador analítico denominado régimen de laicidad. Exponemos el entramado institucional, es decir, jurídico-administrativo, que se construyó entre 1857 y 1863, para identificar las rupturas que se dan en la legislación sobre los contenidos de la instrucción primaria, los problemas de la jurisdicción derivados de un régimen federal en el que son las entidades de la república las que tienen atribución para legislar sobre instrucción, y los problemas conceptuales y administrativos sobre la instrucción pública. El nudo histórico-conceptual de emergencia de la educación laica está conformado por los ensambles que se dan entre los modos de problematizar, conceptualizar y regular la instrucción pública en una república federal después de la Guerra de Reforma. Los conceptos teóricos se despliegan en la exposición histórica, que se fundamenta en fuentes primarias de carácter legislativo y administrativo y en fuentes secundarias que permiten reconocer y explicar el problema en un contexto geográfico amplio.

Palabras clave: educación laica, régimen de laicidad, secularización, sistema educativo.

1861: The Emergence of Secular Education in Mexico

Abstract

Formal Secular education has more than a century and a half in Mexican legislation. In this article, the conditions of emergence of a free and secular education are set out, starting from the definition of an analytic operator called the regime of secularism. The institutional matrix is exposed, it means, legal-administrative, which was built between 1857 and 1863, in order to identify the ruptures that occur in the legislation about the content of primary education; the problems of the jurisdiction derived of a federal regime in which the entities of the Republic are the ones that have attribution to legislate on instruction as well as the conceptual and administrative problems about public instruction. The historical conceptual knot of secular education emergency is formed by assemblies which occur between modes of problematizing, conceptualizing and regulating public instruction in a federal Republic after the Reform War. Those theoretical concepts are displayed in the historical exhibition, which is based in primary sources of legislative and administrative matter and in secondary sources that allow recognizing and explaining the problem in a geographical broad context.

Key words: secular education, regime of laicism, secularization, education system.

1861: a emergência da educação laica em México

Resumo

A educação laica tem mais de século e médio de formalizada na legislação mexicana. Neste artigo se expõem as condições de emergência de uma educação livre e laica, a partir da definição de um operador analítico chamado regime de laicidad. Exponemos a Trama institucional, isto é, jurídico-administrativo, que se construiu entre 1857 e 1863, para identificar as rupturas que se dão na legislação sobre os conteúdos da instrução primária, os problemas da jurisdição derivados de um regime federal em o que são as entidades da república as que têm atribuição para legislar sobre instrução, e os problemas conceituais e administrativos sobre a instrução pública. O nudo histórico-conceptual de emergência da educação laica está conformado por monte-los que se dão entre os modos de problematizar, conceptualizar e regular numa república federal após a Guerra de Reforma. Os conceitos teóricos se desdobram na exposição histórica, que se fundamenta em fontes primárias de carácter legislativo e administrativo e em fontes secundárias que permitem reconhecer e explicar o problema num contexto geográfico amplo.

Palavras-chave: educação laica, regime de laicidad, secularização, sistema educativo

1861: l'émergence de l'éducation laïque au Mexique

Résumé

Il y a plus d'un siècle et demi que l'éducation laïque a été formalisée dans la législation mexicaine. Dans cet article, on expose les conditions d'émergence d'une éducation libre et laïque, à partir de la définition d'un opérateur analytique appelé régime de laïcité. On présente le tissu institutionnel juridique-administratif construit entre 1857 et 1863, pour identifier les ruptures dans la législation sur les contenus de l'école primaire, les problèmes de la juridiction dérivés d'un régime fédéral dans lequel les entités de la république sont les seules à avoir l'attribution de légiférer sur l'instruction, ainsi que les problèmes conceptuels et administratifs sur l'instruction publique. Le lien historique-conceptuel d'émergence de l'éducation laïque est constitué par les enchaînements qu'il y a entre les formes de problématiser et réguler l'instruction publique dans une république fédérale après la Guerre de Réforme. L'analyse historique accomplie se fonde sur des sources primaires à caractère législatif et administratif et sur des sources secondaires qui permettent de reconnaître et d'expliquer le problème dans un contexte géographique ample.

Mots clés: éducation laïque, régime de laïcité, sécularisation, système éducatif.

INTRODUCCIÓN

Para muchos, en los circuitos políticos y académicos, la educación laica en México es una conquista de la Revolución Mexicana, dado que el concepto no existía en los textos constitucionales precedentes. La primera Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, de 1824, no contiene más referencias a la educación que el artículo 50 fracción I, en las atribuciones del Congreso General:

“Artículo 50: Las facultades exclusivas del Congreso general son las siguientes:

1. Promover la ilustración: asegurando por un tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras, estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros; erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas; sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados”¹.

Cada entidad federativa tenía la facultad de normar lo relativo a la instrucción pública en sus respectivos territorios. Los congresos locales promulgaron leyes para promover y administrar la instrucción, pero limitados por el artículo 3º de la Constitución federal que decretaba que la “Religión de la nación mexicana es y será perpetuamente la católica, apostólica y romana. La nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquier otra”².

La Constitución de 1857 en su artículo 3º decretó que “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir”³. Esto generó una confusión, durante

mucho tiempo, entre educación libre y educación laica, porque se asumía que la libertad completa se conseguía con la “supresión del monopolio del clero”, después de que se iniciara la “supresión de los monopolios educativos”, durante el breve gobierno de Valentín Gómez Farías, en 1832⁴. La investigación histórica, sin embargo, ha refutado esta hipótesis, al señalar que la libertad de la enseñanza refiere un largo proceso de emancipación de los gremios, el de San Casiano en particular, que inicia en las Reformas Borbónicas a finales del siglo XVIII en la Nueva España⁵.

En otras interpretaciones, la laicidad se confunde con los procesos de secularización, al señalar la lenta definición de otros fines educativos, como la conformación de ciudadanos libres en una nación independiente, la creación de institutos científicos y literarios, los establecimientos de estudios preparatorios, ideológicos y humanidades, de ciencias físicas y matemáticas, de ciencias médicas, eclesiásticas y jurídicas⁶.

Sin embargo, la secularización y la laicidad no son sinónimos, aunque pueden considerarse conceptos relacionados. Mientras la primera se refiere a un largo proceso de “desencantamiento del mundo” (Weber) o de diferenciación de las instituciones políticas y civiles con respecto a las religiosas; la segunda tiene una definición más acotada, refiere procesos jurídico-administrativos. Así, mientras la secularización se relaciona con la valoración de la experiencia en el mundo, la laicidad es un proceso político e institucional, se propone dirigir las conductas, modelar las costumbres, establecer las reglas de juego. Por eso, de lo que se trata en este texto, es de seguir la emergencia de la laicidad en la instrucción pública mexicana, a partir de un operador analítico: el *Régimen de laicidad educativa*, definido como el “... ensamble de elementos que definen, delimitan y operan la educación laica, de tal forma que las modificaciones en alguno o varios de los elementos

1 Senado de la República, “Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos”, Constituciones de México (México: Senado de la República, 1991), 81.

2 Acta Constitutiva de la Federación Mexicana (México: Imprenta del Supremo Gobierno en Palacio, México, 1824), 7.

3 Manuel Dublán y José María Lozano, Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expendidas desde la Independencia de la República. Tomos I al XIX (México: Imprenta del Comercio, de Dublán y Chávez, a cargo de M. Lara, Hijo, 1877), 384.

4 Ernesto Meneses Morales, Tendencias educativas oficiales, 1911-1937 (México: CEE, 1986), 737.

5 Dorothy Tanck, La educación ilustrada, 1786-1836 (México: El Colegio de México, 1984), 130-135.

6 Carlos Herrejón Peredo, “Fundación del Instituto Literario del Estado de México: Testimonios históricos” (Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 1978); Roberto Heredia, “La educación en Michoacán 1831-1861. Datos y cifras (I)”, Relaciones No. 21 (invierno de 1985); Francisco García González, Conciencia e inteligencia en Zacatecas. sociedad, educación, historia (1350-1890) (Zacatecas: El Arco y la Lira, Universidad Autónoma de Zacatecas, 1988).

del régimen alteran el concepto de laicidad, no de manera teórica, sino jurídica, política y administrativamente”⁷.

Desde una perspectiva histórico-institucional, no se trata de trazar los cambios semánticos de una definición, o su aparición en las leyes o reglamentos, sino del ensamblaje progresivo de sus piezas, de su armazón jurídica y administrativa; esto es lo que llamamos un régimen y no solamente un concepto, sino su traducción jurídica-administrativa, es decir, política.

Consideramos *cambios en el régimen* de laicidad los que agregan, modifican o suprimen alguno o algunos de sus elementos, sin alterar sustantivamente su conformación; pero también pueden ocurrir *cambios de régimen*, cuando se modifican aspectos jurisdiccionales, los propósitos educativos o los agentes involucrados; también ha habido, y hay en la actualidad, propuestas para eliminar la laicidad, introduciendo educación religiosa en la escuela pública, lo que en estricto sentido sería eliminar el régimen. Así, los cambios son de tres tipos: *en* el régimen, *de* régimen o *del* régimen. Una historia de la laicidad educativa, en consecuencia, trataría de analizar la emergencia del concepto y la conformación del régimen inicial, y luego las progresivas transformaciones y enlaces de sus elementos constitutivos.

La herramienta metodológica que hemos construido y proponemos en este artículo ha sido elaborada a partir del análisis de los procesos históricos; está basada en acontecimientos concretos y, sin embargo, consideramos que por su carácter abstracto y su utilidad general, es un instrumento útil para el análisis de la laicidad educativa en distintas entidades políticas, regiones, naciones y coyunturas históricas. Una herramienta así permite identificar y explicar mejor los cambios y permanencias históricas. En ese sentido, nuestro objetivo es no solo difundir en el contexto latinoamericano los regímenes de laicidad en México, sino proponer un modo de entendimiento común, de conceptualización generalizable del fenómeno. Si bien la configuración del Estado laico y la laicidad educativa tienen momentos y características similares en América Latina, existen diferencias

7 Adelina Arredondo y Roberto González Villarreal, “La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993”, *Inventio*, Vol. 8, No. 16 (sep. 2012-marzo 2013): 49.

cualitativas y temporales que no se han explorado en un órgano de difusión científica. Para resolver la cuestión de si podríamos o no hablar de similitudes y diferencias en la construcción de la educación laica en los estados latinoamericanos, y más aún, si podríamos o no hablar de un modelo latinoamericano de laicidad educativa, tendríamos primero que poner a la discusión colectiva las características particulares de los procesos en cada país, buscar denominadores comunes que nos permitan comparar y ponderar y después proceder a la síntesis y aventurarse a proponer planteamientos generales.

En este artículo proponemos trazar la emergencia del primer régimen de laicidad educativa, el que denominaremos liberal; es decir, la conformación formal de un sistema de instrucción ajeno a las doctrinas religiosas, los ámbitos de su ejercicio, las particularidades que toma, las sustituciones y extensiones, sus problemas y dificultades, que iniciaron a fines de la guerra de reforma (1857-1860) y se consolidaron después de la Intervención Francesa y el Imperio (1863-1867), en los inicios de la República Restaurada (1867-1869).

Proponemos una perspectiva histórico-institucional, es decir, la conformación de las reglas de juego en que se realiza la instrucción pública y la particular, construida, en un primer momento, a partir de las leyes, reglamentos, circulares, disposiciones, respuestas, aclaraciones y organismos que constituirán el régimen liberal de laicidad, tanto en las legislaciones del Distrito Federal (en adelante DF) y territorios federales, como de las entidades federativas⁸. La hipótesis que queremos destacar es que el primer régimen de laicidad emerge con el triunfo liberal en la guerra de reforma; se interrumpe durante el segundo imperio y se desarrolla en las leyes federales y estatales inmediatamente posteriores al triunfo de la república y

8 La tarea de reunir información legislativa sobre las entidades federativas, entonces independientes y soberanas, es ya motivo de un trabajo de investigación específico, pues hasta hace poco había predominado una visión histórica centrada en el gobierno nacional, lo que no corresponde al periodo de estudio, donde hubo predominancia de la dispersión de las políticas educativas. Como historiadores de la educación, en tanto comunidad científica, no hemos hecho hasta la fecha un trabajo que de cuenta de esta diversidad, y todo intento de reunir información dispersa en torno a cualquier objeto de estudio es ya un avance en ese sentido.

su restauración, de 1867 en adelante⁹. La consolidación jurídica, política e institucional del régimen liberal y su inserción en los criterios fundamentales del sistema nacional de instrucción, que inicia en 1874 y culmina en la legislación de 1891 y 1907, la trataremos en otras publicaciones.

1. LAS LEYES DE REFORMA

La república federal mexicana se estableció en la primera Constitución de 1824, tres años después de ganada la independencia de España. Después de convulsos años de conflictos políticos y guerras civiles y dos repúblicas centralistas (1834-1846 y 1853-1855) en 1855 se restableció la tercera república federal. Ese mismo año el gobierno federal suprimió los fueros eclesiásticos y militares (Ley Juárez), y decretó la libertad de expresión e imprenta (Ley Lafragua). En 1856 decretó la intervención de los bienes eclesiásticos de Puebla, suprimió la coacción civil para los votos religiosos, suprimió la Compañía de Jesús en México (1856), ordenó la desamortización de las propiedades de corporaciones civiles y eclesiásticas (Ley Lerdo), estableció el Registro Civil (Ley Lafragua, 1857). En 1857 se promulgó una nueva Constitución Política Federal, mencionada arriba, en la cual las leyes liberales enunciadas fueron incorporadas. Dos meses después de promulgada la Constitución se prohibió el cobro de derechos y obvenciones parroquiales y del diezmo a las clases menesterosas (Ley Iglesias, 1857)¹⁰.

Las disposiciones liberales continuaron en el fragor de la Guerra de Reforma desatada por la inconformidad de la Iglesia Católica y los grupos conservadores. En 1859 se promulgó la Ley de Nacionalización de los bienes del clero regular y secular, la Ley de Matrimonio Civil que incluía prescripciones sobre el divorcio y deslegitimaba cualquier otro tipo de matrimonio, la Ley Orgánica del Registro Civil y la secularización de los cementerios. Se derogaron todas las normativas, jurídicas o consuetudinarias

9 Para una síntesis histórica de la laicidad educativa en México véase Adelina Arredondo y Roberto González Villarreal, "De la secularización a la laicidad educativa en México", *Historia de la Educación*. Anuario SAHE Vol. 15, No. 2 (2014): 140-167.

10 Sebastián Segura, J., *Código de la Reforma o Colección de Leyes, Decretos y Supremas Órdenes*, expedidas desde 1856 hasta 1861, Tomo I (México: Imprenta Literaria, 1861).

por las cuales los funcionarios públicos asistían a los ritos y cultos públicos de las iglesias, y se definieron los días festivos oficiales, incluyendo algunos propios de las fiestas religiosas, en los siguientes términos:

“El C. Benito Juárez, presidente interino constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, sabed:

Que en uso de las facultades de que me hallo investido, he tenido a bien decretar lo siguiente:

Artículo 1°. Dejan de ser días festivos para el efecto de que se cierren los tribunales, oficinas y comercio, todos los que no queden comprendidos en la especificación siguiente: los domingos, el día de año nuevo, el jueves y viernes de la Semana Mayor, el jueves de Corpus, el 16 de Septiembre, el 1°. y 2 de Noviembre y los días 12 y 24 de Diciembre.

2. En solo estos días dejarán de despachar habitualmente los tribunales, oficinas y comercio, exceptuándose las cosas urgentes, que sin necesidad de precio auto de habilitación de horas, pero sí expresando la razón por qué se declaró urgente el negocio, podrán despacharse.

3. Se derogan todas las leyes, circulares, disposiciones, cualesquiera que sean, emanadas del legislador, de institución testamentaria o de simple costumbre, por las cuales había de concurrir en cuerpo oficial a las funciones públicas de las iglesias.

Por tanto, mando se imprima, publique, circule y se dé el debido cumplimiento. Dado en el palacio del gobierno general en la H. Veracruz, a 11 de agosto de 1859. —Benito Juárez—. Al C. Melchor Ocampo, secretario de Estado y del despacho de Gobernación”¹¹.

Las reformas liberales secularizantes continuaron en 1860 con la Ley de Libertad de Cultos y la prohibición de celebrar ceremonias religiosas fuera de los templos; limita el uso de las campanas y prohíbe a funcionarios públicos y miembros del ejército a participar como tales en actos religiosos;

11 Segura, p. 131.

en 1861 con el decreto de expulsión del delegado apostólico y los obispos más notables y la extinción de claustros y conventos, nacionalización de bienes de colegios y venta de conventos, se decreta sobre la libertad de imprenta y se suprime la censura a los teatros, la secularización de hospitales e instituciones de beneficencia, se suprime el ramo de negocios eclesiásticos en la estructura del gobierno federal, se declara al Catecismo Político Constitucional (de Nicolás Pizarro) “libro de asignatura” de todos los establecimientos de instrucción.

El 22 de diciembre de 1860, con el triunfo de las fuerzas liberales en la batalla de Calpulalpan, se dio por terminada la etapa armada de la Guerra de Reforma. Después de tres años de afanes, de que en más de un momento vieran su causa perdida, el gobierno liberal entró al Distrito Federal el 11 de febrero de 1861. Apenas una semana más tarde inició una ofensiva para arreglar la instrucción pública. Primero, definió el estatuto jurídico-administrativo del ramo de la instrucción. Un decreto del 18 de febrero mandaba que: “Artículo único. El despacho de todos los negocios de la instrucción pública, primaria, secundaria y profesional, se hará en lo sucesivo por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública”¹².

Los problemas jurisdiccionales del decreto fueron advertidos por muchos. No señalaba claramente el ámbito de ejercicio del ministerio, aunque se asumía que era solo para el DF y los territorios. Desde la Constitución de 1824, que estableció una república federal, la instrucción pública era un asunto de los gobiernos estatales (excepto durante las repúblicas centralistas). La Constitución de 1857 en su artículo 3° estipuló que “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir”. Ni el congreso ni el ejecutivo federal estaban facultados para ocuparse del ramo de la instrucción en el país, excepto en el Distrito Federal y territorios, pues según el artículo 117: “Las facultades que no están expresamente concedidas por esta Constitu-

ción a los funcionarios federales, se entienden reservadas a los Estados”¹³.

2. LA OMISIÓN DE CONTENIDOS RELIGIOSOS EN EL DISTRITO FEDERAL

La segunda disposición fue la Ley del 15 de abril de 1861, por medio de la cual se “*Arregla la Instrucción Pública en el Distrito Federal y los Territorios*”, suscrita por el presidente Benito Juárez y el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ignacio Ramírez. Son varias las características y novedades de esta ley. No es este, desde luego, el lugar para abordarlas todas, solo las que atañen a la laicidad:

“De la instrucción primaria

Art. 1. La instrucción primaria, en el Distrito y Territorios, queda bajo la inspección del gobierno federal, el que abrirá escuelas para niños de ambos sexos, y auxiliará con sus fondos las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios.

2. El mismo gobierno federal sostendrá en los Estados profesores para niños y niñas, que se destinarán a la enseñanza, elemental en los pueblos cortos que carezcan de escuelas: estos profesores durarán solo dos años en cada lugar, y además del sueldo se les señalará una cantidad para gastos de viaje y compra de útiles.

3. Se establecerá inmediatamente en la capital de la República una escuela de sordomudos, que se sujetará al reglamento especial que se forme para ella; y tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por los fondos generales, en los demás puntos del país en que se creyere conveniente.

4. La instrucción primaria elemental comprende lo siguiente: moral, lectura, lectura de las leyes fundamentales, escritura, elementos de gramática castellana, Aritmética, Sistema legal de pesos y medidas, canto. Además, costura y bordado en las escuelas de niñas.

12 “Decreto del gobierno que declara que pertenece a la Secretaría de Justicia el ramo de instrucción pública”, febrero 18 de 1861, Manuel Dublán y José María Lozano, Legislación Mexicana, T. IX, 85.

13 Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, sancionada y jurada por el Congreso Nacional Constituyente el día 5 de febrero de 1857. Esta constitución aparece indebidamente titulada como “Constitución Política de la República Mexicana de 1857, en Las Constituciones de México: 1824-1911 (México, Senado de la República, 1991), 215.

5. La instrucción primaria elemental y perfecta, que se dará en un establecimiento modelo, y que servirá para proporcionar profesores á las escuelas de primeras letras, comprende los ramos siguientes: Lectura, Lectura de la Constitución, Escritura, Gramática castellana, Aritmética hasta los logaritmos, Álgebra, hasta las ecuaciones de segundo grado, Geometría elemental, Geografía, Economía política con aplicación á los negocios del país, Derecho internacional, Gramática general, Higiene en sus relaciones con la moral, Elementos de cronología y de historia general y del país, Dibujo lineal y de ornato, Teneduría de libros en partida doble, Idiomas inglés y francés por métodos prácticos, Ejercicios de natación y de armas, Sistema legal de pesas y medidas, Canto, Un oficio”¹⁴.

En primer lugar, hay que ver los aspectos jurisdiccionales. La instrucción primaria en el Distrito y territorios federales quedaron bajo la inspección del gobierno federal, pero no solo la vigilancia, sino la apertura de escuelas, el auxilio financiero a las de beneficencia y a las municipalidades. En los hechos implicó una mayor amplitud de la cobertura federal, porque el requisito para el apoyo a las escuelas era que se sujetasen al plan de estudios. La importancia de este aspecto reside en que la ampliación del arco estatal tuvo un mayor alcance en las decisiones de política, siguiendo el principio de la enseñanza libre. En segundo lugar, se observa la pretensión del gobierno federal de irrumpir en el ámbito de los poderes de las entidades federativas al incorporar a los maestros itinerantes y al tener la intención de abrir escuelas para sordomudos en “los demás puntos del país”, con fondos federales. En tercer lugar, y más significativo para nuestro tema, se modifican los contenidos educativos. El artículo 4° especifica las materias que comprenden la primaria elemental. Se mantienen tres de las cuatro materias básicas: escritura, lectura y aritmética; omitiéndose el catecismo religioso. Se continúa con la gramática castellana, urbanidad y el sistema de pesos y medidas. Se adiciona además como contenido el canto.

Pero lo sorprendente es la desaparición del hasta entonces omnipresente catecismo religioso de la escuela primaria, de niños y de niñas, y también en la escuela modelo, de primaria elemental y perfecta para la formación de profesores de primeras letras. Se sustituye la enseñanza religiosa por una clase de moral para las primarias elementales, y otra de moral con aplicaciones a la higiene en la de profesores.

En esa misma Ley de 1861 se reglamentaron también los estudios preparatorios y superiores.

“De la instrucción secundaria

Artículo 6° Se establece en el Distrito Federal: una escuela de estudios preparatorios y las escuelas especiales siguientes: de jurisprudencia, de medicina, de minas, que comprenderá las profesiones de minero, beneficiador de metales, ensayador, apartador y topógrafo; de artes, que comprenderá también el conservatorio de declamación, música y baile; de agricultura, de bellas artes, que comprenderá las carreras de pintor, escultor, grabador y arquitecto; de comercio.

Artículo 7° En la escuela de estudios preparatorios se enseñará lo siguiente: latín, griego, francés, inglés, alemán, italiano, elementos de aritmética, álgebra, geometría, física, ideología en todos sus ramos, lógica, metafísica, moral, elementos de cosmografía, geografía, cronología, economía política y estadística, dibujo natural y lineal, elementos de historia general y del país, manejo de armas”¹⁵.

En el plan de estudios decretado por esta ley no hay contenidos que tengan que ver con religión, a diferencia del plan de estudios de 1854 que incluía como materias obligadas “Elementos de Historia sagrada” y “Religión y filosofía moral”. Se hablaba indistintamente de la “instrucción secundaria” o de los “estudios preparatorios”, que comprendían seis años en la Ley de 1854 y cinco años en la Ley de 1861. Los artículos del 8° al 15° se dedican

14 “Decreto del gobierno para el arreglo de la instrucción pública en el DF y territorios federales”, abril 15 de 1861, en Manuel Dublán y José María Lozan, *Legislación mexicana*, T. IX, 150-51. Esta misma ley aparece como “Ley sobre la instrucción pública en los establecimientos que dependan del gobierno general”, en Segura (ed.) (1861), pp. 243-251.

15 “Decreto del gobierno para el arreglo de la instrucción pública en el DF y territorios federales”, abril 15 de 1861, en Manuel Dublán y José María Lozan, *Legislación mexicana*, T. IX, 150-51. Esta misma ley aparece como “Ley sobre la instrucción pública en los establecimientos que dependan del gobierno general”, en Segura (ed.) (1861), pp. 243-251.

a describir los contenidos de cada una de las escuelas especiales y profesionales. En ningún artículo se incluyen contenidos que tengan que ver con religión de ninguna manera. Los catedráticos tenían que ingresar por riguroso concurso de oposición. La ley también se ocupó de la instrucción secundaria para niñas en los siguientes términos:

“Artículo 29. La enseñanza secundaria de niñas se hará por cuenta del gobierno en los colegios llamados de niñas y de las vizcaínas, las cuales se llamarán en lo sucesivo: el primero colegio de la caridad, y el segundo, colegio de la paz. Las bases de esta enseñanza serán las siguientes: lectura, escritura, lectura de la Constitución, aritmética, sistema legal de pesos y medidas, teneduría de libros, geografía, higiene con sus relaciones con la economía doméstica y con la moral, dibujo de animales, de flores y de paisajes, idioma español, francés, inglés italiano, costura y bordado, canto, música y baile, declamación, ejercicios gimnásticos, jardinería, dorado de cuadros, construcción de flores artificiales, composición de imprenta”.

No es nuestra intención evaluar aquí la viabilidad o no del complejo *currículum* que se estaba decretando, ni las implicaciones sociales que tenía. Sin embargo, queremos hacer notar la pretensión de Ignacio Ramírez de brindar a las mujeres una educación similar a la de los hombres, y en este caso, con contenidos incluso más ambiciosos. Es preciso señalar que la “instrucción secundaria” se entendía como una “enseñanza superior”, en la cual las mujeres habían sido excluidas, y a pesar de esta innovadora legislación, continuarían así por algunas décadas más¹⁶.

Así se tratara del *currículum* de la instrucción primaria, la instrucción secundaria para niños o niñas, o la educación superior, lo nuevo era la omisión total de contenidos religiosos. Había una oportunidad política: se había ganado la Guerra de Reforma, por lo que se trataba de continuar impulsando la independencia Estado-Iglesia, en todos los ámbitos de la admi-

16 María de Lourdes Alvarado, La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad /Plaza Valdés, 2004).

nistración pública. La instrucción era uno de ellos, como el financiero, de justicia, civil y hospitalario. En este caso, no se trataba de secularizar la regulación de la instrucción pública, que tenía décadas sometida a leyes específicas y organismos de gestión estatal, sino de distanciar la formación de los ciudadanos de las creencias religiosas, por motivos tanto políticos como pedagógicos. El mismo Ramírez lo explicaba años más tarde, en sus debates periodísticos:

“¿Se trata de formar una sociedad enteramente jerárquica, donde todos obedezcan y muy pocos piensen, donde el arte sea rutina y donde la ciencia enmudezca cuando se habla el dogma? ¿Se trata de retroceder hasta los siglos de la barbarie? ¿Se quiere que el sacerdote nos acompañe en la cuna, en el lecho conyugal, en la tribuna, en el foro, en los placeres, en las desgracias y hasta en las puertas de la muerte? ¿Se proclama como perfección administrativa el sistema teocrático? Entonces, el cura de la Sierra es lógico cuando propone a la humanidad como el primero, y para la mayoría como el único libro, el catecismo del padre Ripalda. ¡Creed, temblad, trabajad para nosotros!

Pero los pueblos más poderosos de la tierra, hoy se agitan con otras aspiraciones; el trabajador busca su independencia en el provecho, protegido por la costumbre y por las leyes; ninguno tiembla fácilmente cuando vive entre iguales, y las ciencias y las artes no crecen sino entre los rayos de la demostración y de la experiencia. La soberanía individual rechaza los dogmas, porque todo dogma es una voluntad ajena y toda soberanía quiere ser independiente. En medio de una discusión universal, cuando los instrumentos más ingeniosos se multiplican para descubrir la verdad, cuando la naturaleza complacida nos prodiga sus antiguos secretos, ¿qué asiento pueden tener entre nosotros las revelaciones ni los oráculos? Lo absurdo podrá creerse, pero jamás figurará ni entre las artes ni entre las ciencias”¹⁷.

17 Ignacio Ramírez, “Carta al Sr. Lic. D. Ignacio Altamirano”, El Federalista, t. I, No. 67, lunes 19 de marzo de 1871, 1.

Los diarios católicos registraron el acontecimiento, pero inmersos como estaban en explorar los saldos de la guerra, enfocaron sus baterías a los problemas de los diezmos, los conflictos de la nacionalización de los bienes eclesiásticos y las instrucciones de obispos y clérigos. En un recuento de las acciones desarrolladas por el gobierno desde su entrada a la ciudad de México, el periódico *La Unidad Católica*, en su primer número, registró lo siguiente:

“Mayo 4. Publíquese la ley sobre instrucción pública, expedida por conducto del ministerio de justicia el 15 de abril. En dicha ley se hace de la instrucción religiosa punto omiso, y se declara que pertenecen a los fondos del ramo los capitales, cesan renta, que tiene actualmente entre otros establecimientos, los colegios de Niños, de Vizcaínas y de Belem, entre los que se comprenden los bienes pertenecientes a obras pías del colegio de Belén, y a las moras de Aránzazu y su cofradía del Santísimo; también pasan al fondo de instrucción pública los bienes del Seminario Conciliar y del Colegio de Tepozotlán”¹⁸.

3. LA OMISIÓN DE CONTENIDOS RELIGIOSOS EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Quizá no haya sido la primera vez que la religión desapareciera de los ramos de la instrucción. De hecho, ya estaba ausente en planes de estudios secundarios y superiores. Algunos historiadores estatales de la educación han ubicado disposiciones jurídicas que anteceden a la Ley Ramírez; por ejemplo la Ley de Instrucción Pública de Oaxaca, expedida el 8 de diciembre de 1860, con la misma formulación, como lo dice Fidel López en su estudio sobre la historia de la educación en Oaxaca:

“El programa de las escuelas elementales primarias, nombre que se da a las escuelas de primeras letras, se debería desarrollar en dos años. En el primer año se enseñaría a leer y escribir correcta-

mente, Gramática castellana e instrucción moral, y en el segundo, leer y escribir, aritmética elemental, con el cálculo legal de pesas y medidas e instrucción civil”¹⁹.

En otros estados la omisión en el *currículum* precedió escasamente a la Ley Ramírez. En el Estado de México, en la Constitución Política del Estado, con fecha el 12 de octubre de 1861:

“se suprimen las prácticas religiosas en los planteles oficiales, pues al indicar los ramos de enseñanza que deberán impartirse (leer, escribir, las cuatro primeras reglas de aritmética y catecismo político), excluye el catecismo religioso, que invariablemente se había incluido con carácter obligatorio, en todas las leyes y decretos expedidos para reglamentar este tipo de trabajos desde 1824”²⁰.

Era esta una legislación casi calcada de la Ley Ramírez, pero en el texto constitucional de una entidad federativa, inusual en la época. En la legislación del Estado de México, a medio camino entre una escuela sin religión obligatoria, pero que podía otorgarla si los padres de familia así lo solicitaran, se guardaba la misma perspectiva que las circulares y prevenciones del gobierno de la república para el Distrito y los Territorios Federales, aunque con menor determinación, pues el gobernador Berriozábal decretó:

“una serie de disposiciones, a cual más importantes, como la de ordenar la instalación de escuelas para adultos anexas a las de niños y la enseñanza de la religión cristiana en todas ellas, cuidando no chocar con los mandatos constitucionales que establecían neutralidad en ese aspecto, previniendo que “luego que se establezca en el Estado algún culto diverso, cuidará el Gobierno de proveer esta necesidad eficazmente. La clase de doctrina no será obligatoria más que para los niños cuyos padres o tutores lo quisieran”²¹.

18 “Disposiciones promulgadas en México desde el 25 de diciembre de 1860 hasta el 15 de mayo de 1861 relativas a la iglesia”, *La Unidad Católica*, periódico religioso y literario, de noticias nacionales y extranjeras, de ciencias, variedades y anuncios, México, miércoles 15 de mayo de 1861, 2.

19 Fidel López Carrasco, *Historia de la educación en el estado de Oaxaca* (México: Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1950), 33.

20 Gobierno del Estado de México, *150 años de educación en el Estado de México* (México: Editorial Libros de México, 1974), 46.

21 Gobierno del Estado de México, *150 años de educación...* 47.

Un caso remarcable es la Ley de Instrucción Pública del estado de Tamaulipas, expedida el 19 de agosto de 1861, en la que “reconoce el Estado la obligación de sostener, dirigir y vigilar la enseñanza escolar, que debe ser obligatoria, gratuita y laica”²². Remarcable porque en esta ley se utiliza expresamente el concepto de enseñanza laica. En el capítulo relativo a la Junta de Instrucción Pública se establecían sus funciones, entre las que estaban:

“procurar que los alumnos recibieran la mayor instrucción en las materias de lectura, escritura, aritmética y gramática castellana, debiendo también vigilar para que se inculcara en la juventud el amor, la veneración y los deberes que debe tener para con su patria”²³.

Desde luego, no en todos los estados sucedió lo mismo. En San Luis Potosí, por las mismas fechas, la sola mención periodística de la conveniencia de desterrar la religión de las escuelas públicas desató una andanada de críticas, repudios y visitas al gobernador, que cerró la posibilidad por el momento. Así lo registra uno de los historiadores decimonónicos de la educación en el Estado:

“Siendo redactor del periódico oficial del estado el Lic. D. Francisco Macías Valadez, causó alguna sensación en el público un editorial firmado por dicho Señor, en el que sostenía la conveniencia de que en las escuelas públicas se aboliera la enseñanza de la doctrina cristiana por el Padre Ripalda, sustituyéndola con lecciones generales de moral.

Se creyó que eran ideas autorizadas por el Gobierno que irían brevemente a ponerse en práctica, y con tal motivo se acercaron al Gobernador, comisiones y personas particulares a pedirle que no se expidiera esa disposición. El Gobernador contestó que no había orden del gobierno en ese sentido ni se había discutido el punto en los acuerdos.

22 Raúl García García, *Apuntes para la historia...*, 43.

23 Raúl García García, *Apuntes...*, 44.

No se volvió a hablar más de ese asunto, pero el Sr. Macías Valadez logró después de algunos años ver realizadas sus ideas en ese particular porque así lo exigía el cumplimiento de las leyes fundamentales del país”²⁴.

En conjunto, estos ejemplos ubican la emergencia del primer elemento del régimen de laicidad, la omisión de la enseñanza religiosa en la instrucción primaria, en el triunfo liberal de la guerra de reforma, como derivadas de las leyes de reforma promulgadas en circunstancias peculiares en 1859-61. De hecho, hay quienes consideran a la Ley Ramírez como parte sustantiva de las leyes de reforma —pero en estricto sentido deberían considerarse como tales a las de todos los estados, no solo la del DF; lo que es indudable en términos estratégicos. Se trata del desarrollo y aplicación de los principios de la Reforma a la instrucción, un caso particular, del mismo modo como se estaba realizando en otros ramos de gobierno, tales como cementerios y hospitales, de continuar la separación Estado-iglesia, la secularización de los procesos biopolíticos, y los derechos naturales del hombre y del ciudadano.

4. EL DISPOSITIVO JURÍDICO-ADMINISTRATIVO

La Ley Ramírez, y todas las estatales que la antecedieron y la sucedieron en materia de laicidad, son resultado del triunfo político y militar de los liberales, sin duda; pero también conceptual, es decir, de nociones de gobierno, de régimen político y modelo de regulación de la instrucción pública. Esto es lo que explícitamente se manifiesta en las circulares y providencias del ramo. Una de ellas es la circular del 26 de marzo de 1863 (emitida cuando Francia había iniciado ya la invasión del país), en la que se esclarece la libertad religiosa en los colegios:

“Pugnando con las prescripciones de la ley general sobre libertad religiosa, la disposición de los reglamentos de los establecimientos de enseñanza que previene se exija a los alumnos la obser-

24 Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí* (San Luis Potosí: Impr. Lit. Enc. y Libr. de M. Esquivel y Cía., 1899), 135-136.

vancia forzosa de ciertas prácticas religiosas, como la confesión y comunión que manda la iglesia Católica, especialmente en el tiempo llamado de Cuaresma, el C. Presidente ha tenido a bien disponer, que mientras se dictan las disposiciones generales que deben regir en los colegios sobre enseñanza y prácticas religiosas, se prevenga a los rectores y directores de los establecimientos de instrucción pública, que por ningún motivo se exija forzosamente a los alumnos esas prácticas, dejándoles en este punto en plena libertad para seguir las inspiraciones de su conciencia; sin que por ningún motivo se permitan los superiores hacerles indicaciones en ese sentido, ni mucho menos ejercer coacción alguna.

Como el poder que los rectores y profesores ejercen sobre sus educandos es una delegación de la patria potestad y no de la autoridad pública, mientras los hijos estuvieren en poder del padre y este pida se le entreguen para hacerles observar las prácticas religiosas que juzguen convenientes, los dichos rectores los entregarán sin oponer obstáculo alguno al ejercicio de la autoridad paterna²⁵.

Así, a la sustitución de la religión por la moral por sí mismo una declaración enfática de la laicidad: ¡Una moral sin religión! ¡La formación de ciudadanos de una nación fundada en la soberanía del pueblo, y no la formación de fieles de una nación independiente la acompaña un criterio de interpretación presidencial: mientras se dictan las disposiciones sobre religión en escuelas, en las primarias públicas no debe exigirse por ningún motivo someter a prácticas religiosas a los alumnos; y respetando el derecho de los padres a definir la educación de sus hijos, solo ellos podrían entregarlos a los ritos y costumbres religiosas de su preferencia.

La desaparición de la religión, en consecuencia, es una parte de los dispositivos de las leyes de reforma y de la separación Estado-Iglesia; pero, además, complementada con la libertad de enseñanza y el derecho de los padres sobre la educación de sus hijos. Un liberalismo extremo, se diría

ahora, con tres elementos: la libertad de enseñanza; derechos de los padres sobre la educación de sus hijos, e independencia Estado-Iglesia.

En otra providencia, el secretario de la gobernación informa al presidente de la Compañía Lancasteriana la prohibición de contenidos y prácticas religiosas en las escuelas subvencionadas con fondos públicos:

“Una vez promulgada la ley del 4 de diciembre 1860, no puede el gobierno ni sus agentes intervenir en ningún modo en las creencias y prácticas religiosas. La autoridad tiene que proteger la libertad de conciencia, en tanto que su ejercicio no afecte el derecho público y o privado de la nación; mas precisamente para conservar esta garantía, necesita abstenerse de sostener y propagar las doctrinas y preceptos de un culto cualquiera.

Por estas causas, el presidente se ha servido ordenar que en todos los establecimientos dirigidos por esa compañía, como costeados por los fondos públicos, cese la instrucción y la práctica religiosas, debiendo quedar estos puntos bajo el cargo de los padres, tutores o instructores privados²⁶.

Se encuentra en este razonamiento administrativo la pinza jurídica y política de la eliminación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, lo que ahora se denominaría el contenido esencial de la educación laica. En primera instancia, la separación Estado-Iglesia; en segunda, la neutralidad del Estado respecto a las religiones, en el sentido dual de no intervenir –por lo mismo no mostrar preferencia por ninguna de ellas–, pero tampoco perseguir o denostar; en tercera, la libertad de enseñanza y de creencia, por lo que el criterio laico es exclusivo de las primarias sostenidas o subvencionada con fondos públicos; en cuarto, la remisión de la religión al ámbito privado, familiar y educativo. No es, como dice Meneses, un primer momento implícito de la educación laica²⁷, es el momento de su fundación legislativa, de su definición: se excluye la religión de los ramos de la instrucción primaria pública, más aún, cesa la enseñanza de la religión

25 “Circular de la Secretaría de Justicia. Sobre la libertad religiosa en los colegios”, marzo 26 de 1863, Manuel Dublán y José María Lozan, Legislación mexicana, T. IX, 603.

26 “Providencia de la Secretaría de Gobernación. Ordena que cesen la instrucción y prácticas religiosas en los establecimientos costeados por fondos públicos”, marzo 30 de 1863, Manuel Dublán y José María Lozano, Legislación mexicana T. IX, 603.

27 Ernesto Meneses Morales, Tendencias educativas oficiales, 1911-1937 (México: CEE, 1986), 737.

en las lancasterianas y de financiamiento estatal; y se impide la coacción a los alumnos para participar en ritos religiosos. No son implícitos, son los principios de activación misma de la laicidad educativa.

CONCLUSIONES

Todos los elementos de un régimen de laicidad se encuentran en unas pocas disposiciones jurídicas. Conceptualmente ya está definido. No es una sencilla omisión del catecismo religioso; tampoco una mera sustitución del ramo religioso por el de moral universal, sino que son planes de instrucción pública que se articulan en un rediseño institucional del Estado, lo que, para ser coherentes, tendría que observarse en posteriores legislaciones, en las que se trataran de manera más específica los objetivos formativos, los contenidos, técnicas y prácticas didácticas, la formación de profesores, los estudios secundarios y superiores. Y eso fue lo que ocurrió, con la salvedad de la Intervención Francesa y el denominado Segundo Imperio (1863-1867).

A unos meses de haberse restablecido la república en julio 1867, se confirma la omisión de la religión y la sustitución por la moral universal en el *currículum* escolar en una nueva Ley Orgánica para el Distrito Federal en la que se plantea esencialmente lo mismo que en 1861, además de mantener la regulación estatal de la instrucción, la gratuidad y de introducir la obligatoriedad de la instrucción primaria, que ya había estado presente en las disposiciones de las leyes estatales con algunas décadas de antelación. Fue algo más que una tendencia, más que una mera formalización legislativa, pues se acompaña de circulares, declaraciones y providencias en donde se aclara el ámbito de ley –circunscrita a la primaria pública, y las escuelas subvencionadas o apoyadas con fondos públicos, municipales o nacionales–; se reconoce el derecho de los padres de proporcionar enseñanza religiosa, y se circunscribe esta, por las leyes de culto público y tolerancia religiosa, al ámbito familiar y privado.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Acta Constitutiva de la Federación Mexicana. México: Imprenta del Supre-

mo Gobierno en Palacio, 1824.

Baraja, Pantaleón. Historia Parlamentaria del Cuarto Congreso Constitucional. México: Imprenta de I. Cumplido, 1872-74. 4 tomos.

“Circular de la Secretaría de Justicia. Sobre la libertad religiosa en los colegios”, marzo 26 de 1863, en Manuel Dublán y José María Lozano, Legislación mexicana, T. IX, 603. México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez a cargo de M. Lara, hijo, 1877.

Congreso del Estado de Nuevo León. Reseña histórica de la instrucción pública en Nuevo León desde sus orígenes hasta 1891, presentada por el Congreso del ramo al Superior Gobierno del Estado. Monterrey, N. L.: Tip. del Gobierno, 1894.

Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, sancionada y jurada por el Congreso Nacional Constituyente el día 5 de febrero de 1857. México, Imprenta de I. Cumplido, 1857.

“Constitución Política de la República Mexicana, de 1857”. En Las constituciones de México: 1824-1911. México: Senado de la República, 1991.

“Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. Diario Oficial de la Federación (DOF), lunes 5 de febrero de 1917.

“Disposiciones promulgadas en México desde el 25 de diciembre de 1860 hasta el 15 de mayo de 1861 relativas a la iglesia”. La Unidad Católica, periódico religioso y literario, de noticias nacionales y extranjeras, de ciencias, variedades y anuncios, México, 15 de mayo de 1861.

Dublán, Manuel, y José María Lozano. Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República. Tomos I al XIX. México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez a cargo de M. Lara, hijo, 1877.

“Ley sobre la instrucción pública en los establecimientos que dependan del gobierno general”. En Código de la Reforma o Colección de Leyes, Decretos y Supremas Órdenes, expedidas desde 1856 hasta 1861, Tomo I. editado por Sebastián J. Segura. México: Imprenta Literaria, 1861, 243-251.

Segura, J. Sebastián. Código de la Reforma o Colección de Leyes, Decretos y Supremas Órdenes, expedidas desde 1856 hasta 1861, Tomo I. México: Imprenta Literaria, 1861.

Senado de la República. Las Constituciones de México: 1824-1911. México: Senado de la República, 1991.

“Providencia de la Secretaría de Gobernación. Ordena que cesen la instrucción y prácticas religiosas en los establecimientos costeados por fondos públicos”, marzo 30 de 1863, Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana* T. IX, 603.

Ramírez, Ignacio. “Carta al Sr. Lic. D. Ignacio Altamirano”. En *El Federalista*, t. I, No. 67, 19 de marzo de 1871.

Fuentes secundarias

Alvarado, María de Lourdes. *La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza Valdés, 2004.

Arredondo, Adelina, y Roberto González Villarreal. “De la secularización a la laicidad educativa en México”, *Historia de la Educación*. Anuario SAHE Vol. 15 No. 2 (2014): 140-167.

Arredondo, Adelina, y Roberto González Villarreal. “La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993”, *Inventio*, Vol. 8 No. 16 (sep. 2012-marzo 2013): 49-56.

Cantón Rosado, Francisco. *Historia de la instrucción pública en Yucatán. Desde fines del siglo XVI hasta fines del siglo XIX*. México: Ediciones de la SEP, 1943.

García García, Raúl. *Apuntes para la historia de la educación en Tamaulipas*. Ciudad Victoria: Universidad Autónoma de Tamaulipas, 1980.

García González, Francisco. *Conciencia e inteligencia en Zacatecas. Sociedad, educación, historia (1350-1890)*. Zacatecas: El Arco y la Lira, Universidad Autónoma de Zacatecas, 1988.

Gobierno del Estado de México, *150 años de educación en el Estado de México*. México: Editorial Libros de México, 1974.

Heredía, Roberto. “La educación en Michoacán 1831-1861. Datos y cifras (I)”, *Relaciones* No. 21 (invierno de 1985).

Herrejón Peredo, Carlos. “Fundación del Instituto Literario del Estado de México: Testimonios históricos”. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 1978.

López Carrasco, Fidel. *Historia de la educación en el estado de Oaxaca*. México: Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1950.

Martínez Vásquez, Víctor Raúl. *Historia de la educación en Oaxaca*. De la

Independencia a la Revolución. Oaxaca: IIS-UABJO, 1993.

Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales. 1911-1937*. México: CEE, 1986.

Muro, Manuel. *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*. San Luis Potosí: Impr. Lit. Enc. y Libr. de M. Esquivel y Cía., 1899.

North, Douglass. *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: FCE, 1993.

Ruiz Cervantes, Francisco José. *Un siglo de legislación educativa en Oaxaca*. Oaxaca: Casa de la Cultura, 1987.

Tanck, Dorothy. *La educación ilustrada, 1786-1836*. México: El Colegio de México, 1984.

Para citar este artículo: González Villarreal, Roberto y Arredondo, Adelina. “1861: la emergencia de la educación laica en México”, *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 25-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.2>

En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo*

LUIS ALFONSO ALARCÓN MENESES

Docente de la Universidad del Atlántico (Colombia). Correo electrónico: luchoalarconmeneses@gmail.com. El autor es magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Colombia) y doctor en Historia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Director del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Colciencias), grupo interinstitucional de la Universidad del Atlántico (Colombia), Universidad de Caldas (Colombia) y Universidad de Tolima (Colombia). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “Representaciones sobre la infancia en el Caribe colombiano. Un estudio a partir del espacio escolar (1850-1898)”, en *Diálogos Revista Electrónica De Historia* Vol. 17, Fasc. 1 (2016) y “Ser modelo de virtud, de decoro y buenos modales para los alumnos. La formación de maestros en el Caribe colombiano durante el federalismo”. En *templos del saber. Discursos políticos y utopías educativas*, editado por Teresa González Pérez. Madrid: Mercurio Editorial (2015). Entre sus temáticas tenemos la historia social de la educación, manuales escolares de formación ciudadana y espacio, sociedad y cultura en el Caribe.

Recibido: 30 de septiembre de 2015

Aprobado: 28 de mayo de 2016

Modificado: 18 de junio de 2016

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.3>

* Este artículo se desarrolló dentro del proyecto: “Fortalecimiento de la capacidad de investigación y de gestión divulgativa de los productos de nuevo conocimiento, generados por los investigadores vinculados al GIHEIN”, financiado por la Universidad del Atlántico (Colombia). Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo

Resumen

El artículo aborda los aspectos relacionados con la manera como se intentó articular el sistema de instrucción pública en los Estados de Bolívar y Magdalena durante el régimen federal que funcionó en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX. En estos Estados, ubicados en la región Caribe colombiana, la instrucción pública fue establecida por niveles y reglamentada a través de diversas disposiciones, que buscaron dar cumplimiento al Decreto Orgánico de Instrucción Pública –DOIP– dictado por el Gobierno de la Unión en 1870 y el cual constituyó un importante esfuerzo por regular la escuela primaria desde una perspectiva laica.

Palabras clave: organización escolar, instrucción pública, escuela laica, federalismo, Caribe colombiano, siglo XIX.

In search of a secular school. The organization of public education in the Colombian Caribbean during federalism

Abstract

The article addresses aspects related to the used methods to articulate the Public Education System in the States of Bolivar and Magdalena during the federal regime that took place in Colombia during the second half of the nineteenth century. In these States, located in the Colombian Caribbean region, public education was established by levels and legislated through diverse regulations, that sought to comply with the Organic Decree of Public Instruction –DOIP in Spanish– issued by the Government of the Union in 1870 and that constituted a significant effort to regulate primary school from a secular perspective.

Keywords: school organization, public instruction, secular school, federalism, Colombian Caribbean, nineteenth century.

Em procura de uma escola laica. A organização da instrução pública no Caribe colombiano durante o federalismo

Resumo

O artigo aborda os aspectos relacionados com a maneira como se tentou articular o sis-

tema de instrução pública nos Estados de Bolívar e Magdalena durante o regime federal que funcionou em Colômbia durante a segunda metade do século XIX. Nestes Estados, localizados na região Caribe colombiana, a instrução pública foi estabelecida por níveis e regulamentada através de diversas disposições, que procuraram dar cumprimento ao Decreto Orgânico de Instrução Pública –DOIP– ditado pelo Governo da União em 1870 e o qual constituiu um importante esforço por regular a escola primária desde uma perspectiva laica.

Palavras-chave: organização escolar, instrução pública, escola laica, federalismo, Caribe colombiano, século XIX.

A la recherche d'une école laïque. L'organisation de l'instruction publique dans le Caraïbe colombien pendant le fédéralisme.

Résumé

L'article aborde les aspects en relation avec la manière comment on a essayé d'articuler le système d'instruction publique dans les États de Bolivar et Magdalena pendant le régime fédéral qui fonctionna en Colombie durant la seconde moitié du XIX siècle. Dans ces États, situés dans la région Caraïbe colombienne, l'instruction publique fut établie par niveaux et règlementée à travers diverses dispositions, qui cherchaient à accomplir le Décret Organique de l'Instruction Publique DOIP, ordonné par le Gouvernement de l'Union en 1870 et lequel a constitué un effort important pour réguler l'école primaire dès une perspective laïque

Mots clés: organisation scolaire, instruction publique, école laïque, fédéralisme, Caraïbe colombien, XIX siècle.

La reforma a la instrucción pública primaria implementada en Colombia en 1870 por el gobierno del liberal Eustorgio Salgar, buscaba configurar las bases legales que permitieran avanzar en la secularización de la escuela. Esta propuesta¹, agenciada por los liberales radicales, apuntaba también a

1. Si bien es cierto el decreto que reformó la educación primaria en Colombia durante el régimen federal no hace mención expresa de la educación laica sino de la neutralidad religiosa, esto en el fondo constituyó la expresión del pensamiento laico de los liberales de la época, quienes, tal como han manifestado historiadores como Jaime Jaramillo Uribe, eran del criterio que la religión era una cuestión

la secularización de la sociedad en general, al tiempo que perseguía la modernización de las prácticas educativas. Estas últimas pasaban necesariamente por la regularización del tiempo y el espacio en el escenario escolar.

Con la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública –DOIP– en 1870 y su adopción por los estados costeros, el esfuerzo por regular la escuela en la región tuvo un carácter más permanente y coherente, sobre todo en lo atinente a la instrucción primaria. En efecto, en estos Estados, al igual que en el contexto nacional, la instrucción pública se desarrolló a través de instituciones educativas donde se impartía educación elemental, primaria y preparatoria. A estas les seguían en importancia, la educación normalista y la secundaria (superior). Esta última tuvo como único y principales espacios la Universidad del Magdalena y la Universidad de Cartagena.

Los reglamentos de las escuelas primarias de los Estados costeros, aprobados para el Magdalena en 1873 y para Bolívar en 1872², establecieron una estructura en correspondencia con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública. En primer lugar, estaban las escuelas primarias elementales de varones; luego, seguían las primarias elementales, tanto de niñas como mixtas, que a su vez se dividían en menores y mayores, según su población escolar. Se consideraban menores aquellas con una población inferior a cien estudiantes y mayores aquellas que superaban esa cifra. Las escuelas mayores contaban por derecho con un subdirector. La duración de los estudios o los llamados cursos completos en estas escuelas era de cuatro años. Posteriormente, los estudiantes promocionados ingresaban a las escuelas preparatorias que funcionaban en las capitales de departamentos. En estas debían formarse los jóvenes que recibirían la instrucción secun-

pertenciente al fuero personal y privado de los individuos, así como a la familia y a la institución eclesiástica. Para estos, el Estado no debía ser confesional, ya que su función debía estar orientada a garantizar la pluralidad de cultos, así como la igualdad de derechos y de oportunidades para quienes profesaran algún culto religioso.

2 «Informe del Director General de Instrucción Pública», Dirección General de instrucción pública-Bogotá, 31 de diciembre de 1872, En: La Escuela Normal, Bogotá, 18 de enero de 1873.

daria que, como ya fue señalado, se impartía solo en las Universidades del Magdalena³ y de Cartagena⁴.

En la estructura educativa de los Estados se le dio mayor importancia a la instrucción primaria. En consecuencia, esta fue considerada por parte del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como la más importante y prioritaria para la sociedad colombiana. En aras de darle cumplimiento, se dio apertura a un mayor número de escuelas de niños y niñas, responsables de atender estudiantes entre los siete y los quince años de edad, quienes recibían una educación que establecía diferencias entre sexos, por lo cual los programas de estudio variaban, pues mientras en las escuelas de niños se enseñaba lectura, escritura, doctrina cristiana, urbanidad, aritmética, la operación de números enteros, quebrados, denominadores y decimales y algunas lecciones de geografía, en las escuelas de niñas, por otra parte, se enseñarían además de algunas de las materias indicadas, gramática castellana, moral y costura en blanco y “*algunas otras materias propias de su sexo*”, las cuales remplazaban a otras como aritmética, escritura y derecho constitucional. Estas asignaturas para mujeres expresan la mentalidad tradicional de la época, propias de una concepción educativa en la cual la mujer debía ocuparse solo de los asuntos domésticos y de la primera instrucción de sus hijos, tal como lo afirmaba una mujer de la época:

“Cuán grande no es el goce que experimentamos a la vista de una mujer bella e instruida consagrada a formar el corazón del niño que ha de ser, más tarde un miembro provechoso a la sociedad. La instrucción, a mi modo de ver, es indispensable a la mujer porque esta es el prototipo de la sociedad. Ella es la que forma el corazón del hombre con su amor de madre y mostrar con su cariño de esposa el camino del bien. Y se sabe, por experiencia, que sin ella no hay felicidad. Una mujer dulce y amorosa adornada con el bello aliciente de una instrucción sólida es sin duda alguna, la llamada a labrar la dicha de su hogar. Instruyámonos, pues pero

3 *El Institutor*. Santa Marta, septiembre 15 de 1872. No. 3, pp 9-10..

4 Leguis Gómez, *Universidad y política en el Estado Soberano de Bolívar 1870-1885*, (Tesis de Pregrado en Historia, Universidad de Cartagena, 2000).

limitamos nuestra instrucción a hacer dichoso al compañero que el destino nos depare”⁵.

En consecuencia, a pesar de las exclusiones y desigualdades que caracterizaron el periodo, a las niñas se les intentó incorporar como alumnas a la instrucción pública primaria impartida en los Estados Federales y la cual se llevaba a cabo en la escuela distrital para niñas, considerada como un “plantel de educación llamado a hacer de la mujer la digna e ilustrada compañera del Ciudadano”⁶. Efectivamente, los distritos municipales estaban obligados por ley a crear y establecer en funcionamiento una escuela primaria para niños y otra para niñas, las cuales en la práctica, como lo mencionamos antes, afrontaron múltiples problemas que en muchos casos imposibilitaron su funcionamiento. De todas formas, ello no impidió a los gobiernos, tanto del Estado como de los Municipios, disponer, a partir de la legislación educativa existente, las formas de funcionamiento de las escuelas. Normas que se ajustaban, por lo menos formalmente, a los tres principios básicos de la organización escolar establecidos en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública adoptado tempranamente por los Estados costeños.

En consecuencia, la estructura organizativa de la instrucción pública en los Estados del Caribe colombiano, para dar cumplimiento a la centralización del sistema educativo establecido por el DOIP, estuvo regida por los principios de Enseñanza, Inspección y Administración.

La enseñanza comprendía aspectos relacionados con tipos y niveles de escuela, métodos educativos, cursos progresivos, tareas y disciplina, el control de tiempo escolar, las correcciones, castigos y premios, asistencia, concurrencia, edades escolares y censos de población escolar, funciones de directores y maestros. También hacían parte los periodos escolares, exámenes, bibliotecas y las disciplinas que debían ser impartidas. Por su parte, la inspección ejercida a través de las juntas de inspección locales, departamentales o generales era la encargada de visitar las escuelas para

5 *El Promotor*, Barranquilla. 25 enero 1879, No. 411, p. 3. Archivo Histórico del Atlántico.

6 «Informe sobre la marcha de las escuelas públicas de la provincia de Corozal», marzo 3 de 1870.

determinar el grado de cumplimiento y desarrollo de las mismas. La administración, en la estructura organizacional de la educación pública, estaba asociada al manejo de los recursos financieros, a la creación de escuelas, a la dirección y manejo del gobierno escolar, contratación y salarios de profesores y personal directivo, edificaciones, mobiliario y útiles de enseñanza requeridos para el funcionamiento de las escuelas.

No obstante, a pesar de que la estructuración de la instrucción pública en la región correspondió, por lo menos formalmente, con lo establecido en el DOIP, estos procesos de organización de la escuela, no pueden ser solo abordados como una mera “organización burocrática” a lo cual ha sido reducida por algunos estudiosos⁷ del tema, quienes dejan de lado el papel que estos intentos de institucionalización jugaron en el proceso de homogenización de la escuela, con lo cual se buscaba, entre otras cosas, la ciudadanización de la población masculina. Para ello se requería, tal como lo plantea para el caso español Antonio Viñao, un sistema educativo estatal, constituido por un conjunto de instituciones educativas de educación formal, diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí, las mismas que debían estar gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos, financiadas por la administración pública y las cuales debieron requerir de profesores formados, quienes eran pagados y supervisados por las instancias directoras de la instrucción pública⁸.

Efectivamente, la organización educativa no solo nos habla de cómo estaban estructurados los asuntos relativos a la escuela en lo que tiene que ver con la administración y objetos o medios materiales. Ella nos permite, como en toda actividad humana, identificar la distribución y usos de espacios, objetos y tiempos propios de la práctica educativa que se pretende regular a través de la organización impuesta a nivel nacional por el DOIP y desarrollada, con sus diversas particularidades, por los Estados que lo adoptaron.

Por ello es importante, para conocer las formas como operó la organiza-

7 Jorge Enrique González, Op. cit, pp. 21-40.

8 Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. (Madrid, Morata, 2002), 18.

ción educativa, acercarse a la regulación del tiempo escolar⁹, al espacio y a la dotación escolar como elementos fundamentales de la práctica educativa que se llevó a cabo en la región.

LA REGLAMENTACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

La reglamentación del tiempo escolar fue un elemento presente en la organización de la instrucción pública en la región. Encontramos que en cada uno de los reglamentos y normas para las escuelas públicas se abordan aspectos relacionados con las horas de clase y la necesidad de no perder el tiempo, lo cual resulta un elemento clave a tener en cuenta al momento de describir la llamada organización escolar. Efectivamente, la distribución y el uso del tiempo muestra claramente, no solo lo que tiene que ver con la forma como este era asumido y reglado, sino también vivido por maestros, directores y alumnos en el espacio escolar. Un tiempo que hay que entender como tiempo cultural resultante de una construcción históricamente cambiante; un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal, en la cual también están inmersos familias y comunidades, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales¹⁰.

Al analizar estudios que se ocupan de la cultura y la práctica escolar desde la perspectiva histórica, debemos tener presente que el elemento temporal u horario es uno de los elementos constitutivos dominantes que determinan incluso la llamada configuración del espacio. Si no hay asignaciones temporales que cubrir, no se requerirán escenarios, y si estos se implementan al margen de las demandas sociales, terminarán siendo lugares abstractos y vacíos. El tiempo estructura y organiza el trabajo de los maestros, facilitándole o limitándole la actividad escolar, pues termina por condicionar las representaciones y percepciones de los escenarios y también su planificación y usos¹¹.

Por ello resulta interesante, por lo menos en lo que tiene que ver con la

9 Al respecto véase: Antonio Viñao, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (Madrid, Akal. 1990), 10 y s.s.

10 Antonio Viñao Frago, *Tiempos escolares, tiempos sociales* (Barcelona, Ariel. 1998), 5.

11 Agustín Escolano Benito, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos* (Madrid, Biblioteca Nueva. 2000), 40.

llamada organización escolar, describir la forma como se pretendió regular el tiempo. Esto nos aproxima a una comprensión adecuada de las formas como se estructuró el sistema educativo que, para el período del que nos ocupamos, tuvo sus ciclos, niveles, cursos y sus respectivos ritos de paso como fueron los exámenes, así como también otras configuraciones temporales regladas por calendarios escolares, cursos anuales, vacaciones, horarios escolares y distribución temporal de tareas y programas.

Al revisar la legislación educativa que aplicó en los Estados de la región durante el período federal, junto con algunas disposiciones estatales, reglamentos escolares, horarios, informes y manuales de preceptores, se encuentra que en estos existía un interés manifiesto por regular cronológicamente las actividades desarrolladas en la escuela. En cada uno de estos documentos se hace alusión a aspectos tales como la edad escolar, la frecuencia en la asistencia, períodos y jornadas escolares, tareas, horarios, distribución de materias, descansos y vacaciones, entre otros. Esto permite aproximarse al análisis del tiempo escolar, el cual revistió para la época una dimensión esencial en la imposición de la disciplina, en el sometimiento a las jerarquías y al poder establecido. Tal como lo demuestran afirmaciones en las que se insiste en:

“La costumbre de señalar una hora para cada ocupación y de sujetarse a ese señalamiento, haciendo cada cosa a su tiempo, influye notablemente en la formación del carácter; una buena escuela es algo más que un lugar destinado á proporcionar conocimientos: en ella deben aprender los niños a ser metódicos y exactos en el cumplimiento de sus deberes; allí deben ver ellos un alto y constante ejemplo de orden, método y puntualidad; la escuela, en fin, debe proporcionarles el habito del trabajo organizado, y ser para ellos como la imagen del mundo”¹².

Afirmaciones como la anterior justificarían la regulación del tiempo escolar en los Estados costeros que, a pesar de contar con una población con

12 *Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar*. En: Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria. Cartagena, Tip. Araújo. 1886. BNC. Miscelánea No. 743 (11). SJAS

sus particulares ritmos e imaginarios temporales¹³, terminaron aceptando, por lo menos formalmente, unas disposiciones que pretendían organizar la instrucción pública a partir de la aplicación de patrones cronológicos, como los que el mismo DOIP introdujo en varios de sus apartados¹⁴.

Al igual que el DOIP, en las disposiciones de carácter educativo que se expidieron en los Estados de Magdalena y Bolívar también se hacía alusión en forma detallada a la distribución del tiempo escolar. La mayoría de estas regulaciones establecía en primera instancia lo referente a períodos escolares, vacaciones, matrículas. En estos se fijaban dos períodos escolares al año, cuya duración era de cinco meses cada uno. Normalmente, estos se desarrollaban entre el 1 de enero al 31 de mayo y del 1 de julio al 31 de noviembre, estableciéndose un período de conferencias y exámenes finales, luego de los cuales venían las vacaciones.

El horario escolar variaba entre cinco y siete horas diarias, de lunes a viernes. Las clases duraban máximo una hora y generalmente se insistía, siguiendo a los pedagogos como Fröebel, “que por ningún motivo el estudio de un tema se hará por más de una hora, excepto que momentos de recreación en los intervalos de una clase a otra”¹⁵. Las clases se iniciaban entre 7 y 8 de la mañana y las mismas se extendían hasta las 4 de la tarde. Se reconocía que “este orden se podrá invertir, si las costumbres y necesidades de la población así lo exigen”¹⁶. Era un intento por combatir la inasistencia escolar. Muchos de los padres de familia alegaban no poder enviar a sus hijos a la escuela por tenerlos ocupados en faenas domésticas o del campo.

En algunos casos, como lo disponía el reglamento de la Escuela Normal de Varones del Magdalena, cada una de las actividades diarias o jornada escolar eran descritos en detalle.

“En primer lugar debe tenerse presente que cada tiempo se marca con el toque de campana. El espacio de 24 horas será siempre

13 Sobre este particular véase: Orlando Fals Borda, *Historia doble de la Costa*. Bogotá, 1985. 4 tomos.

14 Al respecto véase los siguientes capítulos del DOIP: VIII, IX, X, XI.

15 «Acuerdo del Cabildo Distrital de Río de Oro. Agosto 30 de 1868», AHM, Caja 13.

16 «Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar». En: *Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria*. Cartagena, Tip. Araújo. 1886. p.40. BNC. Miscelánea No. 743 (11) SJAS.

ocupado de la manera siguiente: a las 5 de la mañana levantarse, de 5 a 5 y media asearse, de 5 y media a 6 y media estudios preparatorios, de 6 y media a 7 café; de 7 a 10 lecciones, de 10 a 11 almuerzo, de 11 a 12 lección de 12 a 1 libre, de la 1 a las 2 estudios preparatorios, de 2 a 4 lecciones, de 4 a 5 comida, de 5 a 8 estudios preparatorios, de 8 a 9 lecturas útiles, de 9 a 9 y media libre, 9 y media a 5 dormir. El domingo, martes y viernes de cada semana de 5 a 6 y media baño en el río; el miércoles y sábado por la tarde hasta las 6 (hora en que precisamente deben estar todos los alumnos en el establecimiento) serán ocupados con paseos o excursiones instructivas”¹⁷.

Es un documento que muestra el orden del tiempo minuciosamente trazado, portador de una concepción de un sistema de enseñanza que reconoce en la regulación del tiempo y de las actividades escolares un mecanismo para ejercer el control sobre los niños y jóvenes estudiantes. Efectivamente, en el documento anterior se observa cómo existía una preocupación, en los orígenes del sistema escolar impuesto por los radicales, por el control y regulación de las actividades de la vida escolar. Allí se observa cómo se regulaba el llamado tiempo corto en la escuela, el que estaba integrado por la jornada diaria y la semanal.

Este tipo de regulaciones, que hacían parte de las normas escolares, conjuntamente con los horarios y los calendarios constituían los cronosistemas de periodización de las actividades educativas presentes en la vida cotidiana de las escuelas de la región. Estos, tal como lo afirma Escolano Benito, son en la práctica las unidades que van a dar forma a los micro-tiempos pedagógicos de regulación de los ritmos de trabajo. Tales cronosistemas permiten adentrarse en la historia interior de las instituciones escolares. Como patrones prácticos de regulación de la acción educativa reflejan al mismo tiempo la distribución de los trabajos y los días de alumnos y maestros, algunas dimensiones del programa de estudios y determinadas pautas de orden metodológico, así como otros factores relacionados

17 «Reglamento interior de la Escuela Normal». Santa Marta. 1872, AHM. caja 12. p. 3.

con la disciplina y organización de los espacios escolares¹⁸.

La programación de los horarios escolares en las escuelas de la región también obedecía al cumplimiento de una función como marcos reales o prácticos para construir una experiencia infantil del tiempo, de valoración de los códigos y pautas temporales, así como también mecanismos de aprendizaje e influencia en el desarrollo de las formas de sociabilidad de la infancia.

Los niños al asistir a la escuela y experimentar las regulaciones del tiempo escolar y familiar que allí se establecían internalizaban las primeras pautas organizadas del tiempo. Las regulaciones escolares jugaban para la época un papel importante puesto que se constituyeron, al igual que hoy, en pautas de aprendizaje y en mecanismos para la autorregulación de los comportamientos de la infancia. El cronosistema escolar establecido sirve para fijar el reloj biológico y biorritmos a las pautas temporales del sistema social y cultural. El hecho de que en el reglamento de la Escuela Normal se programara levantarse a una misma hora con el toque de campana, que rompe el silencio de los sueños y el reposo, para acudir a las tareas escolares, previo aseo del cuerpo que lo dispone al estudio, para seguir luego un programa de trabajo periodizado con criterios precisos y estables, disfrutar de descansos o tiempo libre dentro de la disciplina institucional, para luego unos volver a las habitaciones y otros a sus casas al finalizar cada jornada e interrumpir este proceso cada siete días, supone regular la espontaneidad a un orden normativo y social del tiempo. Moverse dentro de este orden terminaba por comprometer y regular los comportamientos de la infancia dentro de unos patrones que iban más allá de lo meramente escolar o pedagógico, ya que estos horarios o calendarios escolares operan como mediadores en los procesos de socialización, entre la biología y la cultura¹⁹.

Con respecto a lo cultural encontramos que algunas disposiciones estatales que al momento de programar la distribución del tiempo escolar es-

18 Agustín Escolano Benito, *Tiempos y Espacios...*, 83-96

19 *Ibid.*

tablecían los llamados días vacantes, dentro de los cuales por lo general solamente se reconocían los tres últimos días de la semana santa, las fiestas patrias y algunas cuantas de significación regional. Pero en la práctica las escuelas distritales aceptaban los ritmos y los tiempos de las poblaciones. Por lo tanto, era común que las clases fueran interrumpidas periódicamente por festividades parroquiales, carnavales y ferias²⁰, lo cual hacía que algunos directores de instrucción pública se mostraran contrarios a la pérdida de tiempo que generaban estas prácticas; *“no había más que dos alumnos externos, debido según se nos hizo entender, a que era segundo día de carnaval”*²¹ se quejaba José María Royo, secretario de la Junta de inspección de Cartagena, al considerar que esta fiesta propiciaba la inasistencia escolar, desafiándose así la regulación del tiempo escolar, que en la práctica se encontraba frente a una realidad que manejaba otra idea del tiempo, en el cual lo lúdico y festivo alcanzaba tal importancia que en algunos casos terminaba imponiéndose. Por esta razón, el mismo J.M. Royo en su informe de inspección proponía la necesidad de adoptar medidas *“a fin de que mejore la aplicación y la conducta de los alumnos de la clase de matemáticas, idiomas y aritmética, así como para que procuren que los catedráticos del establecimiento no dejen en ningún caso de hacer sus clases con frívolos pretextos”*²²

LA NORMALIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR

Junto con la distribución del tiempo, hay que tener en cuenta el espacio al momento de ocuparse de la organización escolar²³. Ello en cierta medida nos permite acercarnos no solo a las condiciones materiales en medio de las cuales funcionaban las escuelas de la época estudiada, sino también

20 Sobre este particular es necesario tener en cuenta la actitud asumida por la población con respecto al manejo del tiempo, el cual en el imaginario de las gentes era visto como algo imperceptible por lo que no había mayores preocupaciones. Al respecto hemos encontrado que ante las fiestas y carnavales las escuelas quedaban desocupadas pues maestros y alumnos se involucraban en las festividades locales. Sobre el uso del tiempo escolar y su vinculación con lo lúdico y festivo sería interesante efectuar trabajos al respecto, que develen las formas y usos con respecto a la escuela

21 «Informe de la visita al Colegio del Estado», Cartagena, 24 de julio de 1870.

22 *Ibid.*

23 Algunos trabajos que abordan esta temática y los cuales constituyen un modelo conceptual sobre el particular se encuentran reunidos en la *Revista Historia de la Educación* Nos. 12-13 de 1994 editada por la Universidad de Salamanca y en la cual se destacan autores como Antonio Viñao Frago, León Esteban, Agustín Escolano y Reiner Lehberger.

a la llamada cultura escolar. La educación, el enseñar y aprender, como toda actividad humana precisa de un espacio y un tiempo determinados, estableciéndose entre estos una relación muy directa. El espacio es un elemento básico, constitutivo de la actividad educativa. Por ello, ocuparnos de él tiene un significado especial para comprender mejor las prácticas educativas en el tiempo. De esta manera, la escuela como objeto histórico en cuanto institución, ocupa un espacio y un lugar. Un espacio que muchas veces, como ocurría en todo país para el período federal, no estaba proyectado para uso escolar, pero que de hecho se convirtió en un lugar ocupado y utilizado para tal fin, a pesar de que en la mayoría de las ocasiones no cumplía con las mínimas condiciones materiales e higiénicas.

También es importante analizar el entorno escolar por el papel que este juega en la formación de la personalidad y la mentalidad de los individuos y de los grupos, quienes, al permanecer gran parte del tiempo en estos espacios, en los cuales no solamente se pretende educar a los estudiantes sino también se les socializa, civiliza e integran a un sistema escolar en construcción²⁴.

Los liberales radicales fueron conscientes del papel jugado por los espacios en el proceso educativo. Por lo tanto, siguiendo algunos principios pedagógicos de la época, incorporaron en la legislación lo referente a las condiciones de las edificaciones y locales escolares. Un ejemplo de ello lo encontramos en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, que ordena que toda escuela tendrá un edificio de su propiedad, construido conforme a los planos determinados por los reglamentos, y de una magnitud proporcional al número de niños que según la población y las circunstancias del distrito, deben concurrir a la escuela. El mismo decreto establecía la necesidad de contar con espacios para los ejercicios físicos, por lo que indicaba que debía disponerse de un terreno cercado de veinte a cincuenta varas de superficie, dividido en dos partes: una para ejercicios gimnásticos y otra para la formación diaria. Además se ordenaba que se debía contar con un huerto o jardín en donde los niños aprendieran de manera práctica

24 Antonio Viñao Frago, "Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones". En: Revista Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. Vol. 12-13. (1993-94): 17-20.

los rudimentos de la botánica, la agricultura y otras faenas del campo.

Las reglamentaciones y normas del DOIP aplicadas en los Estados costeños, abordaron con más detalle todo lo relacionado con el espacio escolar. Esto resulta útil para adentrarnos más en el conocimiento de las teorías educativas presentes en el imaginario de los principales actores políticos de la región. En uno de estos reglamentos emanados en el Estado de Bolívar, al ocuparse de las locales escolares se disponía:

“En adelante no se podrán construir locales de escuelas sin que tengan, según la clase de enseñanza a que vayan a ser destinados, las condiciones de buena posición, capacidad, ventilación, elevación, luz y distribución necesarias. Cuando haya que construirse un nuevo local para escuela, el gobierno del estado o la municipalidad respectiva, acudirá a la dirección general, indicando la clase de la escuela y el número probable de alumnos que tendrá, en demanda del plano a que deba sujetarse la construcción; y esta no podrá separarse, en parte sustancial, del plano que forme la dirección”²⁵.

En esta disposición, como en otras promulgadas a lo largo del país, vemos que existía un ideario de escuela, que por lo menos en teoría concordaba con algunas tendencias de la arquitectura escolar que, apoyándose en los postulados de una educación higienista, estaban en furor en Europa²⁶.

En este tipo de disposiciones sobre las características de la edificación escolar y la distribución de los espacios interiores de la misma, prima la concepción de escuela/aula. Al mismo tiempo, es reflejo de las actividades consideradas importantes dentro de la escuela por lo que hay que reservarles un lugar propio, tales como el aula de clase, dormitorio del director,

25 «Reglamento de la Instrucción Pública Primaria en el Estado de Bolívar». En: *Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria*. Cartagena, Tip. Araújo. 1886, 18-20, BNC. Miscelánea No. 743(11) SJAS

26 Al respecto es necesario destacar que en España se habían dictado disposiciones sobre la arquitectura escolar, algunas de las cuales sirvieron de ejemplo para las que se pusieron en vigencia en Colombia. Dos de estos decretos españoles fueron expedidos por Ruiz Zorrilla durante el llamado sexenio democrático (1868-1874).

los espacios de encuentro de los alumnos, el patio de recreo y gimnasia, los baños y la parcela para la siembra y práctica agrícola. Se insistía además en la necesidad de ventilación, claridad y ausencia de lugares húmedos y lacustres. En una insistencia que está presente en las publicaciones pedagógicas y educativas de la época, las cuales tenían una gran influencia del pensamiento fröebeliano²⁷.

En la costa colombiana difícilmente se hicieron realidad. Son una muestra de la preocupación de los radicales que, como reformadores y modernizadores, fueron conscientes del lugar que ocupaba la escuela en la sociedad y en el espacio de las ciudades y poblados. Para los legisladores liberales, la escuela debía cumplir con los principios de higiene, salubridad y pedagógicos garantizando a los niños el aire libre, ventilación y suficiente luz que los guiara hacia la conquista del saber y de la ilustración²⁸.

Pero ¿hasta dónde estas disposiciones reguladoras de las condiciones locativas de las escuelas se pudieron cumplir en la región Caribe, donde la penuria fiscal fue una constante que limitaría en la práctica el desarrollo de la instrucción pública? Para contraponer el discurso normativo con la realidad escolar se describe a continuación las características del espacio escolar en la región, donde gran parte de las escuelas debieron funcionar en locales que no eran construidos para tal fin. Funcionaban en casas arrendadas, que en la mayoría de las veces carecían de las más mínimas condiciones locativas, tal como se deduce de las siguientes afirmaciones:

“El local está en un estado lamentable de deterioro, las puertas son inseguras por carecer de cerraduras; algunas ventanas no tienen abras; en tiempo de invierno se llueve casi todo el edificio por consecuencia de las goteras; carece de patio cercado para que los

27 Sobre la influencia de Fröebel en la arquitectura escolar véase: Antonio VIÑAO FRAGO, Del espacio escolar..., 50 y Purificación Lahoz Abad, “El modelo fröebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España”. En: *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. No. 10, 1991, 107-133.

28 Al respecto seguimos las consideraciones efectuadas para el caso español por Agustín Escolano Benito, *Tiempos y espacios...*, 190.

alumnos salgan a él durante la recreación y no tiene excusado”²⁹.

En otro informe sobre las condiciones de la escuela del distrito de Remolino, su Director denuncia:

“Está colocada en la albarrada de la población a inmediaciones del río, y de norte a sur de la misma; colocación perjudicial, puesto que el sol molesta a los alumnos tanto de mañana como de tarde, en términos muchas veces de paralizar los trabajos. No es suficiente para el número de niños que asisten diariamente; además no tiene excusados ni lugar a propósito para las clases de gimnasia. Esta sumamente deteriorada, sus paredes ennegrecidas por la humedad, su suelo es de barro y como antes deje dicho queda a la orilla del río que hace todo húmedo y exhala miasmas perjudiciales a la salud de los niños”³⁰.

Por su parte, otro informe da cuenta de la inexistencia de locales, ya que a pesar que

“En el artículo 160 del código político y municipal del Estado, declara imprescindible el deber que tienen los Consejos municipales de establecer locales de las escuelas de ambos sexo; pero este artículo (como casi todas las disposiciones sobre instrucción pública) no tiene sanción; de manera que no se cumple en lo general”³¹.

Lo anterior muestra claramente cómo la realidad difería mucho del discurso ideal y teórico presente en las disposiciones y manuales sobre las edificaciones escolares, las que para el caso mencionado eran todo lo contrario del ideal propuesto. Funcionaban donde podían sin contar con los espacios de recreación o gimnásticos de que nos habla la legislación, la cual chocó con la realidad de unos distritos con una pobreza fiscal que impedía en la práctica, no solamente contar con buenos locales, sino que

29 «Inspección y visitas de escuelas». Ciénaga, 1880, AHM Caja 478. Legajo XXV Tomo II. Folio 1..

30 «Informe de instrucción pública de Remolino». Agosto 31 de 1873. Caja 123. f.1-2 . AHM.

31 *Informe de la Dirección General de Instrucción Pública del Estado Soberano de Bolívar, 1873*. En: Gaceta de Bolívar, 29 de septiembre de 1873

en algunos casos no permitió la apertura de las escuelas.

Este era el caso del puerto de Sabanilla cuyo estado lamentable de su “escuelita” llamo la atención del viajero norteamericano Isaacs Holton:

“En una casucha de dos piezas, una para la tienda y la otra para la familia, funciona la escuela pública con una docena de muchachos. La ley no permite escuelas mixtas y solo las aldeas grandes pueden darse el lujo de tener dos escuelas públicas; las niñas aprenden lo que pueden en la casa, si bien lo más frecuente es que se queden completamente ignorantes. Ahora que recuerdo a Sabanilla, después de haber conocido otros lugares, pienso que es el pueblo y la escuela más pobre que he conocido en la Nueva Granada. En la escuela vi niños desnudos, cosa no permitida en otros sitios. El maestro era apenas un adolescente y prácticamente no había libros, pero de todas formas es meritorio que un pueblo que ni siquiera tiene iglesia, posea su escolita”³².

El problema de la falta o pésimo estado de los locales fue uno de los problemas que afrontó la educación en los Estados costeños, lo cual se convirtió en un obstáculo que dificultó el progreso de la misma. Sin embargo, este problema del espacio escolar no afectó solamente a los estados de la Costa, sino también a la federación en su conjunto, tal como lo demuestra el siguiente apartado del informe rendido por el Director de Instrucción Pública de Cundinamarca:

“Por lo general todos los locales son estrechos, según se ve por el cuadro, y sería sumamente difícil ensancharlos, si tal obra se atribuyese exclusivamente a los distritos. Con frecuencia se encuentran locales sin solar; casi todos carecen de común; muchísimos no tienen buenos desagües, empozándose y corrompiéndose las aguas en los solares; muchos tienen solares comunes con la cárcel o casa municipal, y con frecuencia el solar de la escuela, abierto

32 Isaacs Holton, “La Nueva Granada: veinte meses en los Andes”, New York: Harper And Brothers, 1857. Reedición: Banco de la República (Bogotá, 1981), 31.

al público por falta de cerca, es el sitio preferido por la población para arrojar sus desperdicios de todo género”³³.

Este caso, como los antes anotados, es un ejemplo de la problemática locativa de la instrucción pública en el país para el período federal. Al mismo tiempo nos muestra una situación social interesante para analizar: las condiciones de salubridad de las escuelas. En algunos casos, estas compartían espacios con las cárceles y mataderos, lo cual se puede interpretar como la indolencia de la población por la educación de los niños, que la comunidad, con una fuerte carga de tradicionalismo, no los veía como individuos a quienes había que proteger y a quienes era necesario brindarles mejores condiciones para su educación.

Este problema social lo pretendió cambiar el liberalismo radical a través de la promulgación de las pautas y condiciones adecuadas que debía tener la edificación escolar. De acuerdo con la legislación, ésta tenía que diferenciarse de las casas y reconocérseles, al igual que la iglesia y la casa municipal, un lugar principal dentro de la población. Esta dignificación del espacio escolar acrecentaría también la estimación del maestro y elevaría la motivación de los alumnos por la educación. Se trataba de darle un prestigio a la escuela y que el niño y el padre trataran de emular estas condiciones posteriormente en su casa; la escuela cumpliría así una función cultural, pedagógica y social de carácter modernizadora³⁴.

Una función que para poderse cumplir debía contar además con una serie de elementos y materiales. Es decir, con una dotación para el espacio escolar, en el cual se realizaba el proceso de enseñanza aprendizaje a través del cual se pretendió formar al nuevo hombre del régimen republicano: al ciudadano.

MOBILIARIO, LIBROS Y ÚTILES EN EL REGLAMENTO ESCOLAR

Otro factor de la organización que se le pretendió dar a la instrucción

33 «Informe del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca, 1871». En: *La Escuela Normal*. Bogotá, diciembre 16 de 1871. Tomo II, Números 49 y 50. p. 786.

34 Agustín Escolano Benito, *Tiempos y espacios...*, 194-195.

pública dentro del proyecto educativo del liberalismo radical, tenía que ver con la dotación y materiales didácticos, los cuales ocupaban un lugar clave en la pedagogía pestalozziana, razón por la cual el DOIP en su artículo 279 estableció que “Todas las escuelas estarían bien surtidas del mobiliario que sea preciso para su servicio, y de los libros, textos de enseñanza, pizarras, tableros, cuadros, mapas y demás objetos necesarios para facilitar la instrucción”³⁵.

Sin embargo, a pesar de lo señalado por la norma, que establecía que el 10 % del presupuesto para educación debía destinarse a la inversión en útiles escolares, la Dirección de Instrucción Pública no consiguió cubrir en su totalidad las exigencias de los establecimientos de educación con respecto a los materiales escolares, debido fundamentalmente a su secular precariedad presupuestal. La situación ideal era que en el mismo momento de apertura se recibiera la dotación, tal y como se hizo en 1871, con la escuela preparatoria de Valledupar que recibió del presupuesto del Estado 6 pizarras, 1 caja de pizarreros, 12 ejemplares de catecismo del padre Astete, 12 compendios de urbanidad, 12 catecismos de historia sagrada y 6 catecismos de moral³⁶. Entre tanto, los profesores recibían sus sueldos junto con los periódicos la *Escuela Normal*, *El Institutor*, mapas y globos terráqueos³⁷.

Pero la situación era otra. Un grupo importante de planteles no recibían los útiles requeridos. Constantemente se quejaban ante la dirección de instrucción pública en las que se expresaba: “*pido que se me auxilie con útiles*” o “*existen dos planteles de ambos sexos que carecen de útiles*” y “*Hay escuela pública que necesita bastantes útiles*”³⁸. Desde las escuelas solicitaban materiales como papel rayado, tinteros, plumas de acero, gramáticas, aritméticas, doctrinas cristianas y tablas para aprender a contar³⁹. Sobre el particular, el director de la Escuela Anexa de Cartagena se quejaba que el único mobiliario con

35 «Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria», Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870, 59.

36 Durante los primeros años de la reforma los libros que más se distribuían tenían que ver con la religión, la moral cristiana y la urbanidad.

37 A.H.M. Año de 1871. Caja N° 2. diciembre 11 a 14 de 1871. s.f.

38 A.H.M. Año de 1875. Caja N° 8. Julio 8 de 1874. s.f. y Año de 1875. Caja N° 13. Noviembre de 1875. s.f.

39 A.H.M. Año de 1873. Caja N° 4. Febrero de 1873. s.f.

que se contaba eran

“[...] unas pocas bancas en malísimo estado; un escaparate grande como de media vida, refaccionado por el Sr. Director de la Normal; dos mesas y dos tableros prestados a la normal, un tinajero con sus útiles proporcionados por el Director de la normal. Le falta, pues, como se ve, todo el mobiliario; y las lecciones se dictan, por lo mismo, con gran trabajo y poco provecho; pues para el estudio de la geografía, por ejemplo no existe un solo mapa; sin habérselos podido proporcionar esta dirección, porque hace algún tiempo que no hay en el depósito”⁴⁰.

Por su lado, el Director de la Escuela de Chiriguana manifestaba

“Hace cuatro meses que me encuentro desempeñando la preceptoría de esta escuela, y desde que tomé posesión no he recibido de autoridad alguna un solo útil de los necesarios para la instrucción de mis educandos, pues desde casa, pizarras, lápices y demás útiles son costeados por mí con solo el objeto de que no falte aquí la poca instrucción que hoy existe”⁴¹.

A pesar de la carencia de dotación escolar se ponderaba la labor de los maestros, quienes, al decir de Teodosio Moreno, gobernador de Sabanalarga, “han llenado sus deberes con esmero a pesar de los graves inconvenientes que ofrece la carencia absoluta de mobiliario y útiles”⁴².

La falta de material escolar no se debía solo a los retrasos en la adquisición por parte de los gobiernos, pues en ocasiones aunque los materiales escolares eran adquiridos oportunamente no se entregaban a tiempo por parte de algunos funcionarios locales, quienes asumían una actitud indiferente hacia los asuntos educativos, al punto que dejaban deteriorar en el mismo

40 «Informe del Director General de Instrucción Pública del Estado de Bolívar». En: *Diario de Bolívar*. Cartagena, 30 de agosto de 1880.

41 *La Escuela Normal*, 23 de marzo de 1873.

42 «Informe del Gobernador de la Provincia de Sabanalarga sobre los exámenes intermedios, 1867». En: *Gaceta de Bolívar*, agosto 4 de 1867.

puerto los materiales pedagógicos importados, tal como ocurrió en el Estado de Panamá:

“Es tan notable la indiferencia a este respecto, que la factura de útiles para escuelas, remitida por los Sres Hachette y Compañía (55 grandes bultos), llegó a Colon en mayo último; que hubo una avería de 14 bultos que se perdieron totalmente, y que a pesar de venir dirigidos los conocimientos del Gobernador del Estado, se hizo tan poco caso de ellos, que permanecieron almacenados en la estación del ferrocarril hasta el mes de diciembre último, en que se hicieron pasar a la Escuela Normal”⁴³.

Este material, que algunas ocasiones se deterioraba por la indolencia de los empleados estatales, en su mayoría era importado de Europa, especialmente libros, globos y mapas geográficos. En el caso de los textos, se compraban a Hacheta y Compañía, una editorial francesa que enviaba las cotizaciones a la Dirección de Instrucción Pública de la Unión situada en Bogotá y desde ahí se distribuían a los directores de instrucción pública de cada Estado para que estos realizaran sus pedidos. Estas adquisiciones muestran el interés del gobierno central por cambiar los métodos tradicionales de enseñanza y los contenidos de la misma. Razón por la cual decidió aplicar la pedagogía pestalociana centrada en el método de instrucción objetiva o intuitiva⁴⁴, para la cual era indispensable contar con una serie de materiales incorporados al proceso de aprendizaje, pues se trataba de ejercitar

“al niño en la observación haciéndole notar la situación de los objetos, sus propiedades, su destino, las partes de que se componen y las relaciones que entre ellos existen”⁴⁵.

43 «Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión», Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876, 54.

44 Un trabajo sobre la forma como fue recibido este método en Colombia e Hispanoamérica durante la primera mitad del siglo XIX es: Eugenia Roldán Vera, “Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education”, *Paedagogica Historica*, 41: 6, 2005, 655-675

45 Romualdo Guarín, Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: Sistema moderno de enseñanza, (Bogotá, Imprenta de Gaitán, 1876), 35.

El requerimiento de materiales por parte de los Preceptores fue una constante en las escuelas de la región, quienes reclamaban mayor atención y se quejaban de la insuficiencia y mal estado del material didáctico. Un ejemplo que ilustra esta situación y que además permite hacerse una idea de la forma como estaba organizada la escuela es el siguiente informe del distrito de Remolino:

“En cuanto al mobiliario es escaso, pues solo cuenta con doce bancos de dos metros de largo cada uno, y no caben en ellas sino unos cuarenta y ocho alumnos desgraciadamente. Dos mesas, un taburete, un pisaron de cuero muy pequeño, un sillón tinajero con su tinaja y sin tazas para el uso de los educandos, dos percheros para la colocación de los sombreros y una plataforma, que es la única del mobiliario que se ha hecho según modelo; pues los demás útiles mencionados no sirven para nada. Respecto a los útiles de que dispone el director para la enseñanza, son escasos, y los que hay están incompletos, solo cuento con siete mapas de los de la Unión Colombiana y uno en muy mal estado; debido a que los útiles que eran antes de esta escuela pasaron a ser de la de mujeres, por el cambio que hizo el gobierno de las escuelas. Las autoridades han creído que por pagar el estado el sueldo a los directores, él también tenía que arreglar de nuevo el mobiliario y todos los útiles. También se encuentran algunos libros de instrucción objetiva, más gramáticas de Guzmán, un aparato de Leve, una maquina insa para contar, un juego completo de primaria, un compás, una escuadra, una plomada, un mapa de América del Norte, uno de Europa, uno de Asia, uno de África, uno de la Oceanía, los que faltan no existen sino en el plantel de niñas”⁴⁶.

Descripciones como la anterior permiten identificar no solo la dotación escolar sino también conjeturar cómo estaba compuesto el espacio al interior de la escuela que, para el periodo federal, a pesar de las precariedades de orden financiero y otros problemas, pretendía ajustarse a las novedades impuestas por el método objetivo propuesto a nivel nacional por la Di-

46 *Informe de instrucción pública de Remolino*. Agosto 31 de 1873. AHA. Caja 123. Folios 1-3

rección de Instrucción Pública de la Unión. Método que, a pesar de ser divulgado y fomentado en la prensa instruccionalista, por lo general no era aprovechado plenamente por parte de los maestros vinculados a las escuelas de pequeñas poblaciones costeñas, tal como lo refería el Gobernador de la Provincia de Barranquilla, para quien

“[...]el método de enseñanza objetiva que tan buenos resultados ha producido en otras naciones y que con tino ha aceptado el gobierno del Estado, se puede decir que no existe en nuestras escuelas primarias. Quizás la pobreza del erario público ha obligado al gobierno del Estado a concretarse a mandar a las capitales de provincia tres o cuatro aparatos de enseñanza objetiva, que por consiguiente no han podido utilizar los maestros que no conocen el sistema, así que todavía esta vigente entre nosotros el viejo método que obliga al niño a imitar al papagayo, aprendiendo las lecciones de memoria”⁴⁷.

Eso mismo consideraba Andrés de Zubiría, Gobernador de la Provincia de Sincelejo, para quien la carencia de útiles y materiales de enseñanza constituía un obstáculo para aplicar el modelo pestalozziano en las escuelas distritales de Bolívar, pues a pesar

“[...] que el objetivo, es el más apropiado para facilitar la instrucción de la juventud, pero su planteamiento exige un acopio de útiles tal, que aun no ha sido posible conseguir. De desear sería que esto se verifique, porque la enseñanza se daría en menor tiempo y con más perfección”⁴⁸.

La importancia otorgada al papel jugado por los útiles en la enseñanza objetiva⁴⁹ es un indicador del interés por contar con un sistema escolar debidamente organizado, lo cual de cierta manera posibilitaría avanzar en

47 «Informe del Gobernador de la Provincia de Barranquilla», *Diario de Bolívar*, agosto 28 de 1878.

48 «Informe del Gobernador de la Provincia de Sincelejo», *Diario de Bolívar*, 15 de agosto de 1873.

49 Alba Santamaría, “Hacia una nueva concepción de la Educación Infantil: jalones históricos antecedentes para la puesta en marcha de la Reforma”. En: *Annuario de Pedagogía*, n.º 9, (Zaragoza, 2007): 11-46.

la instrucción pública, que para el régimen radical constituyó un problema que intentó ser resuelto desde sus inicios, pero que solo con la reforma educativa de 1870 logró, aun en medio de las dificultades, avanzar en la institucionalización de la educación como un aspecto de primer orden dentro de la agenda estatal.

Aun en medio de las condiciones adversas aquí descritas, hay que destacar que en los Estados del Magdalena y de Bolívar la educación fue centro de una constante reflexión que pretendió, entre otros aspectos, organizarla dentro de las nuevas concepciones educativas de la época, tal como lo demuestra la normativa que a partir del reconocimiento del DOIP buscó diseñar una estructura de orden estatal⁵⁰. Un ejemplo de ello lo constituyen las acciones realizadas para regular algunos de los elementos esenciales de todo sistema educativo, tales como el tiempo y el espacio escolar que, junto a la preocupación por dotar a la escuela de materiales necesarios para la instrucción objetiva, constituyeron un intento por configurar desde la administración pública, en sus distintos niveles territoriales, la enseñanza, la inspección y la administración como los cimientos básicos de un sistema educativo de carácter estatal⁵¹.

A pesar de la preocupación de los principales actores sociales en favor de la educación del pueblo, en la región estuvo caracterizada por constantes limitaciones cuya mayor evidencia fue la precariedad financiera, la baja cobertura y la escasez de locales debidamente dotados.

Esta circunstancia al parecer se explica si tenemos en cuenta que si bien es cierto que en la región existía un interés por parte de las élites sobre el tema educativo, esta preocupación no incluía la necesidad de desarrollo económico y productivo, ya que la mayor parte de la población, para desempeñar su labor agrícola, ganadera, pesquera y artesanal no requería para su realización y conocimientos previamente aprendidos en la escuela.

50 Gilberto Loaiza Cano, “El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870”. En: *Historia Crítica*, No. 34 (jul./dic. 2007), p.62-91.

51 A propósito de la formación de los sistemas educativos estatales en el siglo XIX iberoamericano véase: Manuel De Puelles Benitez, *Estado y Educación en la España Liberal 1809-1857*. Barcelona, Pomares, (2004), 185-212.

la o de una disciplina laboral de orden manufacturera. Igual pensaba el pueblo en general, para quien la educación no representaba en la práctica cambios fundamentales para sus condiciones marginales de vida.

Por su parte el interés del Estado estaba más dirigido a la necesidad de moralizar y civilizar a la población en general con el propósito de integrarlos al nuevo orden social. Al respecto, la escuela jugó un importante papel en el proceso de homogeneización, razón por la cual la preocupación se manifestó en la creación de escuelas y en dotación, así como a matricular un mayor número de alumnos. Aspectos en los cuales los Estados de la costa actuaron con muy poca eficiencia. Sin embargo, la necesidad de “*moralizar y civilizar*” al pueblo se hizo sentir con la apertura de nuevas escuelas y en aplicación del Sistema Educativo reglamentado por el DOIP el cual, en la práctica cotidiana, se manifestó en el control del tiempo escolar y en la reglamentación de los espacios educativos. Instrucción que trató de modificarse con la introducción de nuevos métodos y contenidos de enseñanza. Todo ello, de cierta manera serían los primeros pasos hacia la institucionalización de la instrucción pública, para lo cual la legislación educativa estatal contenida en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, sería clave para la aplicación de un Sistema Educativo Nacional.

Como resultado de este proceso, y por las características de los Estados costeños, la educación pública no alcanzó el éxito esperado por quienes en la región compartían el ideario liberal⁵²; no obstante, se dieron los pasos iniciales para la implementación de un sistema de instrucción pública, especialmente en primaria. Así mismo, se logró avanzar en la difusión de las ideas educativas a través de periódicos instruccionistas como *El Institutor* y *La Revista*, a lo cual se sumó la gestión y recopilación de los informes referentes a la educación, los cuales constituyen hoy una memoria histórica que posibilita analizar la forma como funcionó la cuestión educativa en la región. La cual a pesar de los problemas, se convirtió en un asunto de interés público, tal como lo demuestra el esfuerzo realizado para dotarla de unas bases normativas tendientes a la organización e implementación de la instrucción pública desde una perspectiva laica.

52 Luis Alarcón Meneses, Op.cit., 27.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- Archivo Histórico del Atlántico (AHA), Barranquilla-Colombia: El Promotor.
- Archivo Histórico del Atlántico (AHA), Barranquilla-Colombia. Informe de instrucción pública de Remolino, Caja 123.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Acuerdo del Cabildo Distrital de Río de Oro, Caja 13.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Reglamento interior de la Escuela Normal, Caja 12.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Inspección y visitas de escuelas, Caja 478.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Informe de instrucción pública de Remolino, Caja 123.
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Caja No. 2
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Caja No. 8
- Archivo Histórico del Magdalena (AHM), Santa Marta-Colombia. Caja No. 4
- Biblioteca Nacional de Colombia (BNC), Bogotá-Colombia. Disposiciones vigentes sobre Instrucción Pública Primaria. Cartagena, Tip. Araujo. 1886.

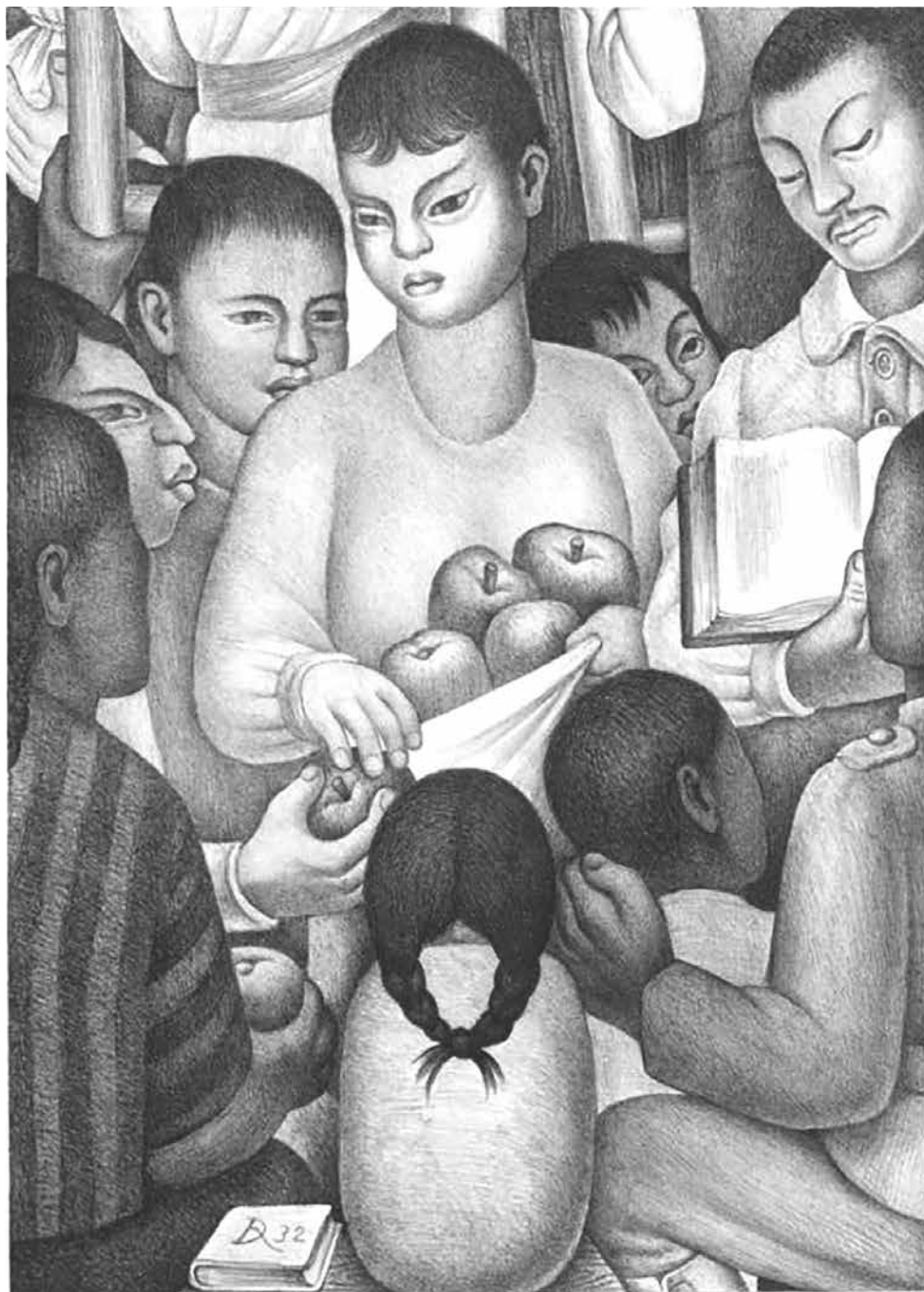
Fuentes secundarias

- Alarcón Meneses, Luis y Conde, Jorge. Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena, Barranquilla: Ediciones Universidad del Atlántico, 2002.
- Alarcón Meneses, Luis. “Legislar para gobernar. La normatividad educativa en el Estado Soberano del Magdalena”, En: *Stvdia*, Barranquilla, Universidad del Atlántico, No.1, 2000
- Conde, Jorge y Alarcón Meneses, Luis, et al. (Comp.), Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas (Memorias del IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación), Barranquilla: Fondo de Publi-

- caciones Universidad del Atlántico, 2002
- De Puelles Benitez, Manuel. *Estado y Educación en la España Liberal 1809-1857*. Barcelona: Pomares, 2004.
- Escolano Benito, Agustín. Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva. 2000
- Fals Borda, Orlando. *Historia doble de la Costa*. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1985), 4 tomos.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*, Bogotá: Siglo XXI, 1998
- Fröebel, Federico. *La Educación del Hombre*, Nueva York: Appleton, 1885
- Gomez, Leguis. *Universidad y política en el Estado Soberano de Bolívar 1870-1885*. (Tesis de Pregrado en Historia, Universidad de Cartagena, 2000).
- Guarín, Romualdo. *Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: Sistema moderno de enseñanza*. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1876.
- La Hoz, Abad. Purificación. “El modelo frobeliano de espacio-escuela. Su introducción en España”. En: *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, No. 10 (1991): 107-134.
- Loaiza Cano, Gilberto. “El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870”. En: *Historia Crítica* No.34 (2007), 62-91.
- Naradoswski, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994
- Prieto Figueroa, Luis. *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila, 1990.
- Roldan vera, Eugenia. “Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education”, *Paedagogica Historica*, 41: 6 (2005): 655-675
- Santamaría, Alba. “Hacia una nueva concepción de la Educación Infantil: jalones históricos antecedentes para la puesta en marcha de la Reforma”. En: *Anuario de Pedagogía*, No. 9, (2007), 11-46
- Viñao, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002
- González, Jorge. *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de*

- Colombia, 1863-1863*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- Viñao, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid: Akal. 1990.
- Viñao Frago, Antonio. “Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones”. En: *Revista Historia de la Educación*. Vol. 12-13. (1993.94):17-74

Para citar este artículo: Alarcón Meneses, Luis Alfonso. “En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo”, *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 51-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.3>



Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación*

ROSEMARIE TERÁN NAJAS

Profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Correo electrónico: rteran_najas@yahoo.es. La autora es magíster en Historia Andina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO (Ecuador) y doctora en Formación Histórica y Comparada en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “Representaciones visuales de una utopía misionera: los salesianos en la amazonía (1890-1930)”. En la mirada del otro, Acervo documental del vicariato apostólico salesiano en la amazonía ecuatoriana, 1890-1930, en *La mirada del Otro, Memoria del Mundo*. Ecuador: UNESCO-Instituto Nacional de Patrimonio Cultural del Ecuador (2015) y “Educación, cambio institucional y equidad”. En *Ecuador: desafíos para el presente y el futuro*, F. Balseca y C. Montúfar (eds). Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar (2015). Entre sus temas de interés están historia social y cultural, historia de la educación.

Recibido: 19 de noviembre de 2015

Aprobado: 21 de abril de 2016

Modificado: 30 de abril de 2016

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.4>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Historia de la educación laica y los procesos de secularización en América Latina y el Caribe” financiación propia.

Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación

Resumen

El trabajo explora el carácter peculiar que adquiere el laicismo en el Ecuador como concepto central de la reforma educativa que surge de la revolución liberal de 1895 y se despliega en las dos primeras décadas del siglo XX. En tal contexto, se analizan las imbricaciones entre las concepciones de “educación laica” y “educación pública”, presentes en los marcos legales y el nuevo aparato educativo, así como las polémicas acerca de los niveles de secularización del nuevo sistema escolar y la perpetuación de formas sacralizadas de representación. Se identifica la apropiación del laicismo en el discurso pedagógico del maestro normalista y en la consolidación de su identidad social y profesional.

Palabras clave: laicismo, revolución liberal, educación laica, normalismo, positivismo, historia ecuatoriana.

Secularism and Public Education in the ecuadorian liberal discourse (1897-1920): a reinterpretation

Abstract

This paper explores the distinguishing character acquired by secularism in Ecuador as a central concept of educational reform that arises from the liberal revolution of 1895 and takes place in the first two decades of the twentieth century. In such a context, it is analyzed the overlaps between the conceptions of “secular education” and “public education” presented in the legal frameworks and the new educational system, and the controversies about the levels of secularization of the new school system and the perpetuation of hallowed forms from representation. The appropriation of secularism is identified in the normal school teachers pedagogical discourse and, in the consolidation of their social and professional identity.

Keywords: secularism, liberal revolution, secular education, teacher-training, positivism, history of Ecuador.

Laicismo e educação pública no discurso liberal equatoriano (1897-1920): uma representação

Resumo

O trabalho explora o carácter peculiar que adquire o laicismo no Equador como conceito central da reforma educativa que surge da revolução liberal de 1895 e se desdobra nas duas primeiras décadas do século XX. Em tal contexto, analisam-se entrelaçamentos entre as concepções da “educação laica” e “educação pública”, presentes nos marcos legais e o novo aparelho educativo, bem como as polémicas a respeito dos níveis de secularização do novo sistema escolar e a perpetuação de formas sacralizadas de representação. Identifica-se a apropriação do laicismo no discurso pedagógico do mestre normalista e na consolidação de sua identidade social e profissional.

Palavras-chave: laicismo, revolução liberal, educação laica, normalismo, positivismo, história equatoriana.

Laïcisme et Éducation Publique dans le discours libéral équatorien (1897-1920): une réinterprétation

Résumé

Le travail explore le caractère particulier acquis par le laïcisme en Équateur en tant que concept central de la réforme éducative qui surgit de la révolution libérale de 1895 et qui se déploie dans les deux premières décennies du XXe siècle. Dans ce contexte, on analyse les imbrications entre les conceptions d’«éducation laïque» et «éducation publique», présentes dans les cadres légaux et dans la nouvelle structure éducative, ainsi que les débats sur les niveaux de sécularisation du nouveau système scolaire et la perpétuation de formes sacralisées de représentation. On identifie l’appropriation du laïcisme dans le discours pédagogique du maître normalien et dans la consolidation de son identité sociale et professionnelle.

Mots clés: laïcisme, révolution libérale, éducation laïque, normalien, positivisme, histoire équatorienne.

Este artículo examina la construcción del discurso laicista durante las décadas que rodearon las medidas de secularización de la enseñanza (1906),

con el fin de identificar sus significados cambiantes en correspondencia con las políticas relativas a la instrucción pública. En el abordaje de este tema por parte de los estudios históricos en el Ecuador ha predominado una perspectiva reivindicativa del laicismo, que fue fraguada, en realidad, en el contexto de la década de 1940, ante la decisión de la Asamblea Constituyente de 1947 de restaurar el subsidio oficial a la enseñanza religiosa que había sido suspendido en 1906 por el Estado liberal. En ese marco, los sectores que abrazaron el laicismo hicieron importantes declaraciones y publicaron numerosas obras académicas dirigidas a defender la educación laica, resaltar su rol en el fortalecimiento de la identidad y la soberanía nacionales; así como también su papel modernizador del Estado y la sociedad. De otro lado, a esas alturas el laicismo ya era el sello de identidad de incontables personajes de la intelectualidad y la política, orgullosos de pertenecer a verdaderos linajes familiares de maestros y maestras laicas, herederos de las clases medias emergentes tributarias de la revolución liberal. Hasta 1951, fecha de celebración de los 50 años de creación de las primeras normales laicas, que también dio lugar a un importante relato conmemorativo¹, se creó el escenario para la construcción de una mitología y una genealogía del laicismo que, salvo contadas excepciones, ha articulado hasta el presente la comprensión e interpretación de la historia de la educación ecuatoriana de la primera mitad del siglo XX².

1 Libro *Del cincuentenario de la fundación de los colegios normales Manuela Cañizares y Juan Montalvo, 1901-1951* (Quito: Imprenta Nacional, 1907). Se trata de una obra que incluye numerosos ensayos de los normalistas formados por las misiones alemanas. Gracias a la exploración de los archivos de las normales efectuada expresamente para la conmemoración se pudo incluir en la obra algunos de los pocos documentales fundacionales que se habían conservado.

2 Las obras de Enrique Ayala Mora y Gabriela Ossenbach salen de esta tendencia e informan sobre el proceso desde una perspectiva crítica y basada en abundante trabajo de archivos. Ver del primero *Historia de la revolución liberal* (Quito: Corporación Editora Nacional-Taller de Estudios Históricos, 1994). Gabriela Ossenbach, especialmente, contribuye a la desmitificación del tema en varias de sus obras, particularmente en *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica, La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900)*. *El caso del Ecuador* (Tesis Doctoral en Historia de la Educación, Universidad de Oviedo, UNED, 1988); y “La educación laica en las reformas liberales del Ecuador entre 1827 y 1912”, en *École et église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels, Actes du Colloque de Tours, 4-6 décembre 1987 (Publications de l'Université de Tours, 1988)*, 405-434. En la línea de consagrar a la misión alemana como un hito en la consolidación del laicismo ver Emmanuelle Sinardet, “La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador (1895-1925)”, *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, 13 (II semestre/1998-I semestre 1999): 25-41; y Jorge Gómez, *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador* (Quito: Ediciones Abya Yala, 1993).

El arco temporal considerado es el intervalo 1897-1920³ que constituye el escenario de la reforma educativa liberal propiamente dicha. Las acciones iniciales de mayor contenido simbólico fueron la creación en 1897 del Colegio Mejía⁴, que será uno de los pocos baluartes de la enseñanza secundaria laica en todo el periodo, y el establecimiento de las primeras normales laicas en 1901, varias de las cuales fueron suspendidas en años posteriores por falta de recursos y maestros. Hasta la oficialización de la enseñanza laica en 1906, no existían más de 30 normalistas egresados. Los informes de los ministros del ramo deploraban el bajo presupuesto y la improvisación observada en el conjunto de la reforma; además de la desarticulación estructural del sistema educativo que impedía unificar cualquier política⁵. Esta primera etapa se cierra con el asesinato del líder legendario de la revolución liberal, Eloy Alfaro, aquejado para entonces por su impopularidad y las inevitables tensiones sociales que provocó su revolución al movilizar las bases populares contra los grupos oligárquicos, y al mismo tiempo, crear contradictorias e insostenibles alianzas tanto con las minorías de terratenientes como con sectores de la burguesía, el ejército y tendencias opuestas dentro del propio liberalismo⁶.

Luego de la muerte del caudillo, la reforma pierde su impulso revolucionario pero entra en una etapa de relativa institucionalización con la contratación en 1913 de la primera misión alemana, portadora del método herbartiano, a la que se le encarga la dirección de la formación docente a

3 La jefatura suprema de Eloy Alfaro se proclama el 5 de junio de 1895 en el marco de un golpe de Estado. Se atribuye a este gobernante reformas sociales que contribuyen a la inserción de la mujer en la educación, la organización de la clase obrera y la protección a la población indígena, además de la obra del ferrocarril nacional. Con el ascenso al poder de su sucesor Leonidas Plaza (1901-1905/1912-1916) se instala un liberalismo moderado que, sin embargo, concreta la separación Estado-Iglesia, la Ley del Matrimonio Civil y del Divorcio, y la secularización de la enseñanza legislada por la convención de 1906. Con el asesinato de Alfaro en 1911 arranca el liberalismo “plutocrático”, aliado del poder económico, al que corresponden la segunda presidencia de Plaza y el gobierno de Alfredo Baquerizo Moreno (1916-1920), con el cual se cierra el marco temporal del presente texto. Parte de la reflexión incluida en este artículo proviene de la tesis de Rosemarie Terán Najas, “La escolarización de la vida. El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)” (Tesis Doctoral en Historia de la Educación, UNED, 2014).

4 José Mejía Lequerica (1775-1813) fue diputado en las cortes de Cádiz durante la etapa independentista, y el liberalismo reivindicó su figura al convertirlo en patrono del primer colegio laico.

5 Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación (Quito: Imprenta Nacional, 1907), 168-170.

6 Enrique Ayala Mora, *Historia de la revolución liberal...*, 197.

nivel nacional hasta el arribo de una siguiente misión en 1921. La llegada de esta última misión, particularmente, ha sido consagrada por la mitología laica como el hito principal de la reforma educativa y el más representativo para el laicismo, en tanto se considera que los principios herbartianos guardaban total consonancia con el ideario laico de la modernización y el progreso⁷. De hecho, detrás de este discurso, lo que estaba en juego era la identidad de los docentes formados con la segunda misión alemana, que crearon el relato celebratorio de la trayectoria normalista ecuatoriana en el cincuentenario de fundación al que nos hemos referido al principio.

Con el fin de interrogar la narrativa mitológica predominante hasta el momento, esta ponencia se propone analizar los contextos de enunciación de algunos discursos relevantes en torno al laicismo en la época señalada. En la primera parte, se explora la dimensión política de la problemática a partir del debate librado en la Constitución de 1906 sobre la secularización de la enseñanza, y de la polémica relativa a la separación Estado-Iglesia en la perspectiva de José Peralta, uno de los políticos cercanos a Alfaro de mayor influencia en la etapa revolucionaria⁸. En una segunda parte, destinada al discurso pedagógico, se aborda tanto la visión de la educación laica en la obra del pedagogo Fernando Pons⁹, activo defensor de la misma en el marco de la polémica desatada en 1906, como los sentidos de lo sagrado en dos textos escolares de gran arraigo en el medio escolar de la etapa posalfarista.

7 Ver Jorge Gómez, *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador* (Quito: Ediciones Abya Yala, 1993); Emmanuelle Sinardet, “La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador 1895-1925”, *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, 13 (1998-1999).

8 José Peralta (1859-1937) fue un destacado político liberal de gran influencia en la vida pública del Ecuador a partir del triunfo de la revolución de 1895. Sus reflexiones políticas se concretaron en ensayos, artículos y libros que modelaron la intensa polémica desatada en la época sobre los marcos doctrinarios del liberalismo. Dirigió algunos ministerios, fue catedrático universitario y diputado de la convención de 1906.

9 El pedagogo español Fernando Pons, nacionalizado en Ecuador, fue contactado por el gobierno alfarista para desempeñar el cargo de rector de la Normal de Varones entre 1906-1908. Lideró el primer movimiento pedagógico de la etapa liberal, formado en torno a la enseñanza intuitiva, y promovió las primeras organizaciones docentes entre los jóvenes maestros laicos. Su obra *Metodología General* (1913) constituye el más actualizado, exhaustivo y riguroso tratado pedagógico que se haya registrado en el medio educativo de la época.

Partimos de la consideración de que en sus inicios el laicismo ecuatoriano se nutrió básicamente de una matriz anticlerical que, aunque favoreció los procesos de secularización institucional, limitó al mismo tiempo las posibilidades de transitar hacia un proyecto político más amplio orientado a la consecución de un verdadero modelo de soberanía popular.

En esta perspectiva, el rasgo anticlerical del laicismo ecuatoriano tampoco significó un cuestionamiento real al carácter sacralizado del poder. El Ecuador venía de una experiencia de larga duración de convivencia con el catolicismo, una ideología que había moldeado por más de 40 años tanto la estructura del poder como los distintos órdenes de la vida social, y cuya hegemonía había sido cuidadosamente resguardada por los sectores conservadores oligárquicos que cooptaron el Estado entre 1869 y 1894¹⁰. Esta pesada herencia pudo ser superada en el plano de la diferenciación entre religiosidad y confesionalidad, una cuestión clave puesta a discusión por el historiador Roberto Blancarte que permite interrogar las fronteras entre lo religioso y lo laico¹¹. El catolicismo aparece entonces como un fenómeno cultural no necesariamente dependiente del Estado. Una vez secularizado, el Estado se habría visto obligado a encontrar nuevas fuentes de sacralización del poder para fundamentar el orden del Estado laico. Tal fenómeno en el caso ecuatoriano restringirá la trascendencia de los procesos de secularización de la enseñanza, obligando a negociar con la herencia católica los términos del nuevo sistema educativo. A diferencia del laicismo militante de la etapa alfarista, luego del asesinato de Alfaro se irá debilitando la línea anticlerical. Un laicismo distinto resurgirá aso-

10 El presidente conservador Gabriel García Moreno (1869-1875) encontró en el catolicismo el elemento unificador que permitió configurar la primera versión propiamente dicha de Estado-nación. Los continuadores de su proyecto, integrantes del llamado “progresismo” (1883-1895), perpetuaron su obra en clave menos autoritaria. Ver Enrique Ayala Lucha política y origen de los partidos en Ecuador (Quito: Corporación Editora Nacional-Taller de Estudios Históricos, 1988).

11 Adscribimos a las tesis de Blancarte para señalar que el Ecuador habría participado de la tendencia presente —en mayor o menor grado— en América Latina de asimilar la laicidad a la cuestión de la separación Iglesia-Estado, más que a una nueva institucionalidad política. Las oligarquías liberales de América Latina, tal como señala dicho autor, se habrían dedicado a reducir la riqueza material de la iglesia, sin cuestionar las fuentes del poder religioso como tal, lo cual obstaculizó el camino a la consecución de una verdadera soberanía popular en los nuevos regímenes liberales. Ver del autor, “Laicidad y laicismo en América Latina”, *Estudios Sociológicos*, Vol. 26, No. 76 (Enero-Abril, 2008): 157.

ciado al saber pedagógico positivista emergente y al ideal regenerador de la escuela, ambos aspectos decisivos en la construcción identitaria de los docentes laicos.

1. LA ASIMILACIÓN DE LO PÚBLICO A LO LAICO

La Constitución de 1897 que siguió al golpe de estado liberal de 1895, no solo que no incorporó artículos referidos a la secularización sino que, bajo la influencia de una mayoría liberal moderada, mantuvo al catolicismo como religión oficial con exclusión de otros cultos¹². En el acápite de “garantías”, no obstante, se logró incluir un reconocimiento a las creencias religiosas y la obligación del Estado de respetar sus expresiones, medida que fue duramente rechazada por la jerarquía eclesiástica con el pretexto de que constituía una amenaza para la unidad nacional. Una reforma trascendental adoptada también en 1897 fue la descentralización del aparato escolar que privó de varias atribuciones al Ministerio de Instrucción¹³. Sus impulsores no se imaginaron, en ese entonces, que esta medida crearía en lo posterior las condiciones para la continuidad del modelo corporativo de la educación católica dentro del marco liberal¹⁴.

Entre las primeras medidas abiertamente secularizadoras de la Constitución de 1897 se incluyeron el impedimento para que los religiosos desempeñaran cargos públicos y la prohibición de la inmigración de comunidades religiosas, tema derivado del sentido nacionalista que esgrimió el laicismo frente a la educación confesional, a la que se calificaba de “extranjizante”¹⁵. En 1899 se creó la *Ley del Patronato*, que ponía en manos del

12 Enrique Ayala, *Historia de la revolución liberal ecuatoriana...*, 113.

13 Julio Tobar Donoso, “La Instrucción Pública de 1830 a 1930. Apuntes para su historia”, en J. Gonzalo Orellana (editor) *El Ecuador en cien años de Independencia* (Quito, Escuela Tipográfica Salesiana, 1930) 307. Gabriela Ossenbach en *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica...*, dedica una buena parte de su reflexión a demostrar que el estado liberal ecuatoriano experimentó una tensión entre la necesidad de centralizar o unificar políticas educativas y las dinámicas de descentralización que caracterizaron a la administración pública.

14 Los gobiernos progresistas católicos, continuadores de la obra educativa de García Moreno, moderaron el centralismo del aparato educativo garciano, al restaurar la relación entre las municipalidades y la educación, ver Rosemarie Terán Najas, “La escolarización de la vida...”, 112.

15 La acusación de extranjizante que recayó sobre la educación confesional heredada de los gobiernos conservadores fue la base para argumentar un sentido de soberanía. En los años 40, en la coyuntura de resurgimiento de un laicismo militante, se sostenía que el Estado laico y la educación laica garantizaban la soberanía nacional.

Ejecutivo el nombramiento de nuncios y la autorización para el establecimiento de órdenes religiosas; además de suprimir las rentas eclesiásticas, instituyendo a cambio el subsidio del Estado hacia la Iglesia. Gracias al espíritu de negociación con los sectores conservadores que imperó durante el gobierno de Leonidas Plaza, sucesor de Alfaro, se pudo profundizar la secularización institucional al decretarse en 1902 las leyes de Registro, Matrimonio Civil y Divorcio; en 1904 la Ley de Cultos, y en 1908 la Ley de Beneficencia, que transfirió al Estado los bienes de las comunidades religiosas. El combate en contra de la Iglesia se impregnó de un sentido patriótico, como respuesta a la existencia de órdenes religiosas extranjeras que por décadas tuvieron a su cargo la educación pública¹⁶.

La declaración del carácter laico de la instrucción pública llegó de la mano de la oficialización de la separación Iglesia-Estado proclamada por las Constituciones de 1905 y 1906, esta última durante el segundo mandato de Alfaro. Su imposición activó las mayores tensiones sociales registradas en el largo camino de la secularización desde 1895. Con esta separación, por primera vez la Iglesia se vio despojada de su carácter de persona jurídica de derecho público.

Para los liberales anticlericales que impulsaron la secularización definitiva de la enseñanza en 1906, la equivalencia entre educación pública y laica se convirtió en una característica de su retórica política¹⁷. A tal punto quiso imponer el anticlericalismo su sesgo al aparato de instrucción que en el cuerpo legal lo público aparecía como un elemento subordinado a lo laico. En ese contexto, el significado del laicismo se asimiló a estatismo, que fue la tendencia visible defendida por el liberalismo “radical”, interesado por consolidar la separación Iglesia-Estado. La preeminencia de lo laico en el espíritu de la ley llevó a decir a Nicolás Vega, Director de Estudios de Pichincha, en 1907, que la frontera difusa existente entre los significados de “pública” y “laica” daba lugar a dos ideas de instrucción, una pública

16 Gabriela Ossenbach, “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo”, *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, 8 (I sem/1995-II sem/1996): 35-36.

17 La ley de separación Iglesia-Estado francesa de 1905 fue el factor que precipitó la secularización en el Ecuador, medida que no obstante haber sido adoptada en ese mismo año, solo se pudo formalizar en 1906.

oficial y una pública no oficial, cuestión que impedía saber en cuál tipo de establecimientos se podía exigir la enseñanza laica”¹⁸, lo que en opinión del liberal Alfredo Espinoza Tamayo, dejaba en libertad a las escuelas municipales y particulares¹⁹. De allí derivaron buena parte de los tropiezos que enfrentaron los gobiernos liberales para configurar un verdadero sistema de instrucción pública.

La incapacidad de transitar desde un sistema de poder fundado en lo sagrado a otro basado en la soberanía del pueblo, como corresponde al paradigma laico²⁰, tuvo también relación, en el caso del liberalismo estatista anticlerical ecuatoriano, con el temor a que la acción popular desbordara los cauces establecidos. Las Constituciones liberales de 1897 y 1906 hicieron descansar la soberanía en una concepción de nación a la que se concebía como una esfera reservada para ciertos sujetos políticos que podían exhibir la condición de “ciudadanos”, en contraposición con la mayoría representada por los “pueblos”, carentes desde esa óptica de autodeterminación política. De forma consecuente con estas premisas, y poniendo en tela de juicio su radicalidad, la mayoría liberal de la Asamblea de 1906 renunció expresamente a reconocer alguna filiación política con la revolución francesa –que sí fue reclamada por los pocos militantes del liberalismo popular– para, a cambio, abrazar explícitamente el legado hispanista de Cádiz, que consagró a la nación como depositaria de la soberanía.

¿Cómo se podía gobernar con legitimidad a partir de este concepto restringido de ciudadanía? Si bien los liberales no apelaron expresamente a un mecanismo religioso, sí lo hicieron a una concepción metahistórica de nación forjada sobre la base de configurar una genealogía constitucional anclada en la cultura política hispana. De esa manera, encadenándolo a la tradición, se deslegitimó la posibilidad de que el “pueblo” ecuatoriano pudiera forjar su propio destino en el marco de una revolución que a esas alturas prefería el “orden” a la “libertad”. Fue por estas razones que el ar-

18 Nicolás Vega, “Breves observaciones a la Ley Orgánica de Instrucción Pública” (Quito, Imprenta Nacional, 1906).

19 Informe del Ministro de Instrucción Pública...1907, 46.

20 Roberto Blancarte, “Laicité au Mexique et en Amerique Latine. Comparaisons”, Archives des Sciences Sociales des religions, 146 (avril-juin 2009): 18.

título tercero de la Constitución de 1906, declaró efectivamente que la soberanía descansaba en la Nación. Se puede concluir entonces, retomando la perspectiva de Blancarte, que la lucha política concentrada en el Ecuador en torno a la separación Iglesia-Estado fue más bien una expresión de la lógica militante y combativa del “laicismo”, antes que una “laicidad” sustentada en procesos de institucionalización y democratización²¹.

2. UN LIBERALISMO NO LAICISTA

A la línea liberal estatista se opuso en la Asamblea de 1906 un liberalismo concentrado en la defensa de la tolerancia y la libertad de conciencia, principios a los cuales, contrariamente a lo sucedido con la tendencia opuesta, debió subordinarse el laicismo. Esta posición representada por José Peralta, ministro y hombre de confianza de Eloy Alfaro, fue determinante en la discusión acerca del carácter del sistema educativo laico. En el pensamiento tolerante de Peralta, el laicismo militante no ocupó un lugar central ni decisivo, pese a que él se había declarado crítico del papel del clero, al que insistentemente calificaba de “nefasto”. En un opúsculo titulado *La cuestión religiosa y el poder público en el Ecuador*²², escrito en respuesta al rechazo de que fue objeto por su apoyo al establecimiento del Patronato, Peralta sostenía:

“Ayer combatí sin tregua los abusos de la clerecía y las aberraciones del ultramontanismo; y hoy con igual tesón defiendo la libertad de conciencia para los ecuatorianos católicos. Si no lo hiciera así, no fuera liberal, no sostendría mi bandera, no cumpliría mi deber”²³.

A Peralta le interesaba destacar la fuerza que poseía la tradición católica en el país para argumentar que la religión era la mejor garantía de unidad y

21 Roberto Blancarte, “Laicité...”, 22.

22 José Peralta, *La cuestión religiosa y el poder público en el Ecuador*, Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1901.

23 José Peralta, *La cuestión religiosa*, 21.

que el Estado-Nación no podía prescindir de ella para gobernar, en tanto constituía la “única fuente de autoridad y de la ley”²⁴.

La singularidad del liberalismo practicado por Peralta radicó en una contradictoria combinación entre anticlericalismo y defensa de la relación Iglesia-Estado. En realidad, refiriéndose al papel de la religión, sostuvo que la administración pública estaba obligada a expresar “el espíritu general” de un pueblo, entendiendo este concepto como el “conjunto de las ideas y máximas aceptadas por él (pueblo)”. No obstante, esta tarea moral atribuida al aparato público no significaba al mismo tiempo que Peralta tuviera una posición favorable a la estatización, entre otras razones porque su noción de Estado se inspiraba en el ideario republicano corporativista heredado del sistema de educación católica previo a la revolución liberal. En ese sistema, que se deslindó del modelo centralista garciano, la educación adquirió un carácter descentralizado, fortalecido por relaciones de apoyo que organizaciones de laicos y municipalidades prestaban a la educación católica, todo ello bajo la inspiración del “catolicismo social”²⁵. El Estado liberal no logró, finalmente, unificar esta estructura, como hubieran querido los liberales radicales.

Pese a la voluntad de consolidar la instrucción pública en clave laica, los resultados finales se decantaron sorpresivamente en la línea trazada por Peralta, puesto que la Ley de Educación de 1907, sucedánea de la Constitución de 1906, no incorporó el artículo constitucional relativo a la prohibición del Estado de financiar otro tipo de enseñanza que no fuera la seglar y municipal. La Ley de Educación se limitó a señalar que “la Instrucción pública oficial será laica, y además gratuita y obligatoria la que se refiere a la enseñanza primaria”²⁶. Se postergaron por un año las medidas orientadas a prohibir que las municipalidades siguieran auspiciando la educación católica, y se mantuvo el esquema descentralizado de organización escolar, que otorgaba poco margen de gestión al Ministerio de Instrucción

sobre la enseñanza primaria fiscal, poniendo en vilo el proyecto de educación popular. Con ello el sistema escolar no pudo encuadrarse del todo en el modelo estatista por el que votó la Convención. Los desacuerdos entre liberales y la encarnizada presión social liderada por la Iglesia fueron probablemente los factores en juego.

En el nuevo contexto de la secularización de la enseñanza la educación católica tuvo que reorientar sus reivindicaciones a la defensa de la educación particular, lo que le permitirá acceder a la contribución económica solidaria de las élites conservadoras. Todo ello significó que la “enseñanza libre” no quedara restringida como aspiraba el artículo 19 de la Constitución²⁷. A la larga cobró estatus y posibilidades de desarrollo, frente a los problemas de indefinición institucional que afectaban la oferta educativa fiscal.

Peralta, al igual que el arzobispo González Suárez —el exponente intelectual de mayor prestigio del sector conservador católico— sabía que la polarización política suscitada por la cuestión de la secularización del Estado solo podía ser resuelta por la vía de la negociación. Peralta planteó un liberalismo no laicista, y el arzobispo un reconocimiento a la existencia del liberalismo, que sin embargo no lo llevó a renunciar del todo a la dura crítica esgrimida en su opúsculo contra la educación laica²⁸. Ambos se convirtieron en mediadores del largo y accidentado proceso de secularización que vivió el Ecuador en el marco de las transformaciones operadas por la revolución liberal de 1895.

27 Rezaba el famoso artículo 19 de la Constitución de 1906: “La enseñanza es libre con sujeción a las leyes respectivas; pero la enseñanza oficial y la costada por las municipalidades son esencialmente seglares y laicas. La enseñanza primaria y la de Artes y Oficios son gratuitas, y la primera además obligatoria; sin perjuicio del derecho de los padres para dar a sus hijos lo que hubieren a bien. Ni el Estado ni las municipalidades subvencionarán ni auxiliarán en forma alguna a otras enseñanzas que no fueran la oficial y municipal”, Actas de la Asamblea Nacional de 1906, Fondo Constituciones, Archivo del Palacio Legislativo, Ecuador.

28 Afirmaba el obispo que “la educación cristiana transforma moralmente al niño, lo ilustra y lo fortalece, y en la hora del combate entre el vicio y la virtud lo sostiene (...); la educación laica debilita la voluntad para el bien, enardece las pasiones e irrita los apetitos; el niño se alimenta con el deleite, que lo enerva y enflaquece; repugna el trabajo, huye de todo lo que le exige sacrificios (...). La educación laica es eficazísima para fomentar las pasiones malévolas y atizar las inclinaciones ruines del ser humano”: González Suárez, Boletín Eclesiástico, 16 (Quito, septiembre 1 de 1906), 693.

24 José Peralta, *La cuestión religiosa...*, 7.

25 Ver Rosemarie Terán Najas, “La escolarización de la vida...”, 124.

26 Ley Orgánica de Instrucción Pública (Quito, Imprenta Nacional, 1907).

3. LOS SIGNIFICADOS DEL LAICISMO ENTRE LOS MAESTROS LAICOS

En la etapa que se abre luego del asesinato de Eloy Alfaro (1912), el entusiasmo revolucionario se debilita y con él pierde impulso el apoyo oficial a la reforma educativa laica, golpeada además por el contexto de crisis económica que preanuncia el ocaso del liberalismo de fines de los años 20. Sin embargo, es en ese mismo escenario donde emerge el actor social que va a impulsar el proyecto educativo laicista desde un sentido de apropiación distinto al imperante en el discurso político. Se trata de las primeras promociones de normalistas que empiezan a figurar en el escenario público como agentes activos de la reforma educativa laica.

En ese medio docente no solo se difundió un “nuevo fermento laico de nacionalidad” en reemplazo de la identidad nacional católica, como lo señala Gabriela Ossenbach, sino que se gestó un tipo de discurso laicista estructurado por el paradigma positivista, convertido para entonces en uno de los principales ejes articuladores del saber pedagógico gestado por el normalismo. El exponente más ilustrado en este campo fue el pedagogo catalán Fernando Pons, contactado por el mismo Alfaro durante su exilio en Costa Rica, cuando aquel fungía de catedrático de la Escuela Normal. En el Ecuador, Pons dirigió la Normal de Varones entre 1906-1908, justo en medio del clima de tensiones desatado por la secularización de la enseñanza. Su defensa de la educación laica constituye la expresión más importante del laicismo militante de la etapa alfarista.

La matriz positivista del discurso de Pons se devela en su explicación evolucionista del papel histórico del laicismo. Pons interrelaciona el momento que vivía el desarrollo de la pedagogía como ciencia con el momento que experimentaba la humanidad bajo el influjo de la racionalidad positivista, a la que concebía como una conquista de la civilización. Consideraba que en ambos aspectos se había alcanzado la cumbre del desarrollo occidental y que “la escuela laica” era “la escuela del porvenir: consecuencia natural de la evolución de los pueblos”²⁹. A partir de esta premisa encuentra en

las leyes de la evolución natural un fundamento “científico” tanto para explicar el surgimiento de la escuela laica como para definir el método pedagógico más adecuado. La enseñanza –decía parafraseando a Spencer y Comte– debía ser en pequeño la repetición de la historia de la civilización”. Pons explica estas ideas en detalle en los siguientes párrafos de su *Metodología General*:

“...muchos pedagogos afirman, sin reserva alguna, que hoy se debe enseñar de la misma manera como se aprendiera antes (...) Aquellos hombres para realizar el progreso que alcanzaron, no pudieron disponer de otras luces ni de otros auxilios que las inspiraciones de su propio ingenio. Por otra parte, el camino que debieron seguir no estaba trazado; ellos tuvieron que construirlo, y en esto hubo (...) muchos tropiezos y hasta retrocesos (...). No ocurre lo mismo cuando se trata de enseñar la verdad, cuando se trata de instruir a los demás. En este (nuestro) caso, la verdad está ya hallada, y el camino que hay que seguir es conocido y está ya trazado. De suerte que la labor del maestro y del discípulo son mucho más fáciles y cómodas: la del maestro porque ya lo tiene todo previsto y arreglado; y la del discípulo porque cuenta siempre con la guía y dirección del maestro”³⁰.

En el marco de la reflexión de Pons, de forma “natural” el maestro laico se situaba a la cabeza del proceso modernizador, porque estaba destinado a conducir al niño en el tránsito de la “barbarie” a la “civilización”, es decir, desde su “debilidad” infantil inherente hacia la madurez del mundo adulto. En correspondencia con la evolución de la humanidad, el niño quedaba

30 La intención de Fernando Pons de influir en el diseño de un método pedagógico orientado a expandir la escolarización se descubre en su siguiente argumentación: “El hombre, en todas las etapas de su progresivo desarrollo, no puede, como producto que es de la naturaleza, sustraerse a los dictámenes de esta, en la cual está previsto y aún prescrito que los seres deben desarrollarse por partes y según un orden y plan preconcebidos. Cuando el agricultor sepulta el grano de trigo en el seno de la madre tierra, sabe bien que la espiga por él acariciada no aparecerá sino después de haberse desarrollado las otras partes constitutivas de la planta. Así también el espíritu humano, para cosechar el fruto de sus constantes labores debe, en estas, ir por partes, seguir un orden, trazarse un camino... Según esto debe admitirse que tanto para investigar la verdad como para exponerla o enseñarla, hay que ir por partes según un orden y trazarse un camino...”. Fernando Pons, *Metodología General*..., 169.

naturalizado como un estadio inicial y el maestro como la culminación y síntesis más encumbrada de un proceso de hominización. De esta forma, la perspectiva laicista de la educación se ponía al servicio de la configuración del nuevo orden jerárquico liberal, que dependía de la escolarización masiva de los sujetos, proceso en el cual los normalistas jugaban el papel protagónico.

El pensamiento de Pons influyó de manera decisiva en los jóvenes normalistas, tanto por su condición de director y maestro de la Normal de Varones como del impulso que dio a la creación de las primeras asociaciones gremiales de docentes. Los normalistas estructuraron sus acciones y reflexiones fundamentalmente en torno a la defensa de la enseñanza primaria, el lugar natural que el historicismo positivista les había asignado, para colaborar en la gran tarea civilizatoria que enrumbaba a la humanidad.

¿Cómo conciliaron los maestros el universalismo positivista con un sentido nacional de la enseñanza primaria? En el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional celebrado en 1916, Carlos Alberto Flores, representante de los preceptores del Guayas, hizo una calurosa defensa de la educación primaria usando la metáfora de “la semilla que contiene en sí y por modo maravilloso todas aquellas partes que forman el árbol”, en clara alusión al doble papel de aquella en la configuración de la nación y, al mismo tiempo, en el desarrollo de la autonomía individual. En sus palabras, la educación primaria promovía “la prosperidad y grandeza nacionales”, formaba “el espíritu y el carácter nacionales”, y sacaba al hombre de la ignorancia “haciéndolo señor de sí mismo”; lo que podría entenderse como un llamado a soltar las amarras de la tradición y recrear la base cultural de la nación a partir de la educación elemental como un escenario de refundación del país³¹.

La reivindicación de la primaria llegó a convertirse en bandera de la lucha gremial de los docentes, y en un territorio propio que adquiriría mayores contornos a medida que la profesión pedagógica se consolidaba y especializaba. Aún más, en los congresos pedagógicos y las publicaciones de los

31 Periódico El Día, Quito, 15 de agosto de 1916.

maestros aquella reivindicación significó, al mismo tiempo, la desestimación de otros niveles de instrucción. Se señalaba explícitamente que sin la primaria.

“...nadie puede alcanzar la condición de ciudadano, en cambio la secundaria y la superior, aunque útiles, no “tienen la urgencia que distingue a aquella (...) para la felicidad común importa más en una república que todos los ciudadanos tengan los conocimientos de la instrucción primaria antes que en ella resplandezcan Píndaros, Virgilio, Dantes, Corneilles, Herreras, Descartes, Fitchs, Lavoisiers...”³².

Estas expresiones no eran simple retórica. La pertinencia misma de la secundaria, un ciclo que no tenía relación con la primaria sino con la educación universitaria³³, fue criticada por intelectuales y funcionarios que en cierto momento abogaron por su desaparición, en tanto la consideraban innecesaria por representar un modelo del pasado, contrario a los intereses de la educación popular. Defendían una primaria con mayor número de niveles y articulaciones, basada en un currículo gradual y concéntrico dirigido a fortalecer la “educación común”³⁴. Era una visión eficientista de la educación popular, cuya metodología de enseñanza reflejaba también la influencia, antes mencionada, del utilitarismo positivista, como se constata en la siguiente declaración formulada durante el Primer Congreso Pedagógico:

“Entre las materias que son del dominio de la instrucción primaria, debe dárseles mayor extensión y profundidad a aquellas que tienen que ver con las artes y oficios a que comúnmente se dedican los habitantes de cada región, ya que la mayor parte de

32 Periódico El Día, Quito, 15 de agosto de 1916.

33 La enseñanza secundaria y universitaria estaban a cargo del Consejo Superior cercano al Ministro; y la primaria, de los Consejos Escolares locales. La escuela primaria se clasificaba en escuelas elementales, medias y superiores.

34 Entre los detractores de la enseñanza secundaria se contaban ministros que habían cerrado expresamente algunos colegios como Luis A. Martínez y Julio Román. Alfredo Monge expuso los argumentos más sólidos al respecto en Informe del Ministro de Instrucción Pública...1907, 144-145.

los que asisten a las escuelas salen de ellas para ir derechamente al taller o al campo donde les serán poco menos que inútiles una gran suma de conocimientos adquiridos a costa de tiempo y de trabajo, y que serían excelentes para naciones que llevan distinto género de vida. Este punto acaso no ha sido considerado con madurez hasta ahora...”³⁵.

Sin pretender generalizar esta concepción al conjunto del magisterio laico, la cita sugiere que la educación popular fue concebida también como un mecanismo para crear el modelo social y las relaciones de subordinación necesarias para poner en marcha la modernización del país y su “regeneración”, sobre todo en lo concerniente a las clases populares.

El debilitamiento de la dimensión anticlerical del laicismo en la etapa posalfarista favoreció la creación de lazos entre maestros laicos y figuras destacadas de la intelectualidad conservadora. Los cursos de capacitación masiva de preceptores, que eran impartidos por las sociedades pedagógicas, contaban entre los conferencistas con miembros de las academias de historia y de la lengua que gozaban de un gran prestigio social. Cuando en 1917 falleció el gran fustigador de la educación Laica, el arzobispo González Suárez, la revista *El Magisterio Ecuatoriano*, publicada por los jóvenes pedagogos laicos, destinó un número entero a exaltar la figura de quien fue considerado el maestro de maestros³⁶.

Pese al esfuerzo secularizador librado hasta esos momentos, las escuelas laicas eran todavía islotes en medio de una marea católica que no cesaba de agitarse. Una noticia de julio de 1916 publicada en el periódico liberal *El Día* ilustraba esta realidad a propósito del ambiente que los estudiantes vivían al término del año escolar por la rendición de los temidos exámenes finales. Bajo el título “En espera de un milagro”, se relataba que “en la capilla de Cantuña donde se venera al taumaturgo San Antonio que hace encontrar lo perdido, se ve diariamente un número crecidísimo de niños de ambos sexos y de profesoras, colocando reverentes cirios a dicho Santo,

con las súplicas de que les haga salir bien del examen. Inocente y conmovedor pedido”³⁷.

Esta nota irónica de los liberales reflejaba, a su pesar, la poca influencia que hasta la segunda década del siglo XX había alcanzado la educación laica y su sistema de valores sobre el conjunto de las prácticas culturales de una sociedad fuertemente permeada por la religiosidad católica.

4. EL NUEVO DIOS DEL LAICISMO COMO DISPOSITIVO JERÁRQUICO Y MORAL

Las representaciones de una niñez escolarizada subordinada al maestro y al mundo adulto fueron ampliamente difundidas a través de los textos escolares para la enseñanza primaria. En ellos se reveló la voluntad del laicismo por exhibir los fundamentos morales de un nuevo tipo de ordenamiento social y político, que debía partir de la reforma de la infancia.

El texto denominado *El Lector Ecuatoriano*³⁸, constituye un ejemplo vívido de la claudicación del laicismo ante la necesidad de apelar a una matriz religiosa y a estructuras jerárquicas como referentes del orden moral e incluso disciplinario que se estableció por la vía de la instrucción pública. *El Lector Ecuatoriano* fue elaborado por connotados intelectuales liberales y constituyó un compendio de lecturas dedicado a fomentar la moral, la virtud y el patriotismo, a partir de familiarizar a los niños con ciertos conceptos fundamentales del nuevo ideario laico. Entre los títulos de los capítulos sorprende encontrar las menciones a Dios y a la religión presidiendo el texto, seguidas de los temas alusivos a la Patria, la libertad, el hogar y otros relativos a los roles sociales de hombres, mujeres, jóvenes, soldados, ancianos, pobres obreros, etc. Solo al final se incluyen también lecturas referidas a la escuela laica, la práctica de valores y antivalores, y los símbolos nacionales.

El texto construye una representación esencialista de la infancia, a partir

35 Periódico *El Día*, Quito, 15 de agosto de 1916.

36 *El Magisterio Ecuatoriano*, Revista Mensual de Pedagogía, Quito, diciembre de 1917.

37 *El Día*, Quito, 6 de julio de 1916.

38 José Antonio Campos y Modesto Chávez Franco, *El Lector Ecuatoriano*. Libro tercero para las escuelas primarias (Guayaquil, Imprenta Municipal, 1915).

de una mirada del conjunto de las relaciones sociales que involucran al niño, y de una perspectiva fuertemente sesgada por una estructura social clasista. Las relaciones de poder y subordinación a que está sometido el niño se distribuyen en múltiples direcciones, hacia Dios, la familia, la sociedad y la Patria. Específicamente, la imagen de Dios presentada por el texto no se corresponde a la tradición católica. Se trata de un dios despersonalizado, de proyección cósmica, una “entidad ignota que rige el universo”, cuya amplitud y universalidad cobija a todas las religiones, “solo que cada religión lo cree y llama a su modo... Alá, Jehová, etc.”. Esta representación consagra una ley moral única que rige el mundo, y que no es otra que “amar a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a nosotros mismos”, máxima que une todas las creencias del planeta. Los elementos visuales asociados a Dios son cielos estrellados y símbolos esotéricos, expresados por manos celestiales que juntan el alfa y el omega. Ante estos misterios, el niño que mira asombrado tales símbolos reacciona con curiosidad, no con reverencia. Se puede concluir que este imaginario religioso seculariza la religión tradicional y propone un nuevo sistema de valores.

Los mensajes que arroja el texto sobre la estrecha relación entre escolarización e infantilización demuestran que la escuela es considerada por los liberales un espacio de regeneración social indispensable para alcanzar el ideal anhelado de sociedad. A tal punto se extrema esta condición que el niño que no transite por la escuela no es considerado un niño. La lectura referida al *Vendedor de Periódicos*, lo expresa claramente:

“Esos chicos nos son chicos: son hombres. La edad es corta, la estatura es pequeña; pero son cabezas de familia muchas veces y en todo caso, un alivio inmenso para sus deudos (...) Hay que dejar vivir a estos niños-hombres, de moral deslucida por la miseria del medio ambiente, pero que son grandes benefactores en las bajas capas de la sociedad”³⁹.

El texto también sugiere que en el ideario laicista la estructura de clases es una condición social naturalizada, en la que la pobreza no es un desafío

39 José Antonio Campos y Modesto Chávez Franco, *El Lector Ecuatoriano...*, 80.

a superar, sino una condición inamovible que solo debe ser dignificada. Las figuras del trabajador y del obrero aparecen enaltecidas en la obra, precisamente, por los valores de “dignidad de la pobreza” y de la “nobleza” derivada no de la sangre, sino del servicio prestado a la causa de la Patria y del ejercicio honrado del “trabajo”, al que se apreciaba como un valor intrínseco y no como diferencia derivada de la situación de clase. Frente al enaltecimiento y naturalización de valores modernos ligados al progreso capitalista, se levantan como contraparte los anti-valores que el texto censuraba: la vagancia, la mentira, el robo, el fraude, todos pecados sociales que el niño debía contribuir a erradicar mediante el cumplimiento del deber, de la caridad, la valentía, la prudencia y la discreción. El discurso de dignificación del trabajo y de la pobreza muestra que la concepción laica de la educación popular, tan apreciada por los liberales, tuvo claras connotaciones regeneradoras.

El Dios cósmico laico también fue representado como vértice del orden moral en el libro *Instrucción Moral y Cívica* que mayor difusión tuvo en el medio escolar ecuatoriano durante esos años. Su autor, Francisco Paula Soria, dedicó el tercer acápite de la introducción a describir la existencia de un Dios concebido como Causa Suprema y razón de todas las cosas del universo, una condición, que según afirma Soria, estaba refrendada por la ciencia. El plan de este Ser Supremo era considerado indeclinable porque se cumplía en concordancia con las “leyes naturales”, que rigen no solo el orden físico sino también el humano. En tanto Dios era la expresión de la perfección, el ser humano debía tender al perfeccionamiento constante mediante el cultivo de la ciencia, la moral y el carácter. Deslindándose de la tradición católica basada en el culto público y las prácticas sociales de religiosidad, el autor recomendaba que el camino para “conocer” y “adorar” a tal Dios implicaba una práctica individual basada en

“El amor al estudio y a las lecturas instructivas, el acatamiento a las opiniones de los sabios, el interés por los descubrimientos científicos y la protección o apoyo a los fines de la ciencia... En resumen los deberes para con Dios son: 1. El amor al estudio, 2. La protección a la ciencia, 3. El cumplimiento de nuestros debe-

res morales en todas las esferas de la vida: privada, doméstica, social y política”⁴⁰.

Este párrafo habla del profundo significado que para el liberalismo tenía la emancipación del conocimiento, el camino hacia una ciencia liberada de la teología que, paradójicamente, terminó siendo también sacralizada, como bien lo expresa el texto de instrucción cívica. El Dios laico aparecía ante los escolares como el principio legitimador de un modelo basado en una suerte de cristianismo racionalista, que demandaba de ellos el cumplimiento de nuevos deberes, y la adopción de la fe en el progreso y la supremacía de la ciencia como meta de los destinos individuales. ¿Hasta qué punto esta emancipación intelectual estaba atravesada por un sentido de soberanía para la instrucción pública? Es una cuestión que queda por explorar.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las reflexiones expuestas en esta ponencia discuten algunos de los lugares comunes consagrados por la historiografía ecuatoriana en torno a la cuestión del laicismo, uno de los temas más sensibles de la historia contemporánea del Ecuador por cuanto se lo considera una expresión de identidad y modernización conquistada por las clases medias emergentes que rompieron con el esquema aristocrático prevaleciente en el siglo XIX. Con el fin de suscitar un debate, se ha intentado, en primer lugar, historizar el concepto de laicismo a la luz de los distintos significados que aquel adoptó en diversos contextos de enunciación, como fueron el debate en torno a los fundamentos de la soberanía y el contraste entre universalismo y sentido nacional. Estas cuestiones interrogan la idea arraigada de que el laicismo siempre tuvo una perspectiva nacional. De otro lado, se constata que el laicismo creó de todas maneras otro tipo de sacralidad alternativa a la católica, que rindió culto a la razón y sirvió para sostener el nuevo sistema moral y jerárquico del liberalismo. Se demuestra, finalmente, que una de las más interesantes apropiaciones sociales del laicismo se concretó en el discurso pedagógico inspirado en el positivismo, por el cual la educación

laica encontró un lugar natural en el desarrollo de la historia occidental, cuestión que elevaba al maestro laico a la condición de conductor de la infancia hacia la civilización y el progreso, un camino que, por cierto, no requería una escuela popular igualitaria, sino de una escuela regeneradora que facilitara el tránsito de la “barbarie” a la “civilización”. A fin de cuentas la igualdad liberal se ventilaba ante la ley y no en las estructuras sociales.

Una metáfora de la manera cómo la educación laica estuvo condicionada por el legado estructural de la educación católica precedente es una fotografía que apareció en el primer número de la revista *Vida Intelectual*, publicada en 1911 por los alumnos del Colegio Mejía de Quito⁴¹; la institución secundaria emblemática de la educación laica ecuatoriana. En ella se puede apreciar a los estudiantes del plantel agrupados en el patio y los pasillos de una edificación de apariencia conventual y colonial que poco tiene que ver con el espíritu secularizador del laicismo. De hecho, en esos momentos el Colegio Mejía estaba ocupando la edificación —captada por la fotografía— de la legendaria escuela de los Hermanos Cristianos establecida en el Ecuador en 1863, que a su vez había sido instalada en el lugar de la primera escuela lancasteriana que tuvo la capital, a la cual el presidente Rocafuerte, en 1834, destinó este edificio, entonces en ruinas, perteneciente al antiguo beaterio colonial de mediados del siglo XVIII, que funcionaba como asilo de mujeres marginales y estaba regentado por religiosos. La fotografía de los alumnos del Colegio Mejía aporta —sin proponérselo— una estratigrafía de la historia de la educación ecuatoriana, creada a base de reformas educativas sucesivas asociadas a grandes transformaciones nacionales, pero que no logran trascender la matriz histórica original basada en la herencia católica. Las distintas ocupaciones del mismo espacio se superponen unas a otras expresando posiblemente la conquista y el triunfo sobre cada proyecto que logró ser derrotado, pero al mismo tiempo la imagen revela la persistencia de estructuras culturales en las que quedaron atrapados los anhelos modernizadores. Solo en 1930, el Colegio Mejía contará con su propio local, este sí de características neoclásicas, que son las que precisamente corresponden a los códigos arquitectónicos formales que la ciudad de Quito adoptó en su primer tránsito a la expansión y modernidad urbanísticas.

40 Francisco de Paula Soria, Curso de Instrucción Moral y Cívica. Texto declarado obligatorio para las escuelas y los colegios de la República del Ecuador (Quito, Imprenta nacional, 1909), 20-22.

41 *Vida Intelectual. Órgano del Comité 19 de marzo*, 1 (Quito, Talleres de El Comercio, 1911).

BIBLIOGRAFÍA**Fuentes primarias**

- Actas de la Asamblea Nacional de 1906, Fondo Constituciones, Archivo del Palacio Legislativo, Ecuador.
- Campos, José Antonio y Modesto Chávez Franco. *El Lector Ecuatoriano*. Libro tercero para las escuelas primarias, Guayaquil: Imprenta Municipal, 1915.
- Boletín Eclesiástico. Revista de los intereses católicos en el Ecuador, 16, (septiembre 1 de 1906).
- El Magisterio Ecuatoriano. Revista Mensual de Pedagogía, 10 (1917).
- Periódico El Día, Quito 6 de julio de 1916
- Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación. Quito: Imprenta Nacional, 1907.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública. Segunda Edición, Quito: Imprenta Nacional, 1907.
- Paula Soria, Francisco de. *Curso de Instrucción Moral y Cívica*. Texto declarado obligatorio para las escuelas y los colegios de la República del Ecuador, Quito: Imprenta Nacional, 1909.
- Peralta, José. *La cuestión religiosa y el poder público en el Ecuador*, Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1901.
- Pons, Fernando. *Metodología General, en Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, Segunda Parte, Quito: Ministerio de Cultura/Corporación Editora Nacional, 2011.
- Vega, Nicolás. “Breves observaciones a la Ley Orgánica de Instrucción Pública”, Quito: Imprenta Nacional, 1906.
- Vida Intelectual. Organó del Comité 19 de marzo, 1, Quito, 1911.

Fuentes secundarias

- Ayala M., Enrique. *Historia de la revolución liberal*, Quito: Corporación Editora Nacional, Taller de Estudios Históricos, 1994.
- Ayala M., Enrique. *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador*, Quito: Corporación Editora Nacional-Taller de Estudios Históricos, 1988.
- Blancarte, Roberto. “Laicité au Mexique et en Amerique Latine. Comparaisons”, *Archives des Sciences Sociales des religions*, 146 (avril-juin 2009).

- Blancarte, Roberto. “Laicidad y laicismo en América Latina”, *Estudios Sociológicos*, Vol. 26, No. 76 (Jan-Apr., 2008): 139-164.
- Gómez, Jorge. *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*, Quito: Ediciones Abya Yala, 1993.
- Ossenbach, Gabriela. “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo”. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, 8 (I sem/1995-II sem/1996): 35-36.
- Ossenbach, Gabriela. *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica, La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900). El caso del Ecuador (Tesis Doctoral en Historia de la Educación, Universidad de Oviedo, UNED, 1988).*
- Ossenbach, Gabriela. “La educación laica en las reformas liberales del Ecuador entre 1827 y 1912”, *École et église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels*, Actes du Colloque de Tours, 4-6 décembre 1987, Publications de l'Université de Tours: 1988, 405-434.
- Sinardet, Emannelle. “La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador 1895-1925”, *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, 13, (II semestre 1998/ I semestre 1999): 25-41.
- Terán Najas, Rosemarie. “La escolarización de la vida. El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)”, (Tesis Doctoral en Historia de la Educación, UNED, 2014).
- Tobar Donoso, Julio. “La Instrucción Pública de 1830 a 1930. Apuntes para su historia”, en *El Ecuador en cien años de Independencia*, editado por J. Gonzalo Orellana, Quito: Escuela Tipográfica Salesiana, 1930, 277-318.

Para citar este artículo: Terán Najas, Rosemarie. “Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación”, *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 81-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.4>

La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo xx: una historia de solapamientos y combinatorias*

CARLOS ARTURO OSPINA CRUZ

Profesor de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: carturo.ospina@udea.edu.co. El autor es doctor en Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia) e integrante del Grupo de Investigación sobre formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FORMAPH– de la misma universidad. Entre sus publicaciones recientes tenemos: “De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en Antioquia (1903-1930)” en Revista Historia y Memoria No. 10 (2015) y “Civilización, educación e instrucción: cuerpos en disputa. El proyecto moderno instrucionista en Antioquia (1903-1930)” en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad Vol. 7 No. 17. Entre sus temas de interés están Historia de la educación, antropología pedagógica e histórica, narrativas, infancia y gestión educativa.

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

Profesor de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: akpr777@gmail.com. El autor es doctor en Educación de Freie Universität Berlin (Alemania) y coordinador del Grupo de Investigación sobre formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FORMAPH– de la Universidad de Antioquia (Colombia). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “Didáctica: una introducción panorámica y comparada” en Itinerario Educativo, Vol. 27, No. 62 (2013) y “La pedagogía como campo intelectual: Tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico” en Revista Educación y Cultura, No. 100 (2013). Entre sus temas de interés están Historia de la educación, antropología pedagógica e histórica, narrativas, infancia y gestión educativa.

Recibido: 7 de septiembre de 2015

Aprobado: 23 de junio de 2016

Modificado: 27 de julio de 2016

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.5>

* Este artículo forma parte del proyecto: “El proceso de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales (1930). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.” financiado con recursos propios. Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo xx: Una historia de solapamientos y combinatorias

Resumen

Realizamos un recorrido histórico sobre la presencia de la educación laica en el primer cuarto del siglo XX en Antioquia, puesta en confrontación con las ideologías educativas dominantes. Para ello compilamos elementos que muestran las dinámicas de tal encuentro en la educación de ese periodo a partir de los discursos circulantes para entonces en esta región del país. *A posteriori*, desvirtuando el espíritu laico que pueden ofrecer los nuevos contextos de la Constitución de 1991 y del siglo XXI, y como naturalización por la costumbre, la enseñanza de la religión y moral doctrinales han devenido en un eje transversal para la educación de niños y jóvenes. Hablar de laicización de la educación en Antioquia es hablar, más bien, de una historia de confrontaciones y conjugaciones con el pensamiento educativo católico dominante.

Palabras clave: moral, escuelas, Antioquia, educación laica.

Secular education in Antioquia during the first quarter of the twentieth century: A history of overlaps and combinatorics

Abstract

We conducted a historical overview of the presence of secular education in the first quarter of the 20th century in Antioquia, in confrontation with the dominant educational ideologies. For this purpose, we compiled elements showing the dynamics of such encounter in education from circulating speeches in the region by that time. *A posteriori*, distorting the secular spirit that the new contexts can offer of the 1991 Constitution and the 21st century, and as naturalization by custom, the religion and doctrinal morality teaching have become in a cross-curricular approach for children and young people education. Talking about secularization of education in Antioquia is mainly speaking of a history of confrontations and conjugations with the dominant educational Catholic thinking.

Keywords: morality, schools, Antioquia, secular education.

A educação laica em Antioquia durante o primeiro quarto do século xx: Uma história de sobreposições e combinatorias

Resumo

Realizamos o percurso histórico sobre a presença da educação laica no primeiro quarto

do século XX em Antioquia, posta em confrontação com as ideologias educativas dominantes. Para isso compilamos elementos que mostram as dinâmicas de tal encontro na educação desse período a partir dos discursos circulantes para então nesta região do país. *A posteriori*, desvirtuando o espírito laico que podem oferecer os novos contextos da Constituição de 1991 e do século XXI, e como naturalização pelo costume, o ensino da religião e moral doutrinais têm devindo num eixo transversal para a educação de meninos e jovens. Falar de laicização da educação em Antioquia é falar, mais bem, de uma história de confrontos e conjugações com o pensamento educativo católico dominante.

Palavras-chave: moral, escolas, Antioquia, educação laica.

L'éducation laïque en Antioquia pendant le premier quart du XX^{ème} siècle: une histoire des chevauchements et combinatoires

Résumé

Nous avons mis en place un parcours historique sur la présence de l'éducation laïque en Antioquia lors du premier quart du XX^{ème} siècle, confrontée aux idéologies éducatives dominantes. Dans ce but nous avons compilé les dynamiques de telle rencontre dans l'éducation de cette période, à partir des discours circulants à ce moment-là, dans cette région du pays. *A posteriori*, dénaturant l'esprit laïque qui ont pu offrir les nouveaux contextes de la Constitution de 1991 et du XXI^{ème} siècle, et en tant que naturalisation par les coutumes, l'enseignement de la religion et morales doctrinales, ceux-ci sont devenus un axe transversale pour l'éducation des enfants et adolescents. Parler de laïcité de l'éducation en Antioquia c'est parler plutôt, d'une histoire de confrontations et conjugaisons avec la pensée éducative catholique dominante.

Mots clés: moral, écoles, Antioquia, éducation laïque.

INTRODUCCIÓN

A pesar de los diferentes planteamientos acerca del proceso de modernización colombiano y, particularmente, antioqueño durante el primer cuarto del siglo XX reflejado en un cambio acelerado en las estructuras productivas de la región, en su industrialización, su urbanización y la presencia extranjera, se quiere plantear que el proceso formativo de niños y

jóvenes en este departamento estaba lejos de acercarse a una educación totalmente laica.

A pesar, por ejemplo, de las Misiones Alemanas y del papel en la educación antioqueña de educadores extranjeros como los pestalozzianos Cristian Siegert y Gustav Bothe y el pedagogo Gotthold Weis, las rutas educativas establecidas para la formación de las nuevas generaciones se habían dado gracias a la existencia de una serie de condiciones sociales, políticas, militares e ideológicas conexas entre sí, entre las cuales podemos señalar con mayor fuerza las que tienen que ver con la influencia de la iglesia Católica en el sistema educativo del país y, más particularmente, en Antioquia¹.

El propósito de este trabajo es hacer un recorrido histórico sobre las vicisitudes de la educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo XX y sus permanentes contrapuntos con la educación católica imperante. Para ello, en un primer capítulo contextualizamos algunas discusiones al respecto que se presentaban en el extranjero, o dentro del mismo país pero con incidencia regional en Antioquia. En un segundo capítulo nos acercamos a los discursos circulantes acerca de la educación laica en el sentido de no ofrecer garantías para un orden social enmarcado desde la perspectiva dominante. En el último capítulo miramos la propuesta de Escuela Nueva o Activa como una eventual puerta a un sistema de instrucción laica y las discusiones que se suscitaron en torno a ello. Nuestra idea

1 Por ejemplo, con respecto a estos dos normalistas alemanes: Siegert y Weis, se exigía, para su contrato, que fueran “De religión apostólica, católica y romana”. Por su parte, el gobierno central se hacía a los servicios, para ese momento, del pedagogo protestante Gotthold Weis, para que fundara una Normal Nacional en Antioquia. Weis fue rechazado enfáticamente por la sociedad medellinense y, por ello, se ventiló la posibilidad de que estuviera a cargo, más bien, de la fundación de una Normal Nacional en Rionegro, territorio considerado con una mentalidad más liberal para ese entonces. Al final, el proyecto de fundación de una Normal Nacional se hizo en Medellín, no sin permanentes dificultades, hasta que la Dirección General de Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia decidió cerrar dicho establecimiento y evitar con ello, además, la rivalidad establecida con la Normal Antioqueña. Esta última, a diferencia, se mantuvo en sus labores desde sus inicios el 1 de agosto de 1972. En ella se implementó una enseñanza pestalozziana, gracias a Siegert y Weis, y se propusieron contenidos y asignaturas como calisténica, gimnástica, música, ejercicios militares. Igualmente, se dio una enseñanza religiosa fuertemente marcada por un tono patriótico. Se esperaba que todo ello sirviera de base para formar a los individuos de manera que Antioquia pudiera enfrentar una posible guerra con los Estados liberales de la República —guerra que efectivamente tuvo lugar en 1876—. Los educadores alemanes Siegert y Weis no solo terminaron organizando una compañía militar al servicio del gobierno conservador y católico, sino que ellos mismos se vieron involucrados como oficiales del ejército. En: *El Monitor*, Tomo I, Medellín 17 de julio de 1872, p. 218.

es que la tensión por la estructuración de una educación laica en Antioquia en particular, y en Colombia en general, tiene una trayectoria histórica de mucho más de un siglo que debe ser valorada y conocida, y que no se reduce necesariamente a los planteamientos de diversidad cultural que se desprenden tanto de los prolegómenos como de la Constitución de 1991². En tal sentido, las crisis actuales por las que atraviesa la educación pública en Colombia en contextos de diversidad cultural y de respeto por las prácticas religiosas en el primer cuarto del siglo XXI, son miradas aquí en perspectiva histórica en relación con lo que venía ocurriendo en el país, precisamente en el primer cuarto del siglo XX.

1. LO CATÓLICO Y LO LAICO EN LA EDUCACIÓN: UN PROBLEMA ALLENDE NUESTRAS FRONTERAS

Un hecho que mostraba ya, desde fines del siglo XIX, las fuertes resistencias de los arraigos cristianos frente a las alternativas de carácter laico en la región antioqueña y que tuvo ribetes internacionales, se puede constatar a partir del cruce de misivas allende el mar:

“En 1874, una asociación francesa a favor de la educación laica escribe a los masones de Bogotá para presentarles su proyecto en contra de la educación católica. Entusiasmados, estos organizan una recolección de fondos para apoyar el proyecto. En fin, ante los ataques del clero colombiano que difunde panfletos antimasones europeos, los masones colombianos recurren a los argumentos anticlericales esgrimidos por la masonería europea. Como respuesta a la pastoral de mayo de 1876, en que el obispo de Antioquia, Joaquín Guillermo González, ordena al pueblo católico rebelarse contra un gobierno liberal al que acusa de ser el juguete de la herejía masónica, los masones de Bogotá publican el panfleto publicado en Francia unas semanas antes por el gran orador Malapert en contra del estudio sobre la masonería de monseñor Dupanloup”³.

2 Y de la cual, precisamente, se cumple hace poco el primer cuarto de siglo de haber sido promulgada dejando el siglo XX y abriendo las puertas al siglo XXI.

3 Boletín Masónico, Bogotá, junio 1º, 1876. Citado por Frédéric Martínez. *El nacionalismo cosmopolita*, 132-133.

Entre tanto, la popularidad de monseñor Dupanloup entre algunos de los antioqueños que podían darse el lujo de viajar y estudiar en Europa crecía y quedaba en evidencia: “Próspero Restrepo envía desde París las últimas publicaciones de la literatura católica francesa a su hermano Vicente en Medellín”⁴. Martínez refiere, igualmente, cómo en una carta de 1881 el mismo Vicente le recuerda a Próspero que espera su envío de libros de Monseñor Dupanloup desde el continente europeo. Una de las cosas curiosas que parece quedar señalada con este tipo de eventos, es el hecho de que algunas de las ideas europeas llegaban a Antioquia, sin tener que pasar necesariamente por el puente de la lectura que se realizara de las mismas en la capital (Bogotá).

Además, puede notarse cómo ya desde el tercer cuarto del siglo XIX existe descontento de algunos sectores antioqueños —aquellos que de alguna manera mantenían contacto con Europa como en este caso— con la hegemonía católica en la educación y, a cambio, propugnaban por una educación laica. Puede decirse que esta pugna en territorio antioqueño era, igualmente, reflejo de lo que venía sucediendo para entonces en gran parte del país: De un lado, una tendencia liberal radical que establece desde 1870, a instancias de una misión de pedagogos alemanes, la educación pública, laica, obligatoria, gratuita y basada en la separación entre la iglesia Católica y el Estado. De otra parte, una tendencia conservadora que sigue protegiendo la escuela pública pero con tendencia católica y para ello lanza campañas y guerras entre las que se destaca la guerra civil de 1876-1877⁵.

Todavía más, ya desde el referido año de 1874 Manuel Murillo Toro, jefe del radicalismo liberal y presidente, al presentar su Memoria al Congreso denunciaba la guerra de la Iglesia y el Partido Conservador contra la escuela pública laica, aquella que se venía impulsando oficialmente. El texto de su pronunciamiento es suficientemente claro como para contextualizar la situación que se vivía en los últimos años del siglo XIX y previos a la promulgación de la Ley 39 de 1903:

4 Frédéric Martínez. El nacionalismo cosmopolita, 115.

5 Alfredo Camelo. La educación en el siglo XX. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Revista Educación y Cultura. FECODE. Bogotá, Colombia, N°. 50-51, (Agosto de 1999) 35.

“La instrucción primaria, por los métodos alemanes, sigue difundiendo con notables adelantos, no obstante la guerra que le hace el espíritu de partido, auxiliado por las costumbres que dejó la protección que el Estado daba a la Iglesia Católica. Separada esta de aquél, no siendo ya la religión asunto de gobierno, las escuelas y demás establecimientos de enseñanza costeados por él deben abstenerse de toda enseñanza o propaganda religiosa; pero el clero, acostumbrado a descargarse en el gobierno de la obligación de enseñar lo relativo a su iglesia, combate con vehemencia la enseñanza laica”⁶.

En ese mismo sentido, no puede olvidarse que la propia Constitución Política de Colombia de 1886, a pesar de ser presentada “En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad” y de postular que “La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación”⁷ ya reconocía tácitamente la existencia de otras prácticas religiosas en tanto quedaba abiertamente expresado que nadie sería “molestado por razón de sus opiniones religiosas, ni compelido por las autoridades a profesar creencias ni a observar prácticas contrarias a su conciencia”⁸. Sin embargo, el límite estaba en que solo era “permitido el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes”⁹.

Todo lo anterior implicó que las pretensiones laicas tuvieran en el catolicismo una fuerte resistencia que se hizo protagónica en la educación de los niños y jóvenes colombianos.

6 Manuel Murillo Toro, Mensaje al Congreso en 1874, en: Obras Selectas. citado por Alfredo Camelo, La educación en el siglo XX Bogotá: Ed. Cámara de Representantes, 1979, 383, 35.

7 Constitución Política de la República de Colombia, agosto 5 de 1886. Artículo 38. Aunque, hay que decirlo, en este mismo artículo también se expresa “que la Iglesia Católica no es ni será oficial, y conservará su independencia”. Es decir, que en un mismo artículo constitucional se percibe la tensión existente: por un lado se dice cuál es la religión de la Nación, pero a renglón seguido también se intenta aclarar que esa religión de la nación no es de carácter oficial y conserva su independencia. Lo que en otras palabras significa que si bien hay una religión a la que “los Poderes públicos protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social” ello no significa entonces que adquiera el carácter de oficial. Algo así como que está por fuera de la oficialidad conservando su autonomía, pero es defendida por la oficialidad de la que es declarada independiente.

8 Constitución Política, 1886. Artículo 39.

9 Constitución Política, 1886. Artículo 40.

Particularmente Antioquia no fue la excepción frente a este suceso y, por ello, las instituciones formadoras –las escuelas¹⁰– no vislumbraban en sus planes de estudio tendencias de corte laico sino que abiertamente aparecía la enseñanza de la religión y la moral católicas como asignaturas obligatorias y necesarias para la eventual instrucción de sujetos socialmente adaptados a las necesidades y preceptos de una ciudad como Medellín. Una urbe que para la época, según Melo “[...] era una ciudad en la que dominaba una ética exigente, que exigía la honradez, el cumplimiento de la palabra, el respeto al honor, y en la que la religión regulaba con provinciana rigidez la vida privada y pública de todos”¹¹. En general, en el caso de Antioquia, al iniciar el siglo XX, la moral y la ética eran reductos vedados desde visiones laicas, las mismas que eran vistas como peligrosas; por ello los principios éticos dominantes eran fundamentalmente religiosos en el orden católico y buscaban así resolver los problemas de organización social y de convivencia entre los miembros de la comunidad.

Un caso interesante en relación con lo anterior tiene que ver con el alboroto que causó el hecho de que en el Congreso Internacional Femenino realizado en Medellín (1931) una de las damas participantes “[...] con una ignorancia desconcertante de la doctrina católica y de los principios constitucionales que nos rigen en materia de matrimonio, con un olvido irritante de las tradiciones y de costumbres de nuestra patria [...]”¹² sostuvo la necesidad de establecer el matrimonio civil ya que, según ella, el matrimonio católico no protegía los fueros de la mujer. Pero, lo que enardecía todavía más a las damas antioqueñas fue que buena parte del público “[...]”

10 Acá nos adscribimos (CO. y AKR) a las tesis según la cual las escuelas en Occidente (y en regiones occidentalizadas) le deben su origen y continuidad a las particularidades establecidas con el Cristianismo: la canonización de un *corpus* de saber válido, la necesidad de expertos que aseguren y protejan ese saber, así como la institucionalización de ese tipo de administración de los saberes expertos que, por razones de celibato, ya no tendría cómo sucederse por líneas generacionales familiares, sino que, ya cada vez más, exigiría nuevos reclutamientos de los más dotados para ello. Finalmente, la relación de tensión entre creencia y saber producida en el cristianismo por la recepción de la antigüedad llevó al desarrollo de las ciencias modernas. Ella contiene el núcleo de una imagen de hombre en la que el ser humano devino en el agente de una realización de la vida metódica y responsable (2006).

11 Jorge Orlando, Melo, Medellín: Historias y representaciones imaginadas. Medellín. Seminario: Una mirada a Medellín y al Valle de Aburrá, Memorias. (1993): 16.

12 Manifestación de protesta que hace la liga de damas católicas. Periódico El Colombiano, Medellín 9 de enero de 1931. Año XIX, 1-4.

exteriorizaba su ignorancia o su sectarismo al recibir con estruendosos aplausos precisamente aquellos juicios atrevidos e irrespetuosos [...]” de quien, además, tildó de “[...] infructuosa y perjudicial la intervención de la iglesia católica en la instrucción religiosa y moral de la niñez y la juventud [...]”¹³.

Se puede ver cómo la enseñanza religiosa dominante tomó gran sentido en la educación de los niños y jóvenes de la época, hasta el punto de permear, *a posteriori*, no solo esas dos asignaturas sino todo el conjunto de materias desarrolladas en el proceso formativo escolar en la región. Asunto crítico en tanto el campo de acción para diferentes opciones antropológicas acerca de la vida humana y la misma posibilidad de una educación no adscrita directamente a una corriente religiosa se tornaban casi imposibles¹⁴.

2. LA EDUCACIÓN LAICA NO ES GARANTÍA DE UN ORDEN SOCIAL (CRISTIANO)

Una gran realidad es que desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la escuela antioqueña fue constituida en un lugar propicio para instruir y moralizar a la niñez en torno al pensamiento religioso habida cuenta que las consideraciones sobre otras alternativas, para entonces, eran casi impensables. No había espacios para pensar siquiera en una educación en la que no se incluyera lo religioso. Aquí, la enseñanza de la religión, más concretamente del dogma católico, tomaba gran importancia en el contexto de la época y se constituía en el ente regulador de la sociedad. Según se decía, el objetivo de la educación era formar personas útiles a la sociedad, de buenos principios morales, éticos y religiosos y en tal dirección “cada generación de niños instruida aseguraba una escuela

13 Manifestación de protesta que hace la liga de damas católicas, 1.

14 Ello se ve con claridad en lo que Rafael Uribe Uribe planteaba en su escrito: “Reducción de salvajes” de 1907, específicamente lo que denominó el “método de reducción”: “Para que sea eficaz la máquina de reducir indígenas, debe componerse de tres piezas, cada una de las cuales, obrando aisladamente no da resultado: Colonia militar, Cuerpo de intérpretes, y Misionero [...] El cuerpo de intérpretes, a cargo del misionero y de maestros civiles que les enseñasen oficios, y que podrían ser miembros de la misma tropa, se formaría [...] con niños de la tribu, obtenidos por las buenas, ya voluntariamente cedidos por los padres, o ya apelando en último caso a comprarlos [...] La experiencia de todos los pueblos y la nuestra propia, enseñan que desde el momento en que se consigue que una nación bárbara entienda la lengua de la nación cristiana que se le pone en contacto, aquélla se asimila a esta” Rafael, Uribe Uribe, Por la América del Sur. Tomo I. (Bogotá, D. E. Editorial Kelly, 1955), 160 y ss.

subsecuente de jóvenes y adultos catequizados desde la propia primera infancia, como lo pregonaba la Biblia”¹⁵. En tal sentido una educación adecuada es la que forma moral, ética y religiosamente. Así pues, podría incluso pensarse en una educación moral y ética pero no laica en tanto desde esta perspectiva lo moral y ético lucían desconectados de lo dionisiaco.

Precisamente en este marco social y en *El Colombiano* (Periódico Político-Religioso (sic)) se dice que “La escuela neutra es precursora de la escuela laica, y esta es la antesala de la escuela sin Dios, y la escuela sin Dios en vivero de criminales”¹⁶. Así pues, pensar una escuela laica era pensar, sin más, en formar criminales. Y, para el caso, colocan como ejemplo a Francia al decir que “a medida que la escuela sin Dios va imponiéndose por la fuerza y el imperio de leyes irracionales o impías en la vecina República (se refieren a Francia), la criminalidad infantil aumenta de un modo espantoso”¹⁷. De esta forma, el principal periódico de entonces en Antioquia y “órgano del Directorio Conservador del Departamento de Antioquia” salía lanza en ristre al ataque de la escuela laica, la misma que ya se ventilaba en el exterior, y obviamente en el contexto regional más desde los discursos alternativos subversores que de las propias prácticas escolares.

En esta dirección la educación laica estaba más cerca de lo mundano que de lo celestial, de lo profano que de lo sagrado. Mientras tanto, le era delegada a las escuelas primarias, instancias encargadas de la educación de la infancia, la responsabilidad de impartir y enfatizar tanto en las ideas religiosas y como en la práctica ritualizada de dichas ideas como garantía de la formación de sujetos obedientes y como mecanismo de prevención frente al caos y los desórdenes sociales. Ello era publicitado por la dirigencia instrucionista antioqueña a partir de autores como De Guizot, por ejemplo, quien era uno de los que planteaba que “para que la instrucción primaria sea verdaderamente buena y socialmente útil, ha de ser profunda-

15 Carlos Ospina-Cruz, El mercado de las almas *versus* el proyecto moderno instrucionista en Antioquia, 1903-1930. Revista Historia de la Educación Colombiana. RudeColombia. Vol. 13. No. 13. (2010), 98.

16 La Escuela sin Dios. El Colombiano. Periódico Político-Religioso. Órgano del Directorio Conservador del Departamento de Antioquia. Serie XXIII, No. 223. 20 febrero de 1914, 1.

17 La Escuela sin Dios. El Colombiano..., 1.

mente religiosa”¹⁸; afirmaba, además, que “es menester que la educación popular sea dada y recibida en el seno de una atmósfera religiosa: que las impresiones y los hábitos religiosos la penetren por todas partes”¹⁹. Es decir, que para De Guizot el fundamento de una buena educación —a diferentes grupos sociales y en diferentes contextos— es crear un ambiente escolar altamente religioso en el que jóvenes y niños se impregnen de sus creencias y las practiquen en su diario vivir. Ni pensar, entonces en una educación laica.

En este mismo orden de ideas, De Gladstone, también útil a la argumentación de la misma dirigencia antioqueña y lanza en ristre contra cualquier pretensión laicista, propone que “todo sistema que deja a un lado la educación religiosa es un sistema peligroso”²⁰. En tales circunstancias, tan siquiera pensar en una educación alejada de los adoctrinamientos religiosos conduce hacia riesgos borrascosos, lo que implica, en una lógica binaria y desde esta óptica, que todos los niños deben ser educados y condicionados en la religión, pues de no hacerlo quedaría en tela de juicio la veracidad, la calidad y la seguridad del sistema educativo en tanto la formación religiosa en el contexto de la época es uno de los principales fines, pues se cree que esta garantiza en gran medida el orden social. No muy apartado de esta percepción, Uribe Arango sugiere:

“Como quiera que, lo que con mayor urgencia necesitan esos niños es la higiene moral, juzgamos que aquella instrucción debe, ante todo, ser dirigida y dada de acuerdo con los salvadores principios de la Religión Católica. Instrucción católica, primaria obligatoria, es, pues, el remedio que aconsejamos y el único que, en nuestro concepto y para el caso, ayuda a impedir que continúe avanzando la corrupción de los niños y, como consecuencia natural, aumentando el ejército del crimen en nuestro país”²¹.

18 Ismael Lopera, Lo que es la enseñanza sin Religión. Revista Educación Pública Antioqueña (junio de 1928), 468.

19 Ismael Lopera, Lo que es la enseñanza sin Religión..., 468.

20 Ismael Lopera, Lo que es la enseñanza sin Religión..., 468.

21 Citado por Claudia Herrera, y Tania Rubiano. Las Infancias en imágenes cien años después de la independencia de Colombia: Iconografía e Historia. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Espa-

Al mismo tiempo en que se torna importante la teorización de la religión, Reaumer sugiere también la práctica de sus principios, explícitamente del Catolicismo como base del buen funcionamiento de las familias y, por ende, del Estado, afirmando que “la vida de los pueblos requiere de una educación fundada, no sobre las teorías, sino sobre realidades inmutables, sobre los principios del Cristianismo, verdadero sostén de las familias y el Estado”²², dándole así principalmente a la práctica de los principios que plantea el Cristianismo la calidad de reguladores y estabilizadores de las acciones que permitan que la familia y el Estado sean sostenibles y controlables. Ahora bien, la educación laica fundada *per se* en los principios de la ciencia no ofrecía tales garantías; mucho menos cuando todo, finalmente, era explicado en los preceptos de la fe, puntal cristiano.

Bajo esta perspectiva, la escuela antioqueña asumida como laica no podría formar niños en la obediencia cristiana, ni estratégicamente tampoco permitiría vigilar a los padres en torno a su piedad y costumbres replicadas en sus vástagos. Dejaría, eventualmente, de constituirse así la escuela en un ente de control social, donde la mala conducta de un niño fuera un pretexto legítimo, según Demia²³, para ir a interrogar a los padres y comprobar si saben el catecismo y las oraciones y si están resueltos a desarraigar los vicios de sus hijos.

Lo que hasta este punto se plantea es claro: en la educación de los niños y jóvenes antioqueños, en las primeras décadas del siglo XX, no había espacio para pensar desde posturas laicas; debía ser profundamente religiosa y, en coherencia con ello, la Arquidiócesis de Antioquia asumió un papel regulador en lo que a asuntos educativos gubernamentales concierne. Fue así que para 1913 se constituye como un derecho del Señor Obispo el poder inspeccionar el enfoque moral y religioso que se estaba impartiendo en las escuelas y colegios de Medellín y Antioquia. De tal forma, los diques hacia una posible educación laica se hacían cada vez más altos.

ñoles. (2010), 657.

22 Reaumer citado por Ismael Lopera, *Lo que es la enseñanza sin religión...*, 468.

23 Citado por Michael Foucault, *Vigilar y Castigar*. (Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Ed. 2002), 215.

2.1. LA INFLUENCIA DIRECTA DEL OBISPO SOBRE LOS MAESTROS

Este derecho del señor Obispo implicaba mucho más que simplemente vigilar a la escuela y la educación que se estaba impartiendo en los centros educativos para detectar posibles gérmenes peligrosos, entiéndase laicos o de otras tendencias religiosas (para generalizar aquí el problema). Podía incidir en el despido de algún profesor en caso de considerarlo una amenaza para las buenas costumbres y para la fe de sus discípulos; de paso, también podía prohibir el uso de cartillas, libros y de cualquier instrumento educativo que se considerara peligroso para la iglesia Católica.

Así, el Obispo contaba con tanto o más poder que la Secretaría del ramo en este Departamento y con mayor poder de decisión en las escuelas que los mismos rectores y directores. Con tal situación, además, los textos escolares se direccionaban más a la formación de sujetos morales que de sujetos intelectuales al servicio de la vida y la sociedad; se imponía, pues, una estrategia para homogenizar a los jóvenes en las doctrinas y dogmas de la iglesia Católica, Apostólica y Romana en una suerte de lucha frontal con otras formas posibles de ver y actuar en el mundo. En palabras de Foucault, lo que se pretendía de forma implícita era “ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometieran todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos a la subordinación, a la docilidad [...] y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina. Para que todos se asemejen”²⁴. Modelo pastoral homogeneizador que desde la perspectiva laica, preocupantemente, aún no era visible.

No obstante, y si bien la iglesia Católica tomaba un papel protagónico creciente en la educación de la niñez y la juventud antioqueña, la responsabilidad directa estaba delegada a los maestros oficiales quienes debían dar instrucción religiosa, formación en valores, virtudes y principios morales a cada uno de sus discípulos. El temor a que los maestros no cumplieran las exigencias doctrinarias y se dejaran llevar por presuntas prácticas laicas estaba latente. Por tal razón, la Diócesis antioqueña se esmeró en instruirlos y orientarlos en su filantrópica labor.

24 Michael Foucault, *Vigilar y Castigar...*, 187.

En efecto, todas las instituciones educativas, públicas y privadas, debían incluir la enseñanza religiosa confesional dentro de sus planes de estudio, de lo contrario serían censuradas y denunciadas por incumplir dicha norma con todas las consecuencias sociales que esto podría significar para quienes fueron públicamente señalados. Así pues, se dictaminaba: “úrase de tal manera la obligación del estudio de la Religión en los colegios públicos y privados, que por ningún pretexto puedan los maestros eximir de él a sus alumnos. Los respectivos Ordinarios podrán, si se omite este estudio, declarar laicos dichos establecimientos y denunciarlos como tales ante el pueblo”²⁵.

Era de tal magnitud el sistema de control social a los maestros que, además de que se señalaba la importancia de que los docentes fueran católicos apostólicos y romanos, todavía se iba más adelante y se dividían las escuelas en dos categorías; la primera eran las escuelas católicas así consideradas como templos sagrados de conocimiento, los cuales educarían en un camino para la vida, poniendo a Jesús el mártir como ejemplo a seguir. Y, la otra parte en la que se dividen las escuelas, es las de carácter laico, las cuales también serían templos, pero en los que no se instruye sino que, por el contrario, se destruye, con una educación para el señor de las tinieblas, según se decía. A su vez, también se hace la misma caracterización con los profesores: los católicos serían los sacerdotes de Jesús, y los profesores laicos serían los sacerdotes del ángel rebelde o del demonio²⁶.

Como se puede ver, a diferencia de la corriente laica regional en la educación, la corriente doctrinaria religiosa sí tenía medios de comunicación constantes para llegar a los educadores y propagar su verdad. Es así que dicha orientación fue publicada en la revista *Instrucción Pública Antioqueña*, donde E. Palacio, Obispo de Antioquia en 1913, expone que “El maestro, que debe ser el buen labrador o cultivador de esa tierra que es el joven, debe sembrar la semilla del bien y de la virtud”²⁷, lo que implica un lla-

25 Diderot, Reglamento para las escuelas, en Revista Educación Pública Antioqueña. Medellín, No. 69. Serie V. (Febrero de 1928): 534.

26 Thomson, Las escuelas y los maestros, en: Estudios Pedagógicos (Medellín, julio 10 de 1913). Serie 1, No. 2.

27 Eduardo Palacio, “Instrucción”, en: Instrucción Pública Antioqueña. No. (octubre de 1913), 33.

mado a generar un proceso vital en los estudiantes, encaminándolos a ser buenos ciudadanos y firmes católicos. Es de esta forma como el maestro, aquel labrador de la juventud, empieza a ser valorado en la primera década del siglo XX siempre y cuando representase un buen ejemplo de vida caracterizado en valores tanto dentro como fuera de su práctica educativa. Entiéndase, valores alejados de cualquier pretensión laica.

Visto así, el docente (al que más le vale declararse antilaico) es llamado a alejar a sus estudiantes de todo aquello que sea considerado una tentación o que esté mal visto ante los ojos de Dios y de la sociedad, permeándolos en todo momento con la verdad católica, la práctica de las virtudes morales y la piedad cristiana. Dicho argumento lo analiza el historiador Humberto Quiceno cuando explica que, para entonces:

“La población ha de ser educada en un saber difundido por el Estado, para que la sustraiga de la miseria, la enfermedad, las pasiones y el crimen. La gente educada es aquella que ha recibido una instrucción. La pasión y el crimen se muestran más en los ignorantes según la estadística de la época: la estadística indica el blanco a moralizar y civilizar los ignorantes y en general toda la población”²⁸.

En efecto, la educación estaba permeada por dos frentes importantes de la sociedad de la época los cuales se articulaban de tal forma que ejercían un control casi total sobre el individuo. Por un lado, se encontraba la iglesia Católica, interesada por formar hombres moralmente aceptables y encaminados dentro de los lineamientos del Catolicismo y, por el otro, el Estado preocupado por educar futuros ciudadanos de bien, ya que la falta de instrucción incentivaría tendencias anarquistas, vandálicas o criminales. En medio, o como grilla de articulación entre esas dos tendencias, estaba el maestro, que no solo debía formar en el bien, sino frenar a toda costa esa potencialidad que le otorgaba la ignorancia al mal.

28 Humberto Quiceno Castrillón, Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935). Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia. (1988), 128.

En este orden de ideas, y bajo la lógica de formar un ser integral, el maestro antioqueño además de enseñar a sus discípulos a leer, escribir y acerca de otras materias, debía fundamentalmente educarlos bajo los cánones de la religión Católica para ser considerado un verdadero pedagogo, es decir, una “persona encargada de criar o EDUCAR (sic) a un niño”²⁹, de formar su carácter para así hacerlo miembro útil y activo de la sociedad, capaz de aportar, participar, ayudar a sus compañeros, decidir lo que es conveniente y generar un ambiente propicio para la convivencia. En efecto, pedagogos por fuera de una confesión religiosa no eran posibles.

Por tales razones, la educación pública antioqueña era organizada de conformidad con la religión Católica y era deber del maestro velar por el objetivo principal de dicha educación, dándole a conocer a sus estudiantes los orígenes del cristianismo, la vida de Cristo, sus enseñanzas, la realidad de un Dios que los ama; se trataba de inducirlos a la fe y a seguir los caminos y ejemplos de las virtudes practicadas por las grandes figuras de la Iglesia. Hablamos, entonces, de una educación, doctrinaria, la misma que debía ser impartida por maestros convencidos, o aparentadores de su convencimiento so pena de no ser permitidos en la lista oficial. Aquí, a pesar de algunos focos alternativos, es claro que el sistema instrucionista oficial opera, con la anuencia estatal, contra la línea laica.

1.2. LA “NATURALEZA CRISTIANA” DEL ANTIOQUEÑO COMO TAREA EDUCATIVA

Tenemos, pues, un magisterio estatal que tenía que asumir su tarea con seriedad, ya desde el hogar, o desde la escuela, mostrando testimonios de buen vivir, respeto, obediencia y demás virtudes, pero sobre todo, siendo modelo de vida para los jóvenes y niños de la época y del contexto en que se estaba, y no dando, ni por un momento, asomos laicos.

Aquí es importante resaltar la importancia del contexto como un gran obstáculo para el avance de las opciones laicas en el campo instrucionista, porque tal vez en otras regiones del país –y del continente– la autoridad de la religión no ha sido tan arraigada como en Antioquia, pues este departa-

29 Eduardo Palacio, Instrucción que el obispo hace a los directores y maestros de escuelas y colegios de su Diócesis”, en: Instrucción Pública Antioqueña. No. 50. (octubre de 1913), 34.

mento se ha caracterizado a lo largo de su historia por la fiel creencia de las familias en los principios dictaminados por el Catolicismo hasta el punto de que se ha dicho que “la *naturaleza* (sic) de los antioqueños era la de ser instruidos en la divina redención”³⁰.

Como lo explica Fortuny, citado por Ríos Molina, analizando históricamente el problema religioso en el Urabá Antioqueño:

“La construcción de las identidades religiosas está íntimamente relacionada no solo con el nuevo grupo religioso al que se integra el individuo, sino también con su origen familiar, el tipo de sociedad, región cultural y su posición social y económica en la sociedad con respecto a otros sectores”³¹.

De acuerdo con este planteamiento de Fortuny el origen familiar determina en gran medida las identidades religiosas del individuo. Y si a esto le agregamos lo sugerido por Donzelot, en el sentido de ver a la familia como sujeto y objeto de gobierno y, en esta segunda posición, siendo sometida a relaciones de dependencia frente al Estado³², entonces también se entiende la justificación contextual de los padres que enviaban a sus hijos a escuelas en cuya puerta estuviese escrito: “Aquí no se enseña religión” temerosos de que pudieran ser llevados a los tribunales³³. Esta idea la sustenta De Víctor Hugo en el texto “Lo que es la enseñanza sin religión” responsabilizando a los padres para que eligieran las escuelas donde serían formados sus hijos, sin dar muchas opciones de sortear el tipo de educación que les iba a ser impartida puesto que el dogma Católico era considerado por el Estado colombiano como la religión oficial del país y, por ende, como la que debía ser profesada en todas las escuelas públicas y privadas de entonces.

Como se ha venido diciendo, la educación moral y religiosa es un aspecto

30 Carlos Ospina-Cruz, El mercado de las almas..., 96.

31 Citado en Andrés Ríos Molina (2003). Identidad y religión en la colonización del Urabá Antioqueño, en Tabula Rasa N° 1 (en línea). Recuperado el 24 de abril de 2011 en http://www.revistatabularasa.org/numero_uno/Mospina.pdf

32 Donzelot, Jacques. La policía de las familias. Valencia. Pre-Textos, 1979.

33 De Víctor Hugo, Lo que es la enseñanza sin religión. Revista Educación Pública Antioqueña (Junio de 1928). 469.

que se enfatizó en gran medida en los textos y currículos de las escuelas colombianas en la primera mitad del siglo XX. En las revistas de Educación Antioqueña publicadas entre 1913 y 1940 se hacían explícitos varios Decretos Nacionales que se referían al tema, lo que sugiere que las escuelas antioqueñas se adherían firmemente a ellos. Ante este panorama, la educación laica debía vérselas no solo con las tradiciones, las creencias y los dogmas sino también con la fuerza del aparato estatal.

Y era en el contexto de la crisis en la que se desenvolvía la labor de los institutores a principios del siglo XX en Antioquia –crisis arrastrada desde el siglo XIX y persistente para los albores de la reforma instrucionista de 1903– que la iglesia Católica se arrogaba para sí la potestad de clasificar dos tipos mutuamente excluyentes de educacionistas (entiéndase maestros, institutores): los legos –laicos– y aquellos de los institutos religiosos.

Para la iglesia con sede en Roma, estos últimos llevaban “inmensa ventaja sobre el gremio laical, por la razón obvia y potísima de que desempeñan sus funciones por vocación y los otros por interés”³⁴. Es decir, quienes trabajaban por vocación eran los apóstoles sacrificados del evangelio, pertenecían generalmente a alguna congregación y obraban en bien de la causa católica, y su interés estaba por encima de sí mismos en tanto buscaban ayudar a la salvación de los degenerados. Mientras que los educacionistas que lo hacían por un interés menos trascendental –entiéndase trabajo, desempleo, falta de oportunidades, etc.– no aparecían como los abanderados naturales de la iglesia sino de las intenciones gobiernistas. Así pues, quienes trabajaban en esta última situación lo hacían para la reforma y el cambio y, en contravía, quienes pertenecían a la iglesia estaban siendo constantemente “concientizados”, para no plegarse a las borrascas modernizadoras. Al parecer, el bloque fuerte y “respetable” de los educacionistas de las instituciones religiosas tenían clara su misión, por encima de cualquier otra oferta mundana; mientras los laicos sufrían de la falta de “miramientos, de consideraciones y de deferencia”³⁵ como las que merecía un gremio como el instrucionista. Por eso, se pretendía dejar sentado que

34 “Educación”. El Lábaro. Órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín, No. 18 (diciembre de 1905), 276.

35 “Educación”. El Lábaro..., 276.

la labor del maestro era

“[...] adaptar los conocimientos de las generaciones pasadas, conseguidos en siglos de gestación, a las generaciones presentes y venideras, perfeccionándolos en armonía con las leyes del progreso y con las necesidades de los pueblos, a fin de que la educación integral satisfaga no solo a las exigencias materiales y físicas de la vida ordinaria del alumno, en todo orden de ocupaciones, sino a las aficiones del espíritu, a la expansión de los sentimientos y creencias, al desenvolvimiento de sus facultades conscientes, conforme con su destino en la tierra y su fin último que es el cielo”³⁶.

En síntesis, para la educación antioqueña de principios del siglo XX, la religión y la moral son vistas como ejes articuladores en los planes de estudio y en las instrucciones dadas a los jóvenes y niños. Bajo esta mirada muchas acciones realizadas por estos, eran consideradas como una falta a la moral e incluso como una enfermedad cercana a los virus laicos, lo que dejó entrever que pese a la importancia y énfasis de los lineamientos que regían la educación de la época, surgieron un conjunto de dificultades y contradicciones en la práctica instrucionista como tal.

2. LA ESCUELA ACTIVA³⁷ COMO EVENTUAL PUERTA A LA EDUCACIÓN LAICA

Es importante señalar, como lo hace Martha Cecilia Herrera en el libro: “Modernización y Escuela Nueva en Colombia”, que el movimiento esco-

36 J. Henao, Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909, en: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 23 (enero de 1910), 114.

37 El movimiento de escuela activa o pedagogía activa, también identificado con expresiones como escuela nueva (école nouvelle), educación nueva (éducation nouvelle), educación activa (éducation active), pedagogía reformista (Reformpädagogik) o educación progresista (progressive education), representa uno de los momentos más ricos y productivos en la historia de la pedagogía y de la educación tanto a nivel mundial como nacional. En Colombia la pedagogía activa se generalizó a finales de los 20 y mediados de los 30 y en su seno se desarrollaron numerosas ideas y planteamientos pedagógicos novedosos que redundaron en propuestas de reforma y proyectos teórico-prácticos. La importancia de este movimiento de comienzos del siglo XX radica en haber tratado de romper con la concepción tradicionalista, pasiva y jerárquico-autoritaria de la educación, en haber asumido una posición crítica frente a la “vieja escuela” (denominada también escuela tradicional) y en haber propuesto una nueva manera de mirar la infancia y su educación, basada ahora en el respeto y preocupación por el niño y en el fomento de su formación mediante la actividad.

lanovista en Colombia tuvo tres variantes, a saber: una variante psicologista liberal y laica³⁸, representada por Agustín Nieto Caballero (1889-1975) y su discípulo Gabriel Anzola Gómez (1904-1994); una variante psicologista católica, representada por Miguel Jiménez López (1886-1965), Rafael Bernal Jiménez (1898-1972) y Eduardo Vasco, y una variante sociologista laica constituida, más por intelectuales que por pedagogos, dentro de los que se cuentan José Francisco Socarrás (1906-1996), Luis López de Mesa (1884-1967), Germán Arciniegas, Darío Echandía y Gerardo Molina.

Es decir, que a partir de la primera década del siglo XX se comenzó a pensar, desde varios frentes como el científico, el político, el educativo, en la posibilidad de construir una pedagogía oficial que no fuera católica, ya que las posturas sobre la cultura y la sociedad que defendía la Iglesia, tenían como característica principal el oponerse a ideas que apoyaran el sostenimiento, la defensa y la reproducción de la sociedad industrial que se venía desarrollando en ese entonces —prospecciones no solo de los liberales³⁹ sino también de algunos conservadores que bien podrían ser denominados liberales en economía—. No obstante, en el caso de Medellín y otras zonas de Antioquia, las comunidades religiosas apoyaron políticas de intelectuales conservadores en la constitución de instituciones de educación centradas en la formación de artesanos.

3.1. ESCUELA ACTIVA Y RELIGIÓN CATÓLICA ARTICULADAS EN ANTIOQUIA

Las propuestas acerca de la Escuela Activa y la religión católica lograban, de un lado, articularse de manera interesante en el contexto antioqueño; pero, de otro lado, también preocupaban a algunos sectores que veían en

38 Nieto Caballero y en la perspectiva del enfoque histórico sobre la educación laica en Colombia planteaba, en tal sentido que “al analizar una escuela debemos desentrañar cuál es su espíritu [...] dogmático [...] o democrático; existen escuelas donde es preciso obedecer ciegamente y escuelas donde se permite pensar y actuar [...] recordad constantemente que enseñáis más con vuestro ejemplo que con vuestra palabra, o mejor, que solo enseñáis con vuestras palabras cuando ellas se ajustan a vuestros actos (Agustín Nieto Caballero, *Los Maestros*. (Bogotá. Editorial Antares Ltda. 1963), 49-54).

39 Para autores como Verdugo Moreno (2004, p. 6) “el modelo educativo liberal situó al maestro junto a su alumno, y no al cura o al gamonal como uno de los ejes de la educación, la que se centraliza ubicando al maestro en el corazón de la nacionalidad, en relación directa con un Estado del que emanaban las directrices para hacer más eficiente su práctica pedagógica” (Verdugo Moreno, P.C. *Educación y Política en el siglo XIX: Los modelos laico-liberal y católico-conservador*. Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 6-7, (2004), 81.

estas nuevas propuestas algunos avances de la educación laica en el Departamento.

En cuanto a la primera parte, la Escuela Activa permitía la movilidad de los alumnos, las excursiones por fuera de los claustros e impulsar los intereses infantiles en pos de las actividades (más dinámicas y de mayor movimiento corporal). Así mismo, ayudaba a las propuestas catequéticas católicas, logrando insertarse como justificación de un interés casi natural en los alumnos para la búsqueda de obras piadosas y cumplir así con los preceptos establecidos.

En principio, no se percibía, entonces, una lucha abierta y sin cuartel por el poder metodológico y por los nuevos contenidos, sino que se ponían —adaptaban— los contenidos clericales bajo presunciones e intereses *escolanovistas* en las nuevas modalidades metodológicas. En tales circunstancias, resultaba revitalizada la doctrina católica, en tanto se ubicaba en nuevas dinámicas que la hacían ver renovada y capaz de adaptarse, además, a las modernizadas posturas pedagógicas.

No obstante, y en relación con la segunda perspectiva, se presentaban casos en los que se planteaba que la Escuela Activa se oponía a la denominada escuela tradicional: “[...] oponemos nosotros la escuela dinámica y cubiética⁴⁰ (sic) que robustece el psiquismo en un ambiente de paz, que lo hace crecer de dentro (sic) hacia afuera y lo vincula a la ley cósmica, conciliando lo espiritual y lo físico, y templando las fuerzas vitales, protectoras, defensivas y reactivas a tono con los agentes naturales”⁴¹. Y cuando aquí se decía *eubiótica* se hacía referencia a una alimentación sana y equilibrada; a una sexualidad sana, sin miedos ni tabúes; al ejercicio físico regular y a salidas al campo o a la montaña (estas para los que vivían en las ciudades); y no abusar del tabaco ni de las bebidas alcohólicas.

Curiosamente, aunque aquí se piensa en la Escuela Activa como una nueva opción frente a la tradición, también se la considera como una apuesta por

40 Más adelante, en la misma fuente, se aclara que no es *cubiética* sino *eubiótica* la palabra que se quiso utilizar.

41 Zuluaga y A. Gutiérrez, *La cuestión cultural en Colombia*. “Esto matará aquello”. Capítulo III, en: *Revista Claridad*. Año 1, N.º. 28 (septiembre de 1930), 1223.

una sexualidad sana sin miedos ni tabúes y se morigeró levemente el uso del tabaco y del alcohol, aspectos que colocaban a esa Escuela Activa posiblemente más cercana a una educación laica que a los férreos controles sobre esos factores aplicados desde la doctrina cristiana de entonces en esta región del país.

Todavía más, en forma novedosa, esta inclusión de la actividad en lo educativo a instancias de la Escuela Activa no significaba formar para el trabajo, sino para poner en contacto al sujeto con la naturaleza y con las fuerzas cósmicas. Se esperaba que una escuela como esta lograría, en principio, el respeto a las individualidades, que los sujetos pudieran crecer desde su interior hacia afuera y no a la inversa como se pretendía, entregando todo, para que el sujeto creciera interiormente pero sin tener en cuenta su interior; esta expresión del interior lograría magníficamente la conexión de los sujetos con el universo, y las energías creadoras de cada uno saldrían a flote. He aquí una escuela conectada con los sujetos, con la naturaleza humana en su prodigiosa energía y con el cosmos creativo. Seguida de un control de los impulsos y de una ordenación del mundo interior, estaría una moral cósmico-religiosa sin necesariamente caer en un panteísmo. Claramente, los anteriores planteamientos abrían ciertamente la puerta a un nuevo tipo de visión del ser humano y a un enfoque diferente del proceso formativo, ahora no necesariamente apegado a una doctrina ética y moral predeterminada.

En verdad, para usar aquí una expresión bien conocida, se estaba apostando por una Escuela Activa, con pretensiones abiertas, más en el terreno de lo naturalista que, incluso, de la propia formación para el trabajo, intención creciente en Antioquia desde la promulgación de la Ley 39 de 1903. Se hablaba ahora de una escuela al aire libre, en donde se otorgara mayor importancia al cuerpo y, por lo tanto, al ejercicio físico; una escuela que considerara las salidas del salón de clase como parte del proceso de enseñanza y que, además, trabajara para disminuir los vicios (alcohol y tabaco), aunque esto último sonara a contrasentido porque los mismos maestros eran pagados con el dinero proveniente de las ventas departamentales de licor, y hasta con licor en especie, lo cual de suyo ya suena a despropósito.

Y aunque una de las pretensiones de la Escuela Activa estaba centrada en propiciar justamente una educación laica, resultaba que, en consecuencia, el enfoque religioso naturalista no era lo que se impulsaba efectivamente. Por el contrario, sentenciaban los eruditos, “[...] lo dicho no implica que los educadores no puedan, no deban formar el ambiente religioso propio de la religión cristiana”⁴². Ello quedaba fundamentado en que la religión católica era por sí misma y por derecho divino, la luz que podía iluminar el aprendizaje sobre todas las ciencias, era el faro que guiaba pero, como en un ejercicio físico, la luz no podía iluminarse a sí misma. La doctrina católica tenía una doctrina tan sabia e intensa que arrojaba clara y abundante luz en todas las ciencias y en todas las artes⁴³.

Era claro que una escuela laica, puesta en tensión frente a la escuela existente e históricamente arraigada, no tenía las puertas abiertas de par en par, así sin más. En algunas ocasiones era atacada “en un arranque de xenofobia descaminada”⁴⁴ como un factor extraño, cuando ella no solo carecía de sello de novedad propiamente hablando, sino que era de todas aquellas latitudes en las cuales la razón bien dirigida era reina y señora de los destinos de la colectividad⁴⁵. Era pues una Escuela Activa cuyos principios se esperaba que pudieran ser aplicados en Antioquia, pero con las condiciones regionales. Puede así llegarse a plantear la existencia de una nueva escuela en Antioquia con algunos principios de la Escuela Activa, aunque no necesariamente semejante, o igual en todo sentido, a otras llamadas escuelas activas en otros lugares del mundo, donde pudieran haberse llegado a establecer con anterioridad⁴⁶.

Aquí, la estrecha conexión esperada de la Escuela Activa con el medio, y los resultados no deterministas de tal fusión, era una situación que parecía estar clara. “Es preciso repetirlo: la Escuela Activa vale por sí misma, por

42 Zuluaga y A. Gutiérrez, *La cuestión cultural en Colombia...*, 1223.

43 Zuluaga y A. Gutiérrez, *La cuestión cultural en Colombia...*, 1223.

44 Zuluaga y A. Gutiérrez, *La cuestión cultural en Colombia...*, 1224.

45 Zuluaga y A. Gutiérrez, *La cuestión cultural en Colombia...*, 1224.

46 Zuluaga y A. Gutiérrez coloca como ejemplo de esta situación, la forma en la que se había materializado la Escuela Activa en el Gimnasio Moderno en Bogotá, o la forma en que Santo Tomás la entrañaba en sus doctrinas.

su virtud insíta⁴⁷ (sic), por su facilidad de adaptación a todos los medios pues busca reintegrar el hombre a su ambiente, y por este trámite sencillo y expedito, al ambiente universal⁴⁸. Lo que surgía nuevamente era la inquietud por la posible separación del hombre con relación a su medio, tal vez por el ensimismamiento doctrinal, situación que parecía ser una consecuencia de la escuela existente, y de allí la manifestación expresa para reintegrarlo al ambiente y, por ese mismo camino, hacerlo parte del conglomerado universal del que había estado, supuestamente, separado. En tal sentido, se decía que

“La Escuela Activa pide el contacto inmediato en la maravilla del mundo, cuyos seres, cuyos objetos, cuyas manifestaciones son caminos abiertos a la sabiduría, al amor y a la belleza, siempre que haya sentidos suficientemente aptos y facultades anímicas suficientemente dispuestas para entrar en franca comunión con ellas⁴⁹.”

No se trataba pues de poner a trabajar o a rendir cuentas al ser humano sino de conectarlo cósmicamente. No se trataba tampoco, según se desprende de lo planteado, de conducirlo por un único universo ideológico sino de mostrarle opciones del vasto universo humano y natural. Esa posibilidad de que se permitiera al ser humano hacer parte en su formación de adentro hacia afuera, era la que también le debería permitir que huyera de la parálisis mental y material, y así pudiera descubrirse a sí mismo en el libre juego de sus poderes físicos y espirituales⁵⁰. Quedaba ubicado el estudiante, de esta forma, “[...] en ese plano de eficacia en que ninguna energía fracasa y todas las fuerzas adquieren plenitud⁵¹.”

La Escuela Activa que se promulgaba aquí era, entonces, el escenario ideal en el cual podría darse un tipo de formación que facilitara el surgimiento de sujetos potencialmente más heterogéneos y únicos. Sujetos plenos de

47 Del latín *insitus*, participio pasado de *inserere*, plantar, inculcar. Propio y connatural a algo y como nacido en ello (Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española - RAE).

48 Zuluaga y A. Gutiérrez, La cuestión cultural en Colombia..., 1224.

49 Zuluaga y A. Gutiérrez, La cuestión cultural en Colombia..., 1224.

50 Zuluaga y A. Gutiérrez, La cuestión cultural en Colombia..., 1224.

51 Zuluaga y A. Gutiérrez, La cuestión cultural en Colombia..., 1224.

vitalidad y en uso eficaz de sus capacidades humanas. Y era posiblemente en este sentido que se podía entender que la escuela pasaba a estar centrada en el niño y no en el maestro y el tablero, como usualmente ocurría, porque el niño era “el órgano vivo de la escuela y no el institutor⁵²”. He aquí, entonces, que se hablaba de un tipo de educación en donde lo religioso no era lo prioritario porque había un libre juego de sus poderes físicos y espirituales y en donde todas las fuerzas, al menos idealmente, adquieren plenitud.

De allí el papel que entra a cumplir la educación como ese medio entre el individuo y la colectividad y como espacio para el fomento de lo heredado y su realización como criterio de progreso y de avance. La “naturaleza” del niño se desocializa de una manera radical y, en consecuencia, se biologiza. La educación y el individuo llegan hasta donde el imperativo biológico lo permite; acá ni el deseo ni lo cultural son tenidos en cuenta. Se trata ahora de pensar en una educación que se enmarque bajo esas otras condiciones y que siga el ritmo de la naturaleza: “Por otra parte, el organismo humano tiene también su ritmo evolutivo, sus necesidades y sus intereses, que son harto diferentes en cada etapa de desarrollo individual. Observadlos con atención, tenerlos en cuenta a cada edad, proceder en las disciplinas formadoras al compás con las sabias cadencias de la naturaleza, es también aplicar a la educación el procedimiento de la vida. Esta quiere que no se festinen sus etapas, que todo cambio llegue en su día y a su hora; y así debe proceder la educación” (Jiménez López, 1928: 12). Cita a pie de página

3.2. FÉLIX RESTREPO: UNA ESCUELA PARA LA VIDA DENTRO DE UN ORDEN RELIGIOSO CRISTIANO (LA ESCUELA MANJONIANA)

Sin embargo, las resistencias preexistentes no daban el brazo a torcer. A modo de ejemplo, se esbozaba que no solo se trataba de aprovechar la Escuela Activa para entrar en contacto con la naturaleza, sino también para seguir buscando a Dios: “Por eso amigos míos, *diafanizar* (sic) los instrumentos de los sentidos para que sean fieles vehículos de las maravillas de Dios y ministros acuciosos de las potencias psíquicas, es obra primor-

52 Zuluaga y A. Gutiérrez, La cuestión cultural en Colombia..., 1224.

dialísima de la Escuela Activa”⁵³. Así pues, en términos pedagógicos la realidad no debía ser simplemente copiada por el alumno, sino asimilada en el “orden correcto” dado por Dios.

De otro lado, los jesuitas, como factor importante de la denominada tradición antioqueña, veían con preocupación cómo se podía avanzar en la práctica *escolanovista* eliminando de tajo los aportes tradicionales, muchos de los cuales habían sido precisamente desde el punto de vista religioso. Criticando, por ejemplo, en 1928 a Jiménez López, para entonces Ministro de Educación, se le reconocía que se hubiera referido a “las tendencias actuales de la educación primaria” valiéndose para ello de una revisión “[...] a la organización escolar y los nuevos métodos empleados hoy por algunas de las más prosperas naciones: Alemania, Dinamarca, Inglaterra, Suiza, Francia y Estados Unidos”⁵⁴.

La inquietud jesuita no estaba en que se hablara de un nuevo tipo de educación en el país, para que se pudiera prosperar como ya lo habían hecho otras naciones, sino en que se desvirtuaran totalmente los aportes de la educación tradicional con respecto a la nueva estructura que se quería implementar en Colombia. Lo antiguo no había sido malo y, por lo tanto, debía, casi que por derecho, formar parte de lo nuevo; esa era una suerte de conclusión Jesuita⁵⁵. En el texto de Jiménez López, decía la intelectualidad jesuita, “[...] verán como en Francia el laicismo (sic) oficial es esencialmente rutinario, bien que no faltan iniciativas privadas (entre otras, las de los religiosos de que no habla el autor) merced a las cuales la educación francesa ocupa siempre un puesto de honor en el mundo”⁵⁶. Este ejemplo, entre los de otros países que analizaba Jiménez López, era especialmente llamativo porque en él, desde la perspectiva jesuita, se enfatizaba en que el sitio de honor de Francia en el concierto educativo no se debía principalmente al “*laicismo oficial*” sino a la no bien ponderada y reconocida educación religiosa.

53 Zuluaga y A. Gutiérrez, *La cuestión cultural en Colombia...*, 1224.

54 Félix. S. J Restrepo. *La escuela y la vida*, en *Educación Pública Antioqueña*. N°. 76 (septiembre de 1928); 609.

55 Félix. S. J. Restrepo, *La escuela y la vida...*, 609.

56 Félix. S. J Restrepo. *La escuela y la vida...*, 609-610.

En otra vertiente analítica, el jesuita Restrepo resaltaba, continuando con la lectura de Jiménez López, a los Estados Unidos, en donde según él iba “[...] triunfando la tendencia pragmatista con todas sus ventajas y con todos sus inconvenientes, que hacen de ese pueblo un formidable trabajador en lo material, pero también un formidable decadente en lo moral”⁵⁷. En la situación norteamericana se había dejado de lado la formación religiosa y priorizado la formación social y para el trabajo, lo cual no dejaba de ser un asunto crítico para un jesuita teólogo y estudioso del sistema instruccional. Según Restrepo⁵⁸, Jiménez López pecaba de ingenuidad al esperar que la educación a la nueva usanza fuera a ser la panacea de todos los males que aquejaban a la humanidad⁵⁹. Y le reprochaba, por ejemplo, que utilizara para sus disertaciones sobre la nueva educación a Claparede, Montessori, Dewey y Kerchensteiner, pero no tuviera en cuenta a “Andrés Manjón, verdadero y genial inventor de la Escuela Activa de España”⁶⁰.

“Las *Escuelas Manjonianas*, tan poco conocidas entre nosotros, son las que verdaderamente han desarrollado el ideal de la Escuela Activa” se planteaba desde la orilla de los Jesuitas⁶¹. Los puntos de encuentro que servían de enlace con la Escuela Activa eran los conceptos de “las Escuelas Activas, los Centros de Interés y el Ambiente”⁶². Estas posiciones que intersecaban estas dos posturas se hallaban “reunidas en las escuelas del Ave María”⁶³. La posible resistencia preexistente a los planteamientos de la Escuela Activa en un departamento como Antioquia, con mayoría católica y predominio del catolicismo en los direccionamientos escolares, se veía ahora con

57 Félix. S. J. Restrepo, *La escuela y la vida...*, 610.

58 Félix Restrepo, S. J., (Medellín, 1887 - Bogotá, 1965), Padre jesuita antioqueño, escritor, humanista y pedagogo. Doctorado en Filosofía en Holanda (1911), en teología en España (1920) y en pedagogía en Alemania (1923). En pugna con los liberales “que han estado siempre proclamando el fracaso de la educación católica de los colombianos” (1928, p. 608), Restrepo analizaba, en la Revista *Educación Antioqueña*, el texto del entonces Ministro de Educación, Miguel Jiménez, denominado “*La escuela y la vida*”. Pretendía desvirtuar a quienes lo “han afiliado sin más ni más [...] entre los enemigos de nuestra educación tradicional”. Le inquietaba que un ministro impulsor de la reforma educativa en ciernes desde 1903 fuera colocado también como enemigo de la escuela “antigua”, en donde Restrepo operaba como socio activo.

59 Félix. S. J. Restrepo, *La escuela y la vida...*, 610.

60 Félix. S. J. Restrepo, *La escuela y la vida...*, 610.

61 P. J. Olano García, *Escuelas Manjonianas...*, 433.

62 P. J. Olano García, *Escuelas Manjonianas...*, 433.

63 P. J. Olano García, *Escuelas Manjonianas...*, 433.

una situación que ofrecía calma. La Escuela Activa era, supuestamente, la misma escuela del Ave María fundada por Manjón. En ese orden de ideas, los postulados *escolanovistas* ya los habían planteado los católicos españoles, y lo que se debería hacer ahora en Antioquia era recuperar ese tiempo perdido y aceptar la Escuela Activa como un acomodamiento de la pedagogía católica, a casi medio siglo después de haberse puesto en marcha en el Viejo Continente.

En otras palabras, el bagaje histórico de la Escuela Activa que se buscaba enaltecer para Antioquia, estaba basado en principios cristianos. No era tan nueva, en todo el sentido de la palabra (perdiendo así parte de la carga pro-resistencia de lo diferente), y tenía cimientos en lo cristiano. Valga decir que ya había sido experimentada en Europa por los pedagogos católicos y era la tendencia *manjoniana* la que se presentaba como aquella que, verdaderamente, había desarrollado la Escuela Activa: “Las orientaciones pedagógicas señaladas por ellas (las *Escuelas Manjonianas*) son las que más convienen a nuestro medio”⁶⁴, decían las voces jesuitas.

Había un llamado a fortalecer el *escolanovismo*, pero con un sesgo evidente, mirando el ejemplo de las *Escuelas Manjonianas*. “Deberíamos dirigir los ojos a las escuelas del Ave María, en donde encontraremos el torrente de agua cristalina para fertilizar nuestro campo educativo”⁶⁵, se pregonaba. Le quedaba dicha misión al pedagogo de los “[...] quilates que es el Sr. Cadavid Restrepo, director de Educación Pública, quien afortunadamente se halla obsesionado por introducir entre nosotros la Escuela Activa”⁶⁶. Esta invitación, publicada en la misma Revista de Educación Pública, oficina de la cual era Director en ese momento Cadavid Restrepo, era una especie de presión al sector laico oficial para trabajar en un marco delimitado de la renovación y de la Escuela Activa, pero a partir de unos presupuestos *escolanovistas* inmersos en la tradición católica.

A pesar de lo ya anotado sobre la preocupación del citado Restrepo en

64 P. J. Olano García, *Escuelas Manjonianas...*, 433.

65 P. J. Olano García, *Escuelas Manjonianas...*, 433.

66 P. J. Olano García, *Escuelas Manjonianas...*, 433.

cuanto a lo que se relacionaba con la inclusión del trabajo manual como método educativo, Restrepo aplaudía a Jiménez López. “Afortunadamente en Colombia se ha abierto ya paso esta idea tan pedagógica”⁶⁷. Y explicaba lo anterior basado en casos vistos en Antioquia:

“En reciente visita a la ciudad de Medellín tuve el gusto de ver aplicados los más modernos métodos, lo mismo en la Escuela de Corrección del Departamento que en un grupo escolar que dirigen en la Plaza de Flórez los beneméritos Hermanos de las Escuelas Cristianas. El Director de Instrucción Pública de aquel Departamento D. Tomás Cadavid Restrepo va a la cabeza de este movimiento, y no solo ha fundado una escuela especial para estudiar y aplicar los nuevos métodos, sino que se esfuerza por introducirlos en todas las escuelas antioqueñas”⁶⁸.

Una vez más, Antioquia aparecía, junto a Boyacá, como una región líder en la propuesta de implementación de la actividad como principio de la enseñanza.

3.3. LUIS LÓPEZ DE MESA: TODOS VINCULADOS POR LA ACTIVIDAD ORGANIZADORA Y MEJORADORA, POR UNA “BIOCRAZIA”

A propósito de Jiménez López y, particularmente, Luis López de Mesa⁶⁹, es importante resaltar que la palabra mágica “actividad”, entendida particularmente como algo opuesto a la agitación, no provino solo del discurso de la pedagogía o Escuela Activa. El discurso de los intelectuales de la

67 Félix. S. J. Restrepo, *La escuela y la vida...*, 610.

68 Félix. S. J. Restrepo, *La escuela y la vida...*, 610.

69 López de Mesa, vocero y defensor de esos discursos modernistas, desarrollistas y perfeccionistas, si bien no compartía con Miguel Jiménez López la tesis radical acerca del proceso de degeneración de la raza, sí tenía una idea escéptica frente a esta última, sin con ello querer decir que dicha situación estaba por fuera de una solución racional. López de Mesa partía de un estado de imperfección del pueblo colombiano que era susceptible de ser mejorado. Sus apreciaciones estaban basadas en los aportes de los saberes modernos como la biología, la sicología, la fisiología, la higiene, el evolucionismo, y tenían como imágenes referenciales las instituciones modernas, los discursos sobre la renovación racial y nacional del país y los conocimientos de las ciencias modernas. Frente a este supuesto estado de depravación social y anomalía étnico-cultural, la sociedad debía buscar, según este autor, todos los medios posibles para superar su estado de imperfección y mejorarse.

época, particularmente el de algunos médicos, ya también proponía un activismo como alternativa a la situación de degeneración del país y de la región. Fue así como la actividad sirvió de sustento a esas nuevas visiones educativas, religiosas y eugenésicas⁷⁰, y se planteó como fundamento de las principales propuestas educativas de la época.

Así, dentro de la lógica del movimiento progresivo, la actividad que había de ser tenida en cuenta era la actividad racional, de manera que esta primera sobre la agitación como movimiento falto de organización, carente de racionalidad y sin finalidad alguna y como forma degradada del ser. Se propuso la actividad como principio, pero como aquel a partir del cual se procurara obedecer a un orden y a una finalidad.

Llama la atención entonces que, desde un punto de vista filosófico-ontológico –en nada ajeno, por ejemplo, a ciertas fundamentaciones de la educación activa, a la filosofía vitalista y a lo que el mismo autor denomina “culto por la acción”–, López de Mesa planteó una inquietud inicial como característica de todo lo existente. En el principio de todo está el movimiento y la inquietud. Sin embargo, para López de Mesa dicha inquietud inicial necesita ser cultivada y orientada en “sanas direcciones” (López de Mesa). Lo que quiere decir, ya en el campo de lo humano y lo social, que hay que darle un orden y dirección racionales. De allí precisamente la diferencia entre acción y agitación.

López de Mesa nos habla permanentemente en muchos de sus trabajos de una “inquietud inicial” que funge, a la vez, como principio ontológico y antropológico y que presupone una “energía universal como substancia de todos los seres”. Esta energía que “de suyo es acción pura, algo que obra por necesidad de su ser mismo”, en el hombre se trata de una “actividad que puede operar sobre sí misma, creando así una nueva dimensión que

70 En la “*Civilización contemporánea*” los coqueteos de López de Mesa con apreciaciones de corte eugenésico se hacen evidentes, cuando dice, por ejemplo: “Un cultivo de la familia, no solo en su educación social, sino, también, en su vigor genético, es aceptable y conveniente, puede aún autorizar una vigilancia del Estado en cuanto a la salud de los cónyuges y el divorcio, cuando ocurra el disimulo engañoso de graves perturbaciones que hagan posible una nueva generación enferma” (Luis López de Mesa, París: Agencia Mundial de Librerías, 1926), 110.

no es temporo-espacial, aunque se produzca en el espacio-tiempo, sino introvertible e introspectiva, y que pudiéramos denominar [...] la quinta dimensión o dimensión vital” (López De Mesa, 1970). Referencia completa al final de página

Bajo esos parámetros la inactividad y la falta de referentes fijos no pueden ser más que una muestra de la degradación del ser. Al respecto, sostiene López de Mesa: el “escepticismo y la inacción son dos estados que se corresponden e igualmente apocan el espíritu hasta colocarlo en una depresiva inferioridad. Ante el enigma del universo y el dolor de la vida consciente el hombre busca el refugio de los placeres, el silencio supremo de la muerte o la noble expansión de sus energías en algún empeño laudable: en la acción que afirma su personalidad, la eleva y ennoblece”⁷¹. Así, para poder perfeccionarse como raza, el pueblo colombiano y antioqueño estaba llamado a someterse a un Estado biocrático, según López de Mesa⁷², con su conjunto de prácticas y técnicas eugenésicas de selección en las que también había cabida para la educación como práctica selectiva.

Pero volvamos con Restrepo: si se tiene en cuenta su dilatada permanencia en Europa, su conocimiento del país y su formación académica, la opinión citada anteriormente era bien importante. No obstante, al reconocerle algunas bondades al trabajo manual, Restrepo consideraba que Jiménez también lo sobrevaloraba, ya que era exagerado “[...] creer que para todas las disciplinas es auxiliar eficaz el trabajo manual. Si se trata de niños anormales, así es en verdad; pero tratándose de niños de sana constitución y de facultades despiertas, el trabajo manual no es en muchos casos sino un rodeo innecesario”⁷³. Restrepo reconocía los esfuerzos del ministro Jiménez para “fijarse

71 Luis López de Mesa, “La nueva teoría filosófica”. En *Cultura*, Vol. I, No. 6, (1915), 418.

72 “También es un error llamar democracia al socialismo o al sovietismo. Es un abuso de etimologías y una mentira institucional. La corriente que engloba estas tendencias más o menos desordenadas pudiera llamarse sencillamente biocracia, el gobierno de la vida, el derecho a vivir, y a vivir lo mejor posible, que invocan las masas del proletariado universal. No es el derecho del trabajo contra el capital, no es el derecho del trabajador a su ganancia, sustancialmente es el grito de la vida que quiere vivir [...] Es la afirmación de la existencia en su conservación, en su recreo, en su procreación y en su perfeccionamiento” (López de Mesa, 1926, 146-147).

73 Félix. S. J., Restrepo, *La escuela y la vida...*, 610.

en todo aquello que supone un progreso educativo”⁷⁴. Y, en tal sentido, lo excusaba de haberse extralimitado al considerar mejor lo nuevo que lo antiguo porque “[...] si en sus palabras hay expresiones exageradas creemos que deben aplicarse por la natural reacción de lo nuevo contra lo viejo, lo cual siempre va un poco más lejos del punto de equilibrio”⁷⁵.

A MODO DE CIERRE Y PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

En suma, he aquí que Restrepo proponía que la Escuela Activa pudiera ser parte de la transformación instruccional, pero claramente en la línea católica, como la expuesta por las escuelas *Manjonianas*, y en la que la tradición católica no se vería desplazada por tendencias laicas sino, por el contrario, reforzada y renovada metodológicamente. Aún más, la revista “Educación Pública Antioqueña”⁷⁶, vocera líder de la oficina gubernamental del ramo, citaba también en 1928 un artículo publicado en la revista “El obrero católico”, que ya desde su mismo nombre servía de augurio.

La relación entre la formación propuesta en la Escuela Activa y los obreros católicos no podía ser más estrecha, porque precisamente lo que se buscaba era que los sujetos salieran preparados para desempeñarse “en su trabajo, profesión o destino”⁷⁷ y que, a la vez, tuvieran bien claros los principios católicos para regir sus formas de vida. El obrero católico era el culmen del proceso educativo que se buscaba instalar en la Escuela Nueva antioqueña; era el ideal, el producto humano que se debía conseguir. No en vano se hablaba, para entonces, de que alguien que no tenía trabajo, debía, entonces, “conseguir destino”. Estaban destinados a trabajar [...] como obreros.

En este contexto histórico se comprenden los postulados sobre los cuales

74 Félix. S. J. Restrepo, *La escuela y la vida...*, 611.

75 Félix. S. J. Restrepo, *La escuela y la vida...*, 611.

76 El cambio de nombre de revista de “Instrucción Pública Antioqueña” a “Educación Pública Antioqueña” se produjo a mediados de 1928. Con la Ley Zerda de las postrimerías del siglo XIX, la Revista de Instrucción Pública había reemplazado a los *Anales de Instrucción Pública*.

77 “Señores Maestros”, en “El obrero católico”, citado en *Educación Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 76 (septiembre de 1928), 604.

se establece la Escuela Activa en nuestro país y en una estrecha relación con el devenir histórico de la burguesía, la industrialización y los nacientes Estados Nacionales en el continente americano. Estos postulados resumen en buena parte este modelo sociopedagógico en el lema de una educación laica, gratuita, única y obligatoria. Laica, en tanto se propende por una formación moral apartada de lo religioso y con orientación estatal. La lucha por el poder estatal con el sector religioso se encontraba en todo su fragor. Gratuita, porque el Estado es llamado a garantizar la educación mínima a la mayoría de la población. Una educación, que si bien no tiene costo aparente para el educando, sí reporta dividendos al Estado por los logros en la instalación primaria de principios en los ciudadanos. Única, si como ya lo hemos visto, debe quedar bajo la orientación hegemónica del Estado, intento que ya se había reforzado con la promulgación de la Ley 39 de 1903⁷⁸. Una sola perspectiva permitiría un control centralizado y mensurable. Finalmente, obligatoria, porque se convierte en el requisito indispensable para la formación ciudadana que precisaba ser alcanzada por todos los miembros de la sociedad⁷⁹. Claro que estas características no eran propiamente originales del movimiento escolanovista porque ya desde 1870 había existido en el país una tendencia liberal radical que propugnaba desde 1849 y en la que, finalmente, logró establecerse con la asesoría de una misión de pedagogos alemanes la educación pública, laica, obligatoria, gratuita y basada en la separación entre la Iglesia y el Estado, en la difusión de la ciencia y en la libertad de cátedra⁸⁰.

Religión, moral y educación son tres cuestiones que se articularon en la primera mitad del siglo XX en el departamento de Antioquia; una región de la cual se puede decir, a partir del rastreo histórico realizado, que para entonces pensar en una educación laica le era abiertamente revolucionario y contratradicional. Siguiendo esta lógica de pensamiento, pensar en un

78 Ley que, a pesar de entregar la vigilancia y el control de la instrucción a los departamentos, al mismo tiempo estableció unos fines nacionales.

79 Aunque en la Constitución Colombiana de 1886, no se instituyó la educación como una obligación, posteriormente, en la reforma Constitucional de 1936 sí se estableció que la educación debía ser obligatoria, lo cual significaba en principio que se podía producir una secularización de la enseñanza arrebatándole de paso la primacía al clero en este campo.

80 Alfredo Camelo, *La educación en el siglo XX...*, 34.

hombre que no ha sido educado bajo los preceptos religiosos es considerar la existencia de un individuo incompleto, un peligro para la sociedad, una pieza que no encaja, ya que, como se decía, “el primer conocimiento esencial de la juventud debía ser la religión”⁸¹.

En tales circunstancias, el posible sujeto de una educación laica no vendría a ser más que un ser incompleto. Se hacía urgente, y ello operaba como único camino, educar al individuo en la religión desde su más tierna infancia, y la mejor forma de hacerlo era estableciendo una conexión entre la religión y la escuela; esta última sería la encargada de educar a los niños y jóvenes bajo los parámetros que la Iglesia dominante imponía, ya que la educación religiosa era concebida como “un saber, saber construido, dotado de nociones, en lo esencial. Saber que tiene su relación práctica, por un lado, con la enseñanza, y, por el otro, con la escuela”⁸².

Ni pensar, entonces, en una escuela laica, sin religión, y mucho menos en una escuela sin religión católica, porque queda patente de diversas maneras que la educación religiosa fue establecida como un eje articulador naturalizado del currículo escolar en las escuelas antioqueñas en la primera mitad del siglo XX. Así, mientras en otros territorios con el surgimiento progresivo de las escuelas estatales y de una política escolar y educativa orientadas por motivos que cada vez más obedecían a cuestiones económicas y a preocupaciones “ideológicas” en los que cada vez se distanciaba más el poder de la iglesia, en Antioquia, ese no fue ni ha sido el caso.

Finalmente, cabe considerar que a través de la historia de la educación antioqueña este eje articulador del currículo ha tomado tal consistencia que, aunque en la Constitución de 1991 que rige en Colombia en la actualidad se abre la opción de una educación laica en tanto, “se garantiza la libertad de cultos y creencias” en el Artículo 19⁸³ diciendo que “toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva”, la religión Católica sigue siendo enseñada

81 Diderot. Revista Educación Pública Antioqueña (Junio de 1928), 467.

82 Humberto Quiceno, Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 77.

83 Constitución Política de Colombia, Artículo 19, 1991.

e impartida en las escuelas “oficiales”. Haciendo, una vez más, de paso, y oficial, la religión Católica. Por ello, surge la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que en el plan de estudios de las escuelas oficiales se deba incluir la enseñanza de la religión Católica, pero, a su vez, ninguna escuela pueda negarse a admitir un estudiante que profese motivos religiosos diferentes?

Aquí se trata de cuestionarnos acerca de lo que sucede cuando un estudiante no profesa la misma religión que se imparte en la Institución o simplemente no profesa ninguna, generándose así una confusión al no saber cómo marcar la diferencia a la hora de brindar las enseñanzas establecidas a los alumnos de acuerdo a sus intereses, necesidades y creencias. Y, a la vez, una polémica frente a que pese a que la Constitución Nacional garantiza legalmente la libertad de religión, credo y creencias de todo tipo, en los currículos de las escuelas oficiales aún no pareciera hablarse de esta misma libertad.

Finalmente, ¿será que de la teoría a la práctica hay un gran camino que deconstruir en el campo educativo? Y, si es así, ¿cuál es el discurso que se está imponiendo? ¿El de las escuelas antioqueñas oficiales católicas de principios de siglo XX o el de las leyes propicias a la diversidad dictadas por el Estado a finales de este mismo siglo? ¿Será que es posible pensar una escuela laica, una escuela más allá de lo religioso y que estas prácticas religiosas, finalmente hagan parte de la intimidad de las familias y de los sujetos particulares responsables de sus propias decisiones espirituales?

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Arango, Abelardo. “Estadísticas y Reflexiones del estudio psicopedagógico de los menores”. En Educación Antioqueña. Universidad Nacional. No. 2 (diciembre de 1935).

Boletín masónico, Bogotá, junio 1º, 1876.

Cadavid Restrepo, Tomás. “Para Dios y para la vida”. Revista Educación Pública Antioqueña. (Febrero de 1928).

Constitución Política de la República de Colombia, agosto 5 de 1886. Ar-

- título 38.
- Decreto Nacional 491. En Educación Antioqueña. Imprenta Departamental. No. 9-10 (marzo de 1904).
- De Víctor Hugo. Lo que es la enseñanza sin religión. Revista Educación Pública Antioqueña. Junio de 1928.
- Diderot, Revista Educación Pública Antioqueña, junio de 1928.
- Educación, El Lábaro, Órgano oficial de la Arquidiócesis de Medellín, No. 18, diciembre de 1905.
- El Colombiano, La Escuela sin Dios. Periódico Político-Religioso, Órgano del Directorio Conservador del Departamento de Antioquia, Serie XXIII, No. 223, (20 de febrero de 1914).
- El Colombiano, Manifestación de protesta que hace la liga de damas católicas. Medellín, Colombia, Año XIX. (enero de 1931).
- El Monitor. Tomo I, Medellín. (17 de julio de 1872).
- Heno, J. Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909. En Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 23 (enero de 1910).
- Jiménez López, Miguel. La escuela y la vida. (Lausanne: Imprimeries Réunies S.A, 1928)
- Lopera, Ismael. “Lo que es la enseñanza sin religión”. En Educación Pública Antioqueña No. 69 (junio de 1928).
- López de Mesa, Luis. “La nueva teoría filosófica”. En Cultura, Vol. I, No. 6, (1915), 418-432.
- López de Mesa, Luis. Civilización contemporánea. París: Agencia Mundial de Librería, 1926.
- López de Mesa, Luis. Disertación sociológica. Medellín: Editorial Bedout. 1970.
- Murillo Toro, Manuel. Mensaje al Congreso en 1874. En Obras Selectas. Bogotá Ed. Cámara de Representantes, 1979.
- Nieto Caballero, Agustín. Los Maestros. Bogotá: Editorial Antares Ltda. 1963.
- Olanó García, P. J. Escuelas Manjonianas. Contribución a la Escuela Activa. En Educación Pública Antioqueña. N°. 73 (junio de 1928).
- Palacio, Eduardo. “Instrucción”. En Instrucción Pública Antioqueña. (junio de 1913), 47-48.
- Palacio, Eduardo. “Instrucción que el Obispo de Antioquia dirige a los

- directores y maestros de escuelas y colegios de su Diócesis”. En Instrucción Pública Antioqueña. No. 50. Imprenta Departamental de Antioquia. (octubre de 1913).
- Reglamento para las Escuelas. En Revista Educación Pública Antioqueña, No. 69. Serie V. (Febrero de 1928).
- Restrepo, Félix. S. J. La escuela y la vida. En Educación Pública Antioqueña. N°. 76 (septiembre de 1928): 609.
- “Señores Maestros”. En “El obrero católico”, citado en Educación Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 76 (septiembre de 1928).
- Thomsom. Las escuelas y los maestros. En Estudios Pedagógicos. Serie 1, No. 2. Medellín, (julio 10 de 1913).
- Uribe Uribe, Rafael. Por la América del Sur. Tomo I. Bogotá D.E.: Editorial Kelly, 1955.
- Von Karman, Elmer. “El hurto como síntoma de enfermedad moral”. En Educación Antioqueña. Imprenta Departamental. No. 3-4. (mayo de 1939).
- Zuluaga y Gutiérrez, A. La cuestión cultural en Colombia. “Esto matará aquello”. Capítulo III. En Revista Claridad. Año 1, N°. 28 (septiembre de 1930): 1223

Fuentes secundarias

- Archila, Mauricio. “La clase obrera colombiana, 1886-1930”, En Álvaro Tirado Mejía, ed., Nueva Historia de Colombia, Vol. 3, Bogotá: Planeta, 1989.
- Camelo, Alfredo. La educación en el siglo XX. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX. Revista Educación y Cultura, N°. 50-51 (Agosto de 1999): 35.
- Constitución Política. Congreso de la República. Colombia, 1991.
- Donzelot, Jacques. La policía de las familias. Valencia. Pre-Textos, 1979.
- Fend, Helmut. Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Foucault, Michael. Vigilar y Castigar. Buenos Aires, Argentina: S. XXI Editores, 2002.
- Henderson, James. La modernización en Colombia. Los años de Laureano

- Gómez. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006.
- Herrera, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés Editores, 1999.
- Herrera Beltrán, Claudia & Adán Rubiano, Tania. *Las infancias en imágenes cien años después de la independencia de Colombia: Iconografía e Historia*. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, 2010.
- Martínez, Frédéric. *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Bogotá: Banco de la República / Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001.
- Melo, Jorge O. Medellín: *Historias y representaciones imaginadas. Seminario: Una mirada a Medellín y al Valle de Aburrá, Memorias*, (1993).
- Ospina-Cruz, Carlos. *El mercado de las almas versus el proyecto moderno instruccionalista en Antioquia, 1903-1930*. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. RudeColombia. Vol. 13. No. 13, (2010): 98.
- Ospina-Cruz Carlos. *El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia. Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia*. (Tesis Doctoral. Medellín: Universidad de Antioquia. 2011).
- Quiceno Castrillón, Humberto. *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935)*. Santafé de Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1988.
- Andrés Ríos Molina, *Identidad y religión en la colonización del Urabá Antioqueño*. En *Tabula Rasa* N° 1 [en línea]. Recuperado el 24 de abril de 2011 en http://www.revistatabularasa.org/numero_uno/Mospina.pdf, 2003.
- Verdugo Moreno, Pedro C. *Educación y política en el siglo XIX: Los modelos Laico-Liberal y Católico-Conservador*. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Rudecolombia. No. 6-7, (2004), 81-98.

Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945)*

JOSÉ ABELARDO DÍAZ JARAMILLO

Profesor de la Corporación Universitaria del Meta (Colombia). Correo electrónico: jodiz16@yahoo.com. El autor es magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia (Colombia) y es estudiante en curso del doctorado en Historia de la Universidad Nacional de Colombia (Colombia). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “Contra el deber sagrado: evasión al servicio militar obligatorio en Cundinamarca (1902-1932)” en *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, Vol. 21, No. 1 (2016) y “El cura Julio Sabogal y la vida cotidiana en Fusagasugá, 1908-1934” en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Vol. 42, No. 2 (2015). Entre sus temas de interés están historia social de Colombia, historia de los estudiantes y movimientos estudiantiles e historia regional.

Recibido: 20 de octubre de 2015

Aprobado: 21 de abril de 2016

Modificado: 11 de julio de 2016

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.6>

Para citar este artículo: Ospina Cruz, Carlos Arturo y Runge Peña, Andrés Klaus. “La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo xx: una historia de solapamientos y combinatorias”, *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 107-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.5>

* Este artículo forma parte del proyecto “Historia de los estudiantes en Colombia en la primera mitad del siglo XX”, y ha contado con el apoyo de la Corporación Universitaria del Meta. Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945)

Resumen

El artículo analiza las protestas de estudiantes que se registraron en distintas ciudades del país a mediados de 1945 e identifica las causas que las motivaron y sus consecuencias en los planos de la política nacional y el activismo estudiantil. La hipótesis del artículo es que el inconformismo de los estudiantes fue azuzado por la dirigencia conservadora y sectores del clero, para atacar aspectos de la política educativa del segundo gobierno de Alfonso López Pumarejo. Si bien se reconoce que las protestas se desarrollaron en escenarios diversos y se nutrieron de asuntos locales, todas tuvieron como denominador común la circulación de imaginarios asociados a la defensa del catolicismo y la contención del comunismo en el país. La reconstrucción de los sucesos se realiza a partir de la consulta de prensa y documentos del periodo de estudio.

Palabras clave: protestas estudiantiles, educación, religión, comunismo, liberalismo.

Anti-communism and defense of Catholicism in the student protests in Colombia (1945)

Abstract

This paper analyses the students demonstrations occurred in different parts of the country in the mid 1945 and identifies the causes that encouraged them as well as the consequences in the field of national political and the student activism. The hypothesis of the article is that the students 'non-conformity was incited by sectors of the clergy and the conservative leadership, addressing aspects of Alfonso López Pumarejo second term educational policy. While acknowledging that protests in different scenarios were developed and nurtured by local affairs, all of them had as a common factor the circulation of social imaginaries related to the defense of Catholicism and the containment of communism in the country. The reconstruction of events is done from the press consultation and documents of the same period.

Keywords: student protests, education, religion, communism and liberalism.

Anticomunismo e defesa do catolicismo nos protestos estudiantiles em Colômbia (1945)

Resumo

O artigo analisa os protestos de estudantes que se registaram em diferentes cidades do país em meados de 1945 e identifica as causas que as motivaram e suas consequências nos planos da política nacional e o ativismo dos estudantes. A hipótese do artigo é que o inconformismo dos estudantes foi azuzado pela dirigencia conservadora e sectores do clero, para atacar aspectos da política educativa do segundo governo de Alfonso López Pumarejo. Conquanto reconhece-se que os protestos se desenvolveram em palcos diversos e se nutriram de assuntos locais, todas tiveram como denominador comum a circulação de imaginários sócios à defesa do catolicismo e a contenção do comunismo no país. A reconstrução dos acontecimentos realiza-se a partir da consulta de imprensa e documentos do período de estudo.

Palavras-chave: protestos estudiantiles, educação, religião, comunismo, liberalismo.

L'anticommunisme et la défense du catholicisme lors des manifestations d'étudiants en Colombie (1945)

Résumé

L'article fait l'analyse des protestations d'étudiants qui se sont déroulées le long des différentes villes du pays au milieu de 1945 et identifie les origines qui les ont motivées et leurs conséquences sur les plans de la politique nationale et l'activisme étudiant. L'hypothèse de l'article révèle que le mécontentement des étudiants a été attisé par la direction conservatrice et secteurs du clergé afin d'attaquer certains aspects de la politique éducative du deuxième gouvernement d'Alfonso López Pumarejo. Bien qu'il soit reconnu que les manifestations se sont menées dans des scénarios divers et se sont nourries des problèmes locaux, elles ont toutes eu comme facteur commun la circulation des imaginaires associés à la défense du catholicisme et la contention du communisme dans le pays. La reconstruction des événements est réalisée à partir de la consultation de la presse et des documents de la période objet d'étude.

Mots clés: manifestations d'étudiants, éducation, religion, communisme, libéralisme.

PRESENTACIÓN

El asunto educativo y los intentos de reforma que se promovieron en la primera mitad del siglo XX, fueron motivo de permanente confrontación entre las distintas fuerzas políticas en el país. Cada una consideró que la educación era un instrumento útil, ya para mantener un estado de cosas que se consideraba inmodificable y pertinente, ya para generar transformaciones de tipo mental y material en sectores de la población, indispensables, según se argüía, para transformar el país.

Hubo momentos en que la confrontación llevó a altos niveles de intemperancia, particularmente desde 1934¹, cuando los liberales pretendieron impulsar un conjunto de reformas en el sistema educativo, que buscaban la modernización económica y social de Colombia. En esa dirección, trazaron metas como impulsar una política educativa desde la escuela elemental hasta la universidad, para dotar al país de un sistema acorde con las circunstancias mundiales. Además:

“No solo intensificaron las intervenciones del Estado en este campo, con el propósito de dar al sistema una infraestructura material capaz de absorber toda la población en edad escolar y eliminar el analfabetismo de las grandes masas urbanas y rurales. También trataron de cambiar el contenido y los valores de la enseñanza, sus métodos y sus ideales, para producir un elemento humano dotado de conocimientos científicos y técnicos más acordes con las necesidades de un país que busca su desarrollo económico y social, con una conciencia ciudadana más democrática y crítica”².

En esa historia de las tensiones políticas derivadas del asunto educativo, uno de los momentos más álgidos fue el que se presentó a mediados de

1 Jorge Mora Forero, Los conflictos educativos entre la Iglesia y el Estado. Primer gobierno de López Pumarejo 1934-1938 (Bogotá: Universidad Antonio Nariño, 1996); Álvaro Tirado Mejía, Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo 1934-1938 (Bogotá: Procultura, 1986).
2 Jaime Jaramillo Uribe, “La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946”, en Nueva Historia de Colombia, Editor Tomo IV, (Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, 1989) 109.

1945, cuando se registraron fuertes protestas de estudiantes de colegios y universidades en distintas ciudades del país, motivadas, según advertían muchos de sus protagonistas, por un conjunto de situaciones que comprometían los contenidos de la educación y el papel de la religión en la enseñanza. Desde luego, no era la primera vez que el binomio religión-educación era motivo de conflictos en donde estaban presentes los estudiantes del país³, lo cual es comprensible si se tiene presente que “los intentos por parte del gobierno nacional para ejercer un control efectivo sobre el sistema educativo chocaron con una fuerte oposición, especialmente de la Iglesia”⁴. Pero en esta ocasión, el imaginario anticomunista tuvo un protagonismo especial, al alimentar las motivaciones de los estudiantes para salir a las calles y desafiar a las autoridades, dando a su accionar un carácter especial.

El artículo está estructurado en tres partes. En la primera, se reconstruye el ciclo de protestas estudiantiles que se registró entre mayo y junio de 1945, detallando los motivos de la inconformidad y la forma como se manifestó, así como los referentes políticos e ideológicos que se esgrimieron a favor y en contra. Se describirá el contexto que dio origen a las protestas en Tunja y su posterior proyección a Bogotá, Medellín y otras ciudades del país. En la segunda parte se formula una interpretación que relaciona las protestas estudiantiles y la aguda crisis de gobernabilidad que acompañaba el segundo mandato del presidente López Pumarejo. En la tercera parte se establecen a modo de conclusiones, algunas consideraciones que sirvan como ejes de análisis para comprender la participación de los estudiantes en la vida política en 1945.

1. TUNJA: EL INICIO DE LAS PROTESTAS

El cambio de directora de un plantel no justifica una huelga de las proporciones y consecuencias de la que acabamos de presenciar; el retiro de unos alumnos del Colegio de Boyacá, mucho menos...

3 Thomas J. Williford, “Las ‘tomas’ de colegios durante la República Liberal: parte de la estructura discursiva de La Violencia”, en Historia Crítica, N° 39, (2009).
4 Ivon Lebot, Educación e ideología en Colombia, (Medellín: Editorial La Carreta, 1979), 41.

Carta de Luis Castebianco Prieto a Julio Roberto Salazar Ferro, miembro de la Conciliatura del Colegio de Boyacá, mayo 28 de 1945.

Las protestas estudiantiles registradas en el país a mediados de 1945 tuvieron como detonante un hecho menor ocurrido en la ciudad de Tunja: la inconformidad de las alumnas de la Escuela Normal para Señoritas, por la destitución de la directora del plantel, ordenada por el gobernador Héctor Moreno Díaz. Según una versión oficial, una visita al plantel realizada por inspectores de educación, puso en evidencia manejos irregulares de la directora, lo que obligó a su marginamiento y el nombramiento inmediato de su reemplazo⁵. La decisión no fue bien recibida en sectores tradicionales de la ciudad, que hicieron interpretaciones distintas del hecho, estimulando un fuerte conflicto social. El periódico *El Siglo* reprodujo parte de la incomodidad manifestando que la razón de la destitución fue la decisión de la entonces rectora de construir en el plantel un oratorio en un lugar que debía ser destinado para la construcción de una enfermería, acto que molestó a los inspectores escolares, afines al liberalismo⁶. Tal interpretación, que puso a circular el factor religioso como la explicación de fondo, fue reforzada con la opinión del padre Arturo Montoya, rector del Colegio José Joaquín Ortiz, quien afirmó que la molestia de las alumnas se explicaba por la destitución de la directora y las declaraciones que sobre el suceso dio Vicenta Aguilar, su reemplazo, que, según el padre, “hirieron el sentimiento religioso y moral de las educandas”⁷.

Lo cierto del caso es que, a raíz del marginamiento de la directora las alumnas declararon la huelga y realizaron desfiles por las calles de la ciudad, al tiempo que solicitaron al Gobernador revertir la decisión, sin que este atendiera la petición. La actitud del mandatario y la de Antonio Cuéllar Medina, corresponsal de *El Tiempo* y director del semanario liberal *La Verdad* de Tunja, a quien diversos sectores veían como un enemigo del catolicismo, sirvió de motivo para que en plena manifestación la emprendieran

5 Boyacá Liberal, Tunja, 29 de mayo, 1945, 1.

6 El argumento del periódico conservador fue desestimado por universitarios de tendencia liberal de Boyacá que residían en Bogotá, quienes lo vieron como un recurso que ayudó a desorientar a la opinión pública. *La Razón*, Bogotá, 4 de junio, 1945.

7 *El Siglo*, Bogotá, 5 de junio, 1945.

contra el palacio departamental y las oficinas del rotativo local, contando con el apoyo de personas ajenas a la institución educativa.

En los días siguientes, las alumnas acudieron a la Escuela Normal para Varones y al Colegio Ortiz, con la pretensión de motivar a los estudiantes a solidarizarse con su demanda, aduciendo que la fe católica había sido ultrajada por las autoridades departamentales. El rector del Colegio Ortiz no dudó en autorizar “a los alumnos mayores (a) que acompañasen a los huelguistas por tratarse de un asunto estudiantil y religioso y no político (sic)”⁸. También se dirigieron las alumnas al Colegio de Boyacá⁹, de vieja tradición liberal, pero el rector Jorge Cárdenas García previno pronto a sus alumnos, argumentando que el problema les era ajeno y no permitiría alteraciones de ningún tipo.

Pese a las advertencias del rector, los alumnos de los planteles en huelga arengaron a los estudiantes del colegio, para que se sumaran a la protesta. El mensaje tuvo recepción, ya que un grupo de cerca de 30 estudiantes no solo mostró abierta simpatía por la inconformidad de las alumnas, sino que además ejecutaron actos que atentaban contra la disciplina del plantel. El hecho más delicado lo cometieron cinco estudiantes, quienes en compañía de algunos particulares, recorrieron embriagados las calles de Tunja en las primeras horas del 18 de mayo de 1945, lanzando consignas de contenido político frente a las instalaciones del Colegio Departamental Femenino.

Los sucesos obligaron al rector Cárdenas García a adoptar sanciones contra los implicados¹⁰. A cuatro de ellos se les canceló la matrícula y se les re-

8 *El Siglo*, Bogotá, 5 de junio, 1945. Al parecer, no solo el rector concedió el permiso, sino además se puso al frente de la huelga dando orientaciones a sus líderes y arengando. Guardaba viejos problemas con el rector del Colegio de Boyacá. *Boyacá Liberal*, Tunja, 29 de mayo de 1945, 2.

9 En 1945 existían en Tunja diversas instituciones de secundaria, administradas en su mayoría por comunidades religiosas y algunas por el Estado. Entre las primeras, de clara orientación conservadora, estaban el Colegio Departamental de Señoritas, la Normal de Señoritas de Tunja, el Colegio Salesiano Maldonado, el Colegio José Joaquín Ortiz, la Escuela Industrial, la Escuela Bolivariana de Tunja. De las segundas se destacaba el Colegio de Boyacá, de orientación liberal, fundado en 1822 por Francisco de Paula Santander.

10 “Resolución N° 19 de 1945”, La huelga estudiantil de Tunja y su resonancia en el país. Editorial: Tunja, 1945. En *Libros Raros y Curiosos*, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá.

tiró la calidad de estudiantes, hecho que tuvo un efecto contraproducente, ya que sirvió de argumento para que se promovieran abiertamente actos de protesta al interior del plantel, los cuales trascendieron los muros, permitiendo que la inconformidad inicial se trasladara al Colegio de Boyacá y se centrara en su rector, quien se convirtió en el blanco de los ataques de estudiantes y sectores conservadores de la ciudad. Así las cosas, fueron los alumnos del Colegio de Boyacá los que declararon la huelga, que contó con el apoyo de estudiantes de otros colegios¹¹.

A la mañana siguiente, el rector Cárdenas García ratificó desde una emisora local las sanciones a los estudiantes y acusó al padre Arturo Montoya¹² de promover los hechos ocurridos el día anterior desde las instalaciones del Colegio Ortiz, institución que describió como un centro antidemocrático y nazista¹³. El 21 de mayo se registró una movilización de estudiantes del Colegio de Boyacá, para exigir la renuncia del rector del plantel. Previamente, buscaron apoyo en los alumnos del Colegio Ortiz; sin embargo, el padre Montoya impidió su entrada, aduciendo que el rector del Colegio de Boyacá había hecho graves señalamientos a la institución el día anterior. Esto desde luego aumentó las molestias hacia el rector Cárdenas. En la tarde regresaron nuevamente al Colegio Ortiz, logrando que los alumnos de los grados superiores del plantel se sumaran a los estudiantes del Colegio de Boyacá, para luego dirigirse al despacho del Gobernador. Hacia el final de la tarde, al notar que no aparecía el funcionario, la masa inconforme agredió con piedras la edificación.

11 Por ejemplo, las alumnas del Colegio Departamental de Señoritas dirigieron un telegrama al presidente Alfonso López Pumarejo el 19 de mayo, solicitando su intervención para evitar la expulsión de los estudiantes del Colegio de Boyacá.

12 El padre Arturo Montoya era, además de una autoridad religiosa, una destacada figura académica al interior de la Iglesia Católica. Nacido en Bogotá, había estudiado en el Colegio Nacional de San Bartolomé, del cual salió como bachiller en 1916. Al año siguiente ingresó al noviciado de la Compañía de Jesús. Hizo estudios superiores en la Universidad de Lovaina, en la Universidad de La Sorbona y en la Universidad de Friburgo. Antes de ejercer la rectoría del Colegio Ortiz (1945-1948), la ejerció en el Colegio de San Bartolomé (1935-1938), en el Colegio Javeriano de Pasto (1939-1942) y en el Colegio de San Pedro Claver de Bucaramanga (1943-1944).

13 Las acusaciones del rector del Colegio de Boyacá y las razones aducidas por las alumnas del Colegio Departamental de Señoritas y las del padre Montoya, dan cuenta de un panorama tenso, en donde el elemento religioso asociado a la enseñanza era muy marcado.

En la mañana siguiente, los estudiantes del Colegio Ortiz tomaron la primera clase, pero luego presionaron a los superiores para permitirles unirse a los estudiantes de los otros colegios (en ese momento los alumnos de la Normal de Varones se habían sumado a las protestas), que en número cercano a los 1500, se encontraban en las calles. En la movilización se dirigieron una vez más al edificio de la gobernación, para reclamar al mandatario por la expulsión de los alumnos, sin que recibieran ninguna atención¹⁴, lo que motivó el incremento de las arengas y a que se lanzaran piedras sobre los cristales de la edificación, la casa del Gobernador y del Teatro Cultural¹⁵.

Imagen 1

Estudiantes del Colegio Ortiz, permeados por el “amor a Jesucristo” y el boyscoutismo



Fuente: <http://juventudortiziana.blogspot.com.co/search/label/%2317>

Los actos que se registraron obligaron al mandatario a redoblar la seguridad, para lo cual solicitó apoyo al Comandante de la Brigada del Ejército. Una de las primeras acciones que adelantaron las tropas —que se sumaban

14 El Siglo, Bogotá, 22 de mayo, 1945.

15 El Tiempo, Bogotá, 22 de mayo, 1945. La presión para que se reincorporara a los alumnos expulsados del Colegio de Boyacá era de tal magnitud, que un diputado de nombre Clemente Quiroga Sarmiento manifestó que él mismo se pondría a la cabeza de las movilizaciones, las cuales incluirían acciones dentro de la misma Asamblea, de no ser atendido lo que los manifestantes demandaban en las calles.

a las de la Policía, presentes desde el comienzo de las protestas— fue ubicarse desde tempranas horas del 22 de mayo en los planteles educativos (como ocurrió en el Colegio Departamental de Señoritas y en el Colegio de Boyacá), “con el fin de evitar que los estudiantes del plantel se salieran, porque entre otras cosas el rector del Colegio Ortiz pidió ayer por escrito al gobernador y al secretario de educación que evitaran que los estudiantes del Boyacá fueran a introducir desorden en el Colegio Ortiz, obstaculizando la regularidad de las tareas”¹⁶. Es de resaltar que los estudiantes de los colegios que participaban en las protestas, expresaban su parecer sobre las acusaciones de que era objeto el Colegio Ortiz, a través de comunicaciones públicas como la siguiente:

“Los alumnos del Colegio de Boyacá, la Escuela Normal, Escuela Industrial y Colegio Salesiano, conociendo las palabras injuriosas y los cargos y responsabilidades que se atribuyen al Colegio José Joaquín Ortiz en la presente huelga estudiantil, protestan y aclaran que la actuación del Colegio Ortiz no ha sido otra que la de solidaridad al movimiento estudiantil iniciado por las alumnas del Colegio Departamental Femenino y con el respaldo de los demás colegios de la ciudad”¹⁷.

De acuerdo con versiones oficiales, la orden se cumplía sin contratiempos, contando incluso con el apoyo de los alumnos del Colegio de Boyacá, hasta que “un numerosísimo grupo de alumnos del Colegio Ortiz, amotinado, atacó a la policía a ladrillazos, hiriendo a varios agentes y a algunos soldados”. Al cabo de un tiempo, la fuerza armada logró contener a los alumnos, que sin embargo, volvieron a indisponerse debido “a la encendida arenga de un levita, quien usó de un léxico (sic) extremadamente violento contra el gobernador del departamento y contra el rector del Colegio Boyacá”¹⁸.

16 El Tiempo, Bogotá, 23 de mayo, 1945.

17 El Siglo, Bogotá, 23 de mayo, 1945, 5. La comunicación está firmada por cerca de trescientos alumnos.

18 El Siglo, Bogotá, 23 de mayo de 1945, 5. Un diario liberal anotó que la actuación del Ejército y la Policía fue errada desde un principio: La Razón, Bogotá, 24 de mayo, 1945.

La persistencia de la inconformidad y las protestas obligaron a las autoridades del Colegio de Boyacá (la denominada Consiliatura), del Colegio Departamental de Señoritas y de la Normal de Señoritas, a anunciar que, de no remediarse la situación, acudiría al cierre de los planteles como medida de presión, la cual, según advertían sus promotores, era respaldada por un número grande de estudiantes que no se identificaban con los huelguistas¹⁹.

Como es comprensible, los hechos de Tunja suscitaron diversas lecturas. Para los liberales, no había duda que la inconformidad estudiantil era estimulada y respaldada por el clero y el conservatismo local, interesados en generar dificultades al gobierno del presidente López Pumarejo. Al respecto, el diario bogotano *La Razón*, consideró que el conflicto tenía “causas anteriores que en muy escasa manera se refieren al hecho insignificante que parece ser motivo central de los trastornos; y ha derivado hacia finalidades que muy incidentalmente han tenido relación con los primeros acontecimientos”²⁰. Otra voz señaló que se había utilizado la expulsión de los estudiantes del Colegio de Boyacá como “un simple y venial pretexto de subversión” para atacar la institución y lo que esta representaba en términos políticos, que para algunos era “el futuro del partido liberal boyacense”²¹. Un grupo de liberales, en carta enviada al Ministro de Educación Antonio Rocha, el 21 de mayo de 1945, manifestó algo similar:

“Suscritos ciudadanos liberales presenciamos huelga estudiantil esta ciudad, huelga sin base alguna medianamente razonable o justa, y sostenida por elementos desean provocar anarquía malestar social, ofrecen dinero estudiantes y cabida en otro colegio que siempre ha querido asumir dirección juventud, vive provocando conflictos esta naturaleza, apoyamos decididamente actos buscan mayor bien educación, actos Rector Colegio Boyacá sostienen seriedad, prestigio y buen nombre tan ilustre instituto”²².

19 El Liberal, Boyacá, 22 de mayo, 1945. Finalmente, fueron enviados a vacaciones anticipadas los estudiantes del Colegio de Boyacá y del Colegio Departamental de Señoritas.

20 La Razón, Bogotá, 24 de mayo, 1945.

21 “Carta de Luis Castebianco Prieto a Julio Roberto Salazar Ferro, miembro de la Consiliatura del Colegio de Boyacá, mayo 28 de 1945”, La huelga estudiantil...

22 “Comunicación al Ministro de Educación Nacional”, con fecha del 21 de mayo de 1945. La huelga estudiantil...

Por su parte, la Federación Boyacense de Trabajadores destacó el “carácter antidemocrático y francamente subversivo” de la huelga estudiantil, azuzada por “elementos políticos reaccionarios y falangistas”, y alertó “a los trabajadores organizados y a la ciudadanía democrática sobre los peligros que entraña la intromisión descarada de los enemigos del Gobierno que preside el doctor Alfonso López, en el movimiento estudiantil, con fines torcidos que persiguen crear una atmósfera caótica que facilite una nueva conspiración”²³.

1.1. LA MUERTE DEL ESTUDIANTE EDUARDO GONZÁLEZ

“Los fusiles oficiales, manchados ayer con sangre estudiantil, son el único argumento que ha encontrado el gobierno para convencer a las niñas que exigen que se respeten sus sentimientos religiosos”. El Siglo, mayo 23 de 1945.

El 23 de mayo se registraron los hechos más dramáticos. En horas de la mañana, los estudiantes del Colegio Ortiz realizaron una movilización por las calles y lograron hacerse a la edición de *El Tiempo* de ese día, traída desde Bogotá, la cual fue quemada en la Plaza de Bolívar como acto de protesta, por considerar que el diario liberal, al referirse a los sucesos de Tunja, “desvirtuaba los acontecimientos y formulaba acusaciones malignas contra un apreciable sacerdote”²⁴. El Ejército decidió intervenir haciendo disparos que, según una versión reproducida en *El Siglo*, hirieron a Eduardo González, estudiante del Colegio Ortiz, quien pese a recibir atención médica en una clínica, falleció en la madrugada del día siguiente²⁵.

Es lógico entender que la actuación de los militares causó mayor indignación en los estudiantes, lo que obligó a su acuartelamiento para prevenir nuevos incidentes. La furia colectiva, por lo tanto, se dirigió hacia los miembros de la Policía que se encontraban en las calles, siendo presiona-

dos, por las nuevas circunstancias, a buscar refugio en el edificio que servía como estación²⁶. No obstante, las puertas de la edificación fueron derribadas por un numeroso grupo de inconformes, mientras que otros se dieron a ocupar la Plaza de Bolívar. Estas acciones aumentaron el caos social y, de nuevo, el drama, ya que en las refriegas resultó muerto un artesano²⁷, y una mujer y un estudiante fueron heridos.

Imagen 2

Los estudiantes obligan a las tropas a refugiarse en el cuartel



Fuente: *El Siglo*, Bogotá, 27 de mayo, 1945

Ante la gravedad de los sucesos, el gobierno central tuvo que intervenir directamente. El Ministro de Educación, se dirigió a Tunja para conocer de primera mano los motivos de la inconformidad y restablecer la tranquilidad por vías diferentes a la fuerza. En cierta medida, su llegada a la ciudad y la intervención que realizó ante los manifestantes que ocupaban las calles, logró apaciguar las molestias. Sin embargo, hacia las tres de la tarde, cuando aún la Plaza de Bolívar se encontraba ocupada por inconformes y curiosos, “un camión llegó allí y descargó un piquete de policía, de la traída de Bogotá (sic), cuyos agentes procedieron violentamente a despejar

23 “Pronunciamento de la Federación Boyacense” con fecha del 22 de mayo de 1945”, La huelga estudiantil...

24 *El Siglo*, Bogotá, 24 de mayo, 1945.

25 *El Siglo*, Bogotá, 30 de mayo, 1945.

26 *El Liberal*, Bogotá, 24 de mayo, 1945.

27 La muerte del artesano hizo que las protestas trascendieran el marco estudiantil e involucraran a sectores de trabajadores de la ciudad. Ver Nepomuceno León Leal (Monseñor), “El Colegio José Joaquín Ortiz”, *Repertorio Boyacense*, N° 337 (Tunja: Academia Boyacense de Historia, 2001), 297.

el lugar, a golpes feroces de bolillo y disparos de bombas de gases”²⁸. De nuevo se presentaron motivos para que surgiera la inconformidad social.

Imagen 3

Concentración de estudiantes en la Plaza Bolívar de Tunja



Fuente: El Siglo, Bogotá, 27 de mayo, 1945

1.3. EXEQUIAS DEL ESTUDIANTE

En la mañana del 25 de mayo se realizaron las honras fúnebres del estudiante y del obrero, a las que concurrieron, según informó *El Siglo*, más de diez mil personas. El comercio de la ciudad no abrió y los carteles murales pagados por el gobierno, en donde se invitaba al sepelio, fueron manchados con tinta roja²⁹. El gobernador se vio obligado a nombrar una policía cívica para vigilar la ciudad, mientras que los miembros de la Policía y el Ejército fueron acuartelados para evitar hechos de violencia.

Entre quienes intervinieron en los actos fúnebres se encontraba el padre Arturo Montoya, “quien se expresó contra el gobierno en términos que no se consideraron prudentes ni adecuados al acto”³⁰. También intervino

28 El Siglo, Bogotá, 28 de mayo, 1945.

29 El Siglo, Bogotá, 26 de mayo, 1945.

30 El Tiempo, Bogotá, 26 de mayo, 1945. Valga destacar que ese mismo día apareció en las esquinas de la ciudad una carta firmada por estudiantes del Colegio de Boyacá, pidiendo la renuncia del rector, demanda a la que se sumó el Concejo de la ciudad, que a su vez declaró persona no grata al corresponsal de El Tiempo.

Beatriz Martínez, una alumna del Colegio Departamental, quien leyó un discurso que fue visto con sospecha por el corresponsal de *El Tiempo*, ya que en él “se hacían toda serie de cargos contra el régimen liberal”.

Luego del sepelio, las cosas parecieron normalizarse. En el Colegio de Boyacá se efectuó una reunión a la cual asistieron el Secretario de Educación Pública, el vicerrector, la directora de la sección femenina, nueve profesores del plantel y el consiliario Salazar Ferro, quienes determinaron reanudar las clases. Por su parte, la prensa capitalina dio cuenta de un ambiente de tranquilidad. El corresponsal de *El Tiempo* en Tunja anotó: “Loado sea Dios. El día de hoy transcurrió en absoluta calma, turbada solamente por los comentarios que hace la ciudadanía acerca de los dolorosos sucesos que acaban de presenciarse y que nadie acierta a comprender”³¹.

Imagen 4

Exequias del estudiante Eduardo González



Fuente: El Siglo, Bogotá, 27 de mayo, 1945

No obstante, en la tarde del domingo, un grupo de profesores, incómodos con el rector Jorge Cárdenas García, organizó una nueva reunión sin la presencia de este ni la del consiliario, y decidieron no reanudar las clases, “con el pretexto de que el doctor Cárdenas García había sido desautori-

31 El Tiempo, Bogotá, 27 de mayo, 1945.

zado, no teniendo ellos tampoco por esa misma circunstancia autoridad alguna para mantener la disciplina y continuar con regularidad las labores del instituto”³². Al día siguiente los profesores no realizaron las clases, estimulando de nuevo el ambiente de huelga en el colegio, lo cual obligó a la Consiliatura del plantel a tomar la decisión de adelantar, sin vacilación alguna, las vacaciones hasta el 18 de junio de ese año³³.

Al respecto, se debe destacar que el rector había sido investido de poderes por la Consiliatura, para determinar quiénes podrían regresar a las aulas del Colegio de Boyacá³⁴. Sin embargo, la propia Consiliatura abolió el decreto que sirvió para cancelar la matrícula de los estudiantes, decisión que se tomó como un triunfo de los inconformes, quienes procedieron a pedir la renuncia del rector. La Federación de Trabajadores, pese a que identificaba en los conflictos intereses políticos afines al conservatismo, adoptó una posición de apoyo a tal solicitud, al considerar que de no ocurrir, podrían venir nuevas dificultades, mientras que la Asamblea y el gobernador de Boyacá, dejaron el grave problema de las expulsiones en manos del rector del Colegio de Boyacá³⁵.

2. BOGOTÁ: NUEVO ESCENARIO DE PROTESTAS

Los hechos de Tunja despertaron sentimientos encontrados en diversos sectores políticos y estudiantiles de Bogotá. Universitarios de tendencia conservadora, adscritos a las facultades de Derecho, Medicina, Arquitectura y Economía de la Universidad Nacional, la Universidad Javeriana, la Universidad Externado, la Universidad Libre y el Colegio del Rosario, expresaron su dolor por la muerte del estudiante y pretendieron darle un significado especial:

“He aquí por qué Eduardo González Granados es un verdadero mártir; su muerte no es un simple incidente como tantos, sino el síntoma de esa lucha ya planteada entre dos tendencias; en la flor

32 El Radical, Tunja, 30 de mayo, 1945.

33 El Tiempo, Bogotá, 29 de mayo, 1945. Las clases se reanudaron el 2 de julio de 1945.

34 El Tiempo, Bogotá, 24 de junio, 1945.

35 “Pronunciamiento de la Asamblea del Departamento” (S.f.). La huelga estudiantil... op. cit.

de la edad, pletórico de sueños y ambiciones, rebosante de generosidad e inteligencia, ha sucumbido en defensa de nuestros ideales. Es, por esto, acreedor a nuestra gratitud, y su ejemplo debe ser fanal indeficiente (sic) que nos guíe en las horas de prueba, que necesariamente habremos de soportar”³⁶.

Una comisión de universitarios que viajó a Tunja a las exequias del estudiante, manifestó, en cabeza de su presidente:

“La profunda indignación que nos embarga no es meramente un sentimiento de solidaridad, sino también de patriotismo ultrajado porque a Colombia en la persona de un estudiante se ha hecho el más grave de los ultrajes. El nombre de Eduardo González entra a formar parte en el glorioso martirologio colombiano y será enseña de futuras gestas”³⁷.

Sin duda, las representaciones que tenían los estudiantes bogotanos de los hechos de Tunja, eran, en parte, producto de lo que encontraban recreado en los diarios de la capital, que solían interpretar el acontecer a partir de criterios tremendamente politizados. Así, en el caso de los hechos de Tunja, la prensa conservadora de Bogotá no solo informó acudiendo a los elementos retóricos de su concepción política, sino que además estimuló un ambiente proclive a la movilización, que fue asimilado por los estudiantes de la capital boyacense, y de otras ciudades del país. Algo similar ocurrió con la prensa liberal, que cuestionó las razones de las protestas estudiantiles de Tunja al asociarlas a intereses del conservatismo y el clero, y adoptó una postura de apoyo al gobierno liberal.

Si bien la agitación en Bogotá empezó el 1 de junio, fue el 8 el día de mayor tensión. Para esa fecha, como ya era costumbre, se programaron actos para conmemorar la muerte del universitario Gonzalo Bravo Pérez, ocurrida en 1929, pero a diferencia de lo sucedido en años anteriores, esta vez fueron los estudiantes conservadores los más interesados en participar

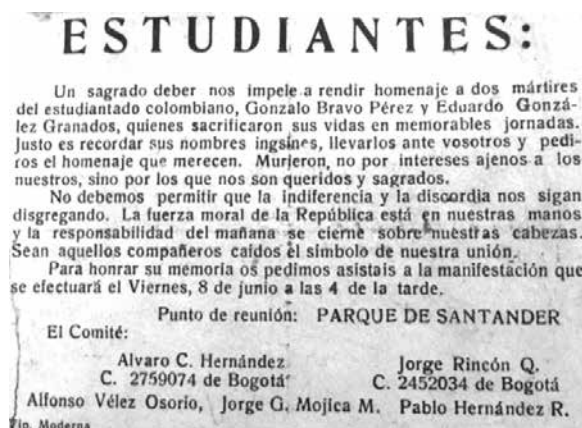
36 El Siglo, Bogotá, 26 de mayo, 1945.

37 El Siglo, Bogotá, 25 de mayo, 1945.

de los actos, algo extraño, mientras que los estudiantes liberales, paradójicamente, pretendieron restar intensidad a la conmemoración de 1945. Parecía la historia al revés...

Imagen 5

Cartel de invitación al acto de homenaje a Gonzalo Bravo y Eduardo González



Fuente: La huelga estudiantil....

Era comprensible que al gobierno le preocupara la presencia de los estudiantes en las calles. Se temía que ocurrieran hechos lamentables. Por eso tomó la decisión de prohibir los actos conmemorativos, valiéndose del empapelamiento de las calles con cartelones que desautorizaban las movilizaciones. En algunos centros educativos se asumió la orden, como ocurrió en la Universidad Javeriana, donde el padre Félix Restrepo prohibió a sus estudiantes participar de los actos conmemorativos. Sin embargo, en otras ocurrió lo contrario. Y si bien no fue multitudinaria la presencia de estudiantes en el centro de la ciudad, se produjeron fuertes enfrentamientos con la fuerza pública y con los bomberos, que debieron intervenir para dispersar una multitud que no dudó en acudir a las piedras para hacer frente a la acción de los uniformados. Al final, como lo destacó un diario conservador, los cuarteles de la policía no dieron abasto con estudiantes de universidades y colegios “que canallamente fueron denunciados como dirigentes por los estudiantes comunistas”³⁸.

38 La Defensa, Medellín, 9 de junio, 1945, 1 y 5.

Los hechos generaron un duro pronunciamiento de la prensa liberal. *El Espectador* habló de intentos de subversión contra el liberalismo, empleando a los estudiantes como punta de lanza. En el pronunciamiento del diario liberal, se articulaba lo sucedido en Tunja con las protestas en Bogotá:

“A partir de los trágicos sucesos de Tunja, originados en un insignificante conflicto de rivalidad entre dos institutoras de un mismo plantel de educación femenina, se ha hecho notorio el desarrollo de una constante agitación estudiantil, a cada momento dispuesta a los actos de violencia, y siempre contra las autoridades civiles. Coincidentalmente (sic) los focos de esa excitación de los muchachos de las aulas, aparecen en los centros educativos más hostiles al régimen liberal, o tienen en ellos su repercusión más rápida y más violenta, sin el menor disgusto de los directores y responsables de la disciplina. Es evidente que la fiesta estudiantil de ayer para recordar el 8 de junio estaba encaminada a producir refriegas callejeras, como lo demostró la frustrada insistencia de hacer manifestaciones tumultuarias, violando la prohibición terminante de la policía”³⁹.

Al día siguiente se realizó una nueva movilización en donde participaron estudiantes de la Universidad Javeriana, quienes pedían la destitución del alcalde y del director de la Policía, por haber prohibido la manifestación del día anterior. El 10 de junio los estudiantes continuaron agitando en las calles la tesis del anticomunismo y apedrearon la sede del Partido Socialista. En la noche de ese día, estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional, opuestos a las acciones registradas, realizaron una asamblea de la cual salió un duro pronunciamiento que, además de expresar el apoyo al gobierno liberal, rechazaba “los movimientos subversivos efectuados por los estudiantes reaccionarios e irresponsables, que han pretendido en manifestaciones públicas ser voceros del estudiantado de la Universidad” y condenaba “los brotes falangistas de la Universidad, puestos de presente con los gritos de ‘Viva la Falange, Viva Franco’, dentro de la Facultad de Derecho”⁴⁰.

39 El Espectador, Bogotá, 9 de junio, 1945, 4.

40 El Espectador, Bogotá, 11 de junio, 1945, 1 y 3.

En la noche del 11 de junio, un grupo de estudiantes que se había concentrado en el Parque Santander, quemó banderas rojas en alegoría al liberalismo y al comunismo, y reclamó la renuncia de Gerardo Molina, el rector de la Universidad Nacional, al que consideraba afín al *bolchevismo*⁴¹. De esos hechos la prensa liberal destacó la presencia de estudiantes de Tunja que habían llegado a Bogotá para asistir al Congreso Latinoamericano de Educación Católica⁴². También resaltó la participación de alumnos de colegios que fueron autorizados “por sus profesores para abandonar las aulas y lanzarse a la calle a disputar a piedra y a palo con los comunistas y con la policía”⁴³. La retórica anticomunista para ese momento había llegado a su clímax entre los estudiantes, alimentada por opiniones de autoridades religiosas como el padre Félix Restrepo, quien se refirió a la supuesta presencia comunista en la Universidad Nacional, a través de una metáfora que asociaba el comunismo a una enfermedad viral que debía ser combatida: “Si en la Universidad Nacional tampoco se encuentra ese contagio, nos alegramos todos los colombianos; pero si la infección existe, es inevitable la fiebre en un organismo sano”⁴⁴. El diario *El Siglo*, por su parte, afirmaba que lo sucedido en Bogotá se inscribía en una lucha por impedir que el comunismo y los “bárbaros de Siberia” se tomaran a Colombia:

“Los estudiantes de todo el país han persistido en sus propósitos de lucha contra el comunismo. Bogotá marcó el comienzo de la campaña que ha repercutido con no menos fervor en Medellín, en Bucaramanga, en Cartagena, en Cúcuta y en Pamplona, y en todos aquellos lugares donde el estudiantado libre sigue siendo la esperanza de Colombia”⁴⁵.

41 Gerardo Molina, que había sido nombrado como rector de la Universidad Nacional en 1944, era un intelectual y político de ideas socialistas que años atrás había militado en la Liga de Acción Política. Estos antecedentes sirvieron para que sectores del conservatismo y el clero construyeran la tesis de que su cargo como rector reflejaba el avance del comunismo en el país. Sobre Gerardo Molina y su papel como rector de la Universidad Nacional, ver Mario Aguilera Peña (Editor), Gerardo Molina y la Universidad Nacional (Bogotá: Editorial Unibiblos, 2001).

42 El Radical, Tunja, 13 de junio, 1945.

43 El Espectador, Bogotá, 13 de junio, 1945.

44 El Liberal, Bogotá, 14 de junio, 1945.

45 El Siglo, Bogotá, 16 de junio, 1945. Monseñor Miguel Ángel Builes había expresado: “En 1930 subió al poder el liberalismo, y con este hecho se franquearon las puertas del monstruo moscovita, merced a la afinidad de doctrinas entre la secta que empezaba a gobernar y el comunismo”. Ver El Siglo,

El impacto de la retórica anticomunista en los universitarios se observa, por ejemplo, en una comunicación suscrita a nombre de un Comité Estudiantil (del que no es posible establecer su origen y composición), donde se invitaba a los jóvenes a librar la batalla por lo que se asumía como un hecho incontrovertible: la injerencia del comunismo en la educación del país. En el pronunciamiento del mencionado comité se lee lo siguiente:

“Estudiantes de universidades y bachillerato:

La patria os convida a librar una jornada gloriosa. Pasos luminosos y brillantes corresponde dar a la juventud en estos momentos. La educación en Colombia está siendo infiltrada por el comunismo que tiene su presa predilecta en la Universidad. Libreos pues a la Universidad del comunismo.

La asamblea estudiantil decidirá si la Universidad debe estar o no gobernada por el comunismo y planteará la renuncia de algunos profesores que hacen práctica comunista en ella. Rogamos a la prensa, a los hombres de buena voluntad, no desvirtuar nuestro movimiento y atender a este grito de alarma que sale de los pechos juveniles y sinceros, no contaminados por las rastreras conveniencias políticas”⁴⁶.

Además se anunció la pronta creación de un Comité Nacional Estudiantil Anticomunista, que según se informaba, sería activado en Bogotá y tendría como finalidad coordinar “las actividades antibolcheviques del estudiantado en toda la nación”⁴⁷. En Bogotá, y de la mano de la retórica anticomunista sectores del conservatismo, el clero y la comunidad estudiantil pretendieron la cabeza del rector Gerardo Molina, como ya se indicó. Esto agudizó los enfrentamientos entre los mismos estudiantes. Quienes defendían la presencia de Molina en el rectorado de la Universidad Nacional,

Bogotá, 12 de septiembre, 1944, 11; mientras que el Arzobispo de Popayán, Diego María Gómez, había señalado que “la gran amenaza que existe hoy contra la patria y contra el orden social, es la organización del comunismo en Colombia”. Ver El Siglo, Bogotá, 26 de mayo, 1945, 1 y 8.

46 El Liberal, Bogotá, 14 de junio, 1945.

47 El Siglo, Bogotá, 16 de junio, 1945.

desplegaron iniciativas para manifestar su inconformidad ante los ataques de que este era blanco. En un pronunciamiento de más de trescientos estudiantes de la Facultad de Medicina, se expresó el apoyo a la gestión del rector, porque había “sido garantía de progreso educacional, fuerza de unión universitaria y consolidación del espíritu nacional”⁴⁸.

Las tensiones obligaron al Ejecutivo a declarar el estado de sitio en Bogotá el 12 de junio, aduciendo que las protestas de los estudiantes formaban parte de un plan que venía ejecutándose desde hacía algún tiempo, y del cual se derivaban una serie de acciones que buscaban provocar una crisis de gobierno. La prensa liberal secundó la tesis del Ejecutivo y acusó sin ambages al conservatismo de conspirar de forma permanente⁴⁹.

3. TAMBIÉN EN MEDELLÍN

“Tienen perfecto derecho los estudiantes de un país católico a protestar porque el comunismo, negación de Dios, de humanidad, de religión, de libertad, de orden social, de gobierno o autoridad, de convivencia fraternal y de respeto al derecho, de sujeción a las leyes morales y positivas, se venga adueñando de posiciones dirigentes, vaya calando por una tolerancia inconveniente en las clases sociales, se infiltre con crecido auge en nuestras organizaciones políticas y amenace corromper la generación por venir desde las cátedras que el gobierno, contra el querer de los sentimientos católicos, ha propiciado antipatriótica e inoblemente (sic)”. La Defensa, Medellín, 15 de junio, 1945, 4.

En Medellín los estudiantes de la Universidad Católica Bolivariana (dirigida por el padre Félix Henao Botero) se sumaron a las protestas “para manifestar su adhesión a los colegas de Bogotá en esta hora de represión de las fuerzas comunistas”⁵⁰. Y como había sucedido en la capital del país, en la capital antioqueña los estudiantes conservadores se movilizaron agitando la bandera del anticomunismo. No casualmente, el Directorio Conservador de Antioquia lanzó, en plena coyuntura, un manifiesto político titulado *¡A la juventud corresponde la lucha anti-comunista!*, que fue reproducido

48 El Espectador, Bogotá, 16 de junio, 1945, 4.

49 El Espectador, Bogotá, 13 de junio, 1945; El Tiempo, Bogotá, 13 de junio, 1945.

50 El Siglo, Bogotá, 16 de junio, 1945.

por la prensa e influyó notablemente en la mentalidad y comportamiento de los estudiantes afines al conservatismo y al catolicismo.

El 14 de junio se convocó una manifestación en el Parque de Bolívar, que debía partir hacia el edificio de la Gobernación. Un volante, firmado por un denominado Comité Central y repartido en la concentración, expresó los motivos que acompañaban a los estudiantes de esa ciudad:

“Estudiantes de Antioquia

El movimiento estudiantil que actualmente se realiza, no va contra el Gobierno ni contra ningún centro educativo de la ciudad. Sobra decir que tampoco lo guía otro fin que el de apoyar al estudiantado de Bogotá en su vigorosa lucha contra el comunismo. Queremos con esta advertencia desmentir las especies comunistas de que nuestro movimiento es político y que va contra el Gobierno.

Estudiantes unidos de Antioquia!! Todos a la manifestación de esta tarde contra el comunismo. Adelante!! (sic)”⁵¹.

Luego de iniciada la movilización, los *estudiantes católicos* (así los llamó *El Siglo*), que en ese momento ya incluía a alumnos de colegios de secundaria, se encontraron de frente con la “brigada de choque de los bolcheviques que estudian en la Universidad de Antioquia”, lo que dio origen a un enfrentamiento, que generó la intervención de la policía⁵². Al final de la jornada resultaron varios heridos⁵³, situación que obligó a las autoridades a prohibir nuevas manifestaciones, como la que pretendieron realizar al día siguiente los estudiantes de la Universidad Católica Bolivariana y del Colegio de San Ignacio (de los Padres Jesuitas). No obstante, *El Colombiano* en la edición que circuló el día en que pretendía realizarse la movilización, publicó en primera plana un aviso de los alumnos de la Escuela de Derecho de la

51 La Defensa, Medellín, 14 de junio, 1945, 1 y 3.

52 El Siglo, Bogotá, 15 de junio, 1945.

53 La Defensa, Medellín, 15 de junio, 1945, 1 y 3.

UCB, en donde invitaba a los “estudiantes anticomunistas” a concentrarse en horas de la tarde en la Plaza de Bolívar.

Imagen 6
Primera página de La Defensa



Fuente: La Defensa, Medellín, 12 de junio, 1945

A pesar de la prohibición ordenada por el gobierno local, estudiantes de la UCB, del Colegio de San Ignacio y del Colegio San José, salieron a las calles en dirección a la Plaza de Bolívar, dando origen en poco tiempo a un enfrentamiento entre los estudiantes católicos y los “estudiantes demócratas” (así llamaba la prensa liberal a los estudiantes de la Universidad de Antioquia), lo que obligó a la intervención de la policía. Al final, como lo recreó un diario liberal, los “estudiantes demócratas, unidos a la policía, lograron que los falangistas se retiraran de las calles”⁵⁴.

Estos hechos daban cuenta del clima de tensión existente entre estudiantes de distintas universidades y filiaciones políticas. Clima que adquirió expresiones delicadas, como lo informó un diario conservador:

“Con motivo de los sucesos de ayer, los ánimos estudiantiles amañecieron bastante caldeados por las naturales recriminaciones de parte y parte entre las diversas corrientes en que actualmente está dividida la opinión universitaria. (...) Varios muchachos liberales

54 El Espectador, Bogotá, 14 de junio, 1945, 1.

y comunistas, planearon una linchada a los principales cabecillas de la manifestación. (...) Todo parece indicar que los comunistoides (sic) o simpatizantes, están dispuestos a seguir agrediendo al estudiantado católico”⁵⁵.

4. EN EL NORORIENTE DEL PAÍS

En Bucaramanga los estudiantes del Colegio San Pedro Claver declararon la huelga en la mañana del 12 de junio, en apoyo al movimiento de los universitarios conservadores en Bogotá. En cuestión de horas se sumaron los alumnos del Instituto Técnico Radio Comercial, el Colegio Virrey Solís, el Colegio de San Francisco y el Colegio del Rosario, que “salieron en manifestación portando cartelones alusivos al movimiento y gritando abajos (sic) al comunismo”⁵⁶.

Al día siguiente, recorrieron las calles “desde las primeras horas de la mañana cantando el himno nacional y lanzando abajos (sic) al comunismo”⁵⁷. Tuvieron tiempo además para rectificar a *Vanguardia Liberal* por las acusaciones que, según manifestaban, emitía el diario liberal sin razón alguna: “Con el mismo derecho y el mismo fundamento que su diario acusa nuestro movimiento de falangista, podríamos nosotros a la vez acusar a su periódico de comunista y vendido al Kremlin. Las afirmaciones cuando brotan de hombres responsables y dignos, se confirman con hechos y no con gratuitas suposiciones”, anotaron los estudiantes⁵⁸.

Una nueva movilización en apoyo a los estudiantes bogotanos se registró al día siguiente, la cual contó con la participación de cerca de mil alumnos, en particular de colegios religiosos. Cantando el himno nacional, portando banderas y cartelones con títulos como “No queremos órdenes de Moscú” y “Viva Eduardo González, el mártir de Tunja”, los estudiantes se dirigieron a la Plaza Bolívar, donde un orador expresó que los motivos de la manifestación “no eran otros que la defensa de la integridad nacional

55 La Defensa, Medellín, 15 de junio, 1945, 1 y 8.

56 El Demócrata, Bucaramanga, 13 de junio, 1945, 1 y 8.

57 El Demócrata, Bucaramanga, 14 de junio, 1945, 1.

58 El Demócrata, Bucaramanga, 14 de junio, 1945, 1.

vulnerada con las ideas totalitarias del comunismo, el enemigo más terrible de la democracia”⁵⁹. En otro momento, estudiantes del Colegio San Pedro Claver afirmaron estar en huelga para velar por el Concordato⁶⁰.

Ante la secuencia de las manifestaciones, el alcalde de la ciudad emitió un decreto prohibiendo su realización, decisión que fue apoyada por la Asamblea del Departamento, hecho que generó molestias entre los estudiantes⁶¹.

En Pamplona la agitación involucró a alumnos de diversos colegios religiosos. El hecho desencadenante fue un procedimiento administrativo que involucró al Colegio Provincial de Pamplona. Al presentar renuncia el antiguo consiliario del colegio, a comienzos de junio, el gobernador Lamus Girón designó su reemplazo, el cual fue rechazado de manera enérgica por el padre Gilberto Fabián, rector del plantel, “con lo cual tácitamente se declaraba en rebeldía contra un decreto de la gobernación”⁶². El mandatario departamental tomó en cuenta la actitud del director del colegio para ordenar su remoción⁶³, a lo que los hermanos de la comunidad religiosa que administraba el plantel respondieron con la decisión de rescindir el contrato celebrado con el gobierno, si se cambiaba al rector.

La noticia de la posible salida de los hermanos produjo una evidente exaltación de ánimos en distintos círculos de la población. Los estudiantes del Colegio Provincial no tardaron en amenazar con la huelga⁶⁴, acto que fue replicado por las alumnas del Colegio Provincial Femenino, dirigido por las Hermanas Terciarias. El 15 de junio se realizó una manifestación de estudiantes de todos los colegios regentados por los hermanos cristianos⁶⁵. En una de las manifestaciones, encabezada por las alumnas del Colegio Provincial, varios estudiantes hablaron desde los balcones del Club del

59 El Siglo, Bogotá, 16 de junio, 1945.

60 El Tiempo, Bogotá, 15 de junio, 1945.

61 El Espectador, Bogotá, 14 de junio, 1945, 1.

62 El Espectador, Bogotá, 15 de junio, 1945, 1 y 3.

63 El Liberal, Bogotá, 20 de junio, 1945, 11.

64 Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 17 de junio, 1945, 1.

65 El Liberal, Bogotá, 16 de junio, 1945.

Comercio, mientras que en las calles se lanzaron gritos contra el Partido Comunista y se portaron cartelones que, según afirmó un diario liberal, habían sido impresos en los talleres del periódico *Trabajo*, de orientación conservadora.

Como había ocurrido en otras ciudades, las protestas se alimentaron de ideas y afirmaciones de la prensa conservadora acerca de la religión católica, que sin duda, incidió en el comportamiento de los jóvenes estudiantes. Por ejemplo, según *El Siglo*, lo que buscaba el gobierno con la supuesta cancelación de los contratos con los Hermanos Cristianos en todo el departamento era “sovietizar la juventud”⁶⁶, a lo cual respondía la prensa liberal, señalando que en realidad lo que allí ocurría era “un movimiento falangista, de idéntico carácter al que se ha desarrollado en otras secciones de la república”⁶⁷.

Los hechos de Pamplona incidieron en instituciones educativas de Cúcuta. Las protestas corrieron por cuenta de los estudiantes del Colegio del Sagrado Corazón, quienes declararon la huelga en solidaridad con los de Pamplona, lo que condujo al cierre del plantel por orden de la directiva⁶⁸. Al igual que lo sucedido en Pamplona, en la capital nortesantandereana se realizaron movilizaciones en donde se escucharon gritos contra el comunismo⁶⁹.

5. ¿UN 8 DE JUNIO AL REVÉS?

“Muerto el estudiante Eduardo González en Tunja, por qué la prensa liberal no reproduce los editoriales del 8 de junio, cuando pereció el estudiante Bravo Pérez? (sic)”

El Siglo, Bogotá, 27 de mayo, 1945

66 El Siglo, Bogotá, 28 de junio, 1945.

67 El Espectador, Bogotá, 15 de junio, 1945, 1 y 3.

68 El Liberal, Bogotá, 20 de junio, 1945, 11.

69 A la capital del Atlántico también llegó la ola de protestas estudiantiles. Alumnos del Colegio de Barranquilla (oficial), del Colegio Biffi, del Colegio San José y del Colegio San Roque, regentados por los Hermanos Cristianos y jesuitas, recorrieron en varias oportunidades las calles de la ciudad, cometiendo actos violentos, y agitando la bandera del anticomunismo, según advirtió la prensa liberal. El Espectador, Bogotá, 28 de junio, 1945, 1; El Liberal, Bogotá, 29 de junio, 1945.

Sin duda, el conservatismo intentó sacar provecho de lo ocurrido en Tunja, para promover protestas estudiantiles en otras ciudades del país y provocar una crisis política como la ocurrida el 8 de junio de 1929 en Bogotá, acontecimiento que el liberalismo había convertido en un *lugar de memoria*, en cuya narrativa el conservatismo aparecía como una fuerza derrotada⁷⁰. Eso explica, por ejemplo, que el asesinato del estudiante Eduardo González le sirviera a esa fuerza política para ajustar cuentas con el liberalismo por los hechos de junio de 1929, como se aprecia al leer una comunicación, a propósito de la muerte del estudiante en Tunja:

“Esa prensa que a diario recuerda los sucesos de las Bananeras, que fueron un claro intento de subvertir el orden público, y la muerte de Gonzalo Bravo Pérez, cuando los sucesos del ocho de junio, ha preferido en esta ocasión enmudecer para no tener que censurar tan estéril como increíble asesinato”⁷¹.

Al considerar que por fin tenía su propio *8 de junio conservador*, el conservatismo usó la muerte de Eduardo González, a quien sin titubeos llamó el *estudiante mártir*⁷², y pretendió convertirlo en un símbolo para los estudiantes del país:

“Eduardo González, fusilado por el régimen en una de las calles de Tunja, es el símbolo del estudiantado colombiano, que como respuesta a sus justos clamores, recibe una descarga de fusilería. El nombre de este estudiante vivirá siempre en la memoria de sus actuales y futuros compañeros a modo de elocuente demostración de cómo actualmente se solucionan los problemas públicos y de cómo entiende este gobierno el respeto que le merece la inviolabilidad de la vida de sus ciudadanos”⁷³.

70 Hemos explorado el significado de la fecha en “El 8 de junio y las disputas por la memoria. 1929-1954”, *Historia y Sociedad*, N° 22, (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2012).

71 *El Siglo*, Bogotá, 27 de mayo, 1945.

72 Desde el principio, la prensa liberal —especialmente de Bogotá— puso en duda la responsabilidad de la policía en la muerte del estudiante y el artesano, mientras que la prensa conservadora no dudó en establecer esa responsabilidad, motivada, en parte, por establecer una similitud con lo ocurrido en junio de 1929. Ello explica que la noticia, como narración construida por los conservadores, acuda a procedimientos similares a los empleados por los diarios liberales que registraron la muerte de Gonzalo Bravo Pérez en junio de 1929.

73 *El Siglo*, Bogotá, mayo 27, 1945.

Sin embargo, para diarios como *El Liberal*, las movilizaciones estudiantiles de mayo y junio respondían a un plan desestabilizador de mayor alcance, que se cobijaba bajo el manto de un movimiento contra el comunismo, pero que en realidad pretendió editar un “ocho de junio al revés”⁷⁴:

“Trátese, ni más ni menos, que de repetir un 8 de junio artificial, alegando peligros imaginarios para la juventud en las lecciones de la Universidad, como si los mismos que tales cosas dicen no estuvieran convencidos hasta la saciedad de que eso no es así, y de que si en alguna vez nuestras instituciones docentes primarias, secundarias o profesionales han gozado de verdadero estímulo y de libertad ilimitada para su desarrollo, es precisamente ahora, cuando por una verdadera y constante preocupación por parte del gobierno florecen escuelas por todas partes, se fundan institutos de estudios secundarios y se incrementan en forma notable las Facultades en muchas ramas de la instrucción universitaria, reducida hasta hace poco a tres especialidades, hoy multiplicadas en muchas más, todas prósperas y bien dirigidas”⁷⁵.

El plan desestabilizador del que hablaba la prensa liberal, reproduciendo la interpretación del Ejecutivo, abarcaba diversos escenarios. A comienzos de marzo de 1945, recientemente levantado el estado de sitio, la policía había descubierto en la Catedral Primada de Bogotá un depósito de armas y explosivos que supuestamente se emplearían para alterar el orden y afectar al gobierno. El 31 de mayo se descubrió un plan de amotinamiento de presos reclusos en el Panóptico de Bogotá, y se adujo que el hecho tenía conexión con los hechos de Tunja⁷⁶. El jueves de Corpus del mismo año, según informó la prensa liberal, fue frustrado otro golpe sedicioso.

A ese ambiente de zozobra se sumaron los escándalos que Laureano Gó-

74 *El Liberal*, Bogotá, 28 de junio, 1945.

75 *El Espectador*, Bogotá, 12 de junio, 1945, 4.

76 *El Liberal*, Bogotá, 4 de junio, 1945.

mez refería desde *El Siglo* y que, a su juicio, comprometían al presidente López (la muerte del boxeador negro Francisco A. Pérez; el caso de la Trilladora Tolima, etc.). Todos estos hechos afectaron al liberalismo pero, por sobre todo, a “la reciedumbre combativa del propio presidente”⁷⁷. El gobierno, desde luego, reaccionó: el 1 de junio declaró turbado el orden público, concedió libertades a la policía nacional para manejar la situación de orden público en la capital del país y a través del Decreto N° 1411, declaró la censura para la prensa hablada y escrita de Bogotá.

No obstante, el ambiente derivado de las protestas estudiantiles de mayo y junio agudizó la crisis de gobernabilidad del Ejecutivo⁷⁸. En el mensaje presidencial del 26 de junio de 1945 al Congreso, el presidente López Pumarejo hizo referencia a la grave situación de orden público, y manifestó su deseo de dejar el cargo y abrir paso “a un ciudadano que (pudiera) congregarse en torno suyo a todos los grupos liberales y ser bien acogido por el partido conservador”⁷⁹. Finalmente, la crisis llegó a su máxima expresión el 31 de julio de 1945, cuando López Pumarejo formalizó su renuncia ante el Congreso, y se designó a Alberto Lleras Camargo como su reemplazo⁸⁰.

CONCLUSIÓN

El análisis de las protestas estudiantiles de mayo y junio de 1945, permite establecer lecturas sobre el comportamiento de los estudiantes como actores sociales y dilucidar la coyuntura política que se vivía en Colombia. Al respecto, es evidente que en las reivindicaciones y formas de actuar de los estudiantes, se recrearon comportamientos alimentados de herencias

77 Gustavo Humberto Gutiérrez, “Segunda administración de López Pumarejo” (Bogotá: Nueva Historia de Colombia, Planeta Editorial, 1989), 378.

78 Desde mucho antes el presidente Alfonso López Pumarejo había dado señales de querer dejar el cargo. En noviembre de 1943 había solicitado una licencia para poder acompañar a su esposa a un tratamiento médico en Estados Unidos, la cual pidió que fuera prorrogada por más tiempo. Regresó en febrero de 1944 y en mayo de ese año presentó su renuncia al Congreso, la cual no fue aceptada.

79 *Ibid.*, p. 383.

80 Refiriéndose al mensaje del Presidente al Congreso, en donde presentó su renuncia formal al cargo de primer mandatario, *El Espectador* destacó que de ser aprobado su retiro, este sería “celebrado segura y merecidamente como una victoria de la política de la subversión”. Ver *El Espectador*, 27 de junio, 1945, 4.

ideológicas retomadas del bipartidismo tradicional (posturas antiliberales, anticomunistas y a favor del catolicismo, pero también posturas laicas y abiertamente antirreligiosas). Por ello, una tesis central del artículo, es que las protestas estudiantiles aquí analizadas fueron una expresión nítida del ambiente de tensión que existía entre las fuerzas liberales y conservadoras, en donde concepciones asociadas a la educación y la religión fueron convertidas en motivaciones para la confrontación. En tal sentido, las protestas expresaron intereses de sectores sociales que iban más allá del estamento estudiantil, lo cual da validez a lo señalado por la historiadora Renate Marsiske: muchas veces los actores de un movimiento estudiantil “no representan un poder en sí, sino en relación con otros grupos sociales”⁸¹. En otras palabras, el proceso estudiantil analizado en el artículo estuvo lejos de “ser un complejo autónomo, manejado con su propia dinámica”, que definió con libertad sus medios y objetivos, y se trató más bien de la expresión de un conjunto de fuerzas sociales que alcanzó en él (el proceso estudiantil) una manifestación peculiar: fue expresión de exigencias de grupos sociales que encontraron en la juventud universitaria a su vocero⁸².

De tal modo, se comprende que los estudiantes que salieron a las calles a protestar, hubiesen contado con la simpatía del clero, la prensa y la dirigencia de los dos partidos políticos, motivados por factores políticos, pero también por sentimientos y miedos construidos y puestos a circular desde hacía algún tiempo: el sectarismo, la intolerancia, el anticomunismo, la defensa de la religión, entre otros. Al tener esta particularidad, adquiere validez la tesis que indica que las expresiones estudiantiles del periodo carecieron de independencia política, debido, entre otras cosas, al “peso de la contradicción liberal-conservadora en toda la vida nacional”⁸³.

81 Renate Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, (México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1999), 14 y 15.

82 Renate Marsiske, *Movimientos estudiantiles...* 14 y 15.

83 Mauricio Archila, “Entre la academia y la política: el movimiento estudiantil en Colombia, 1920-1974”. En Renate Marsiske, *op. cit.*, 162 y 163.

BIBLIOGRAFÍA

Archivos

Biblioteca Nacional.
Biblioteca Luis Ángel Arango.

Publicaciones Periódicas

Boyacá Liberal, Tunja, 1945.
El Demócrata, Bucaramanga, 1945.
El Espectador, Bogotá, 1945.
El Liberal, Bogotá, 1945.
El Radical, Tunja, 1945.
El Siglo, Bogotá, 1945.
El Tiempo, Bogotá, 1945.
La Defensa, Medellín, 1945.
La Razón, Bogotá, 1945.
Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 1945.

Documentos

La huelga estudiantil de Tunja y su resonancia en el país. En *Libros Raros y Curiosos*, Tunja: Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, 1945.

Artículos y libros

Archila, Mauricio. “Entre la academia y la política: el movimiento estudiantil en Colombia, 1920-1974”, Renate Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1999.

Aguilera Peña, Mario (Editor). *Gerardo Molina y la Universidad Nacional*. México: Editorial Unibiblos, 2001.

Díaz Jaramillo, José Abelardo. “El 8 de junio y las disputas por la memoria. 1929-1954”, en *Historia y Sociedad*, N° 22. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2012.

Gutiérrez, Gustavo Humberto. “Segunda administración de López Pumarejo”, *Nueva Historia de Colombia*, Tomo I. Bogotá: Planeta Editorial, 1989.

Jaramillo Uribe, Jaime. “La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946”. *Nueva Historia de Colombia*, Tomo I. Bogotá: Planeta Editorial, 1989.

Lebot, Ivon. *Educación e ideología en Colombia*. Medellín: Editorial La Carreta, 1979. León Leal, Nepomuceno (Monseñor). “El Colegio José Joaquín Ortiz”. *Repertorio Boyacense*, N° 337. Tunja: Academia Boyacense de Historia, 2001.

Marsiske, Renate (Coord.). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1999.

Mora Forero, Jorge. *Los conflictos educativos entre la iglesia y el Estado. Primer gobierno de López Pumarejo*. Bogotá: Universidad Antonio Nariño, 1996.

Tirado Mejía, Álvaro. *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938*. Bogotá: Procultura, 1986.

Williford, Thomas J. “Las ‘tomas’ de colegios durante la República Liberal: parte de la estructura discursiva de La Violencia”. *Historia Crítica*, No. 39 (2009).

Para citar este artículo: Díaz Jaramillo, José Abelardo. “Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945)”, *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 145-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.6>



Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983*

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ

Profesora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas - CONICET (Argentina) y de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Correo electrónico: lau.grodrig@gmail.com. La autora es Licenciada en Historia de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/FLACSO (Argentina) y doctora en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Entre sus publicaciones recientes tenemos: "Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX" en *Cadernos de História da Educaçao*, Vol. 14 (2015) y "Funcionarios y políticas educativas en Argentina (1976-1983)" en *Cadernos Chilenos de Historia de la Educación* No. 4 (2015). Entre sus temas de interés están historia de la educación, historia política y social de las dictaduras, historia y sociología del Estado y los funcionarios.

Recibido: 8 de agosto de 2015

Aprobado: 17 de mayo de 2016

Modificado: 30 de mayo de 2016

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.7>

* Este artículo forma parte del proyecto: "Intelectuales, funcionarios y políticas educativas en el Ministerio de Educación (1955-1983)" financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Argentina).

Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983

Resumen

En este artículo analizaremos las características del movimiento laicista en la Argentina desde 1955 hasta 1983. Estuvo integrado por un grupo de maestros normalistas afiliados al Partido Socialista que tenían a Domingo Faustino Sarmiento como su principal referente. Observaremos en qué tipo de organizaciones estuvieron –especialmente la Confederación Argentina de Maestros y Profesores y la Liga Argentina de Cultura Laica–, cuál era el modelo de educación laica que proponían, quiénes fueron sus principales dirigentes, en qué redes nacionales e internacionales participaban y cuál fue el rol que cumplieron estos dos grupos en el proceso de laicización.

Palabras clave: laicismo, Argentina, maestros, socialismo.

Education, secularism and socialism in Argentina: the organizations of teachers and professors between 1955 and 1983

Abstract

This article analyzes the secularist movement characteristics in Argentina from 1955 to 1983. It was composed by a group of normal school teachers affiliated with the Socialist Party, which had Domingo Faustino Sarmiento as its main reference. Based on the study of *La Vanguardia* and *Consudec* newspapers, among others, it is observed in what type of organizations they were –especially the Argentinean Confederation of Professors and teachers and the Secular Culture Argentina League– What was the model of secular education proposed, who were their main leaders, in what national and international networks they participated and what was the role played by these two groups in the process of secularization.

Key words: secularist, Argentina, teachers, socialism.

Educação, laicismo e socialismo na Argentina: as organizações de maestros e professores entre 1955 e 1983

Resumo

Neste artigo analisaremos as características do movimento laicista na Argentina desde

1955 até 1983. Esteve integrado por um grupo de mestres normalistas filiados ao Partido Socialista que tinham a Domingo Faustino Sarmiento como seu principal referente. Em base ao estudo dos jornais *A Vanguardia e Consudec*, entre outros, observaremos em que tipo de organizações estiveram –especialmente a Confederação Argentina de Maestros e Professores e a Liga Argentina de Cultura Laica–, qual era o modelo de educação laica que propunham, quem foram seus principais dirigentes, em que redes nacionais e internacionais participavam e qual foi o papel que cumpriram estes dois grupos no processo de laicização.

Palavras-chave: laicismo, Argentina, mestres, socialismo.

Éducation, laïcisme et socialisme en Argentine: les organisations d'instituteurs et professeurs entre 1955 et 1983

Résumé

Dans cet article, on analyse les caractéristiques du mouvement laïciste en Argentine depuis 1955 jusqu'en 1983. Celui-ci fut intégré par un groupe d'enseignants normalistes affiliés au Parti Socialiste qui avaient Domingo Faustino Sarmiento comme leur principal référent. À partir de l'étude des journaux *La Vanguardia* et *Consudec*, entre autres, on examine dans quelle sorte d'organisations militèrent-ils, ces enseignants –notamment la Confédération Argentine d'Enseignants et Professeurs et la Ligue Argentine de Culture Laïque–, quel était le modèle d'éducation laïque qu'ils proposaient, qui furent leurs principaux dirigeants, à quels réseaux nationaux et internationaux participaient-ils et quel fut le rôle que ces deux groupes accomplirent dans le processus de laïcisation.

Mots clés: laïcisme, Argentine, enseignants, socialisme.

En este artículo analizaremos las características del movimiento laicista en la Argentina desde 1955 hasta 1983¹. Con base en nuestras investigaciones sobre el Consejo Superior de Educación Católica y su órgano de difusión, el periódico *Consudec*, hemos identificado que los representantes de la Iglesia polemizaron en toda esta etapa con los referentes de dos organizacio-

1 Agradezco la valiosa lectura de este trabajo a Flavia Fiorucci, Ricardo Martínez Mazzola, Silvana G. Ferreyra y a los evaluadores anónimos. Los errores y omisiones son de mi entera responsabilidad.

nes que calificaban de “laicistas” y “ateas”: la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP) y la Liga Argentina de Cultura Laica (LACL), cuyas proclamas y pedidos se publicaban en el periódico oficial del Partido Socialista Democrático (PSD), *La Vanguardia* (1962-1983). A partir de este hallazgo, decidimos poner el foco en ellas para conocer, por un lado, cuál era el modelo de educación laica que defendían la CAMYP y la LACL, quiénes eran sus dirigentes y en qué se diferenciaba cada organización. Por el otro, qué rol cumplieron estos dos grupos en el proceso de laicización².

Pretendemos mostrar, en primer término, que los responsables de la CAMYP y la LACL creían que el modelo laicista debía ser garantizado por el Estado, quien debía asegurarse el nombramiento de funcionarios afines con el laicismo; disminuir o eliminar los aportes al sector privado (mayoritariamente católico), y ejercer el monopolio de la supervisión de la educación privada, entre otras cosas. Sus líderes más importantes –Américo Ghioldi, José S. Campobassi, Alfredo P. Bravo y Atilio Torrassa– eran maestros y profesores varones egresados de las Escuelas Normales nacionales entre las décadas de 1910 y 1920 que simpatizaban o eran afiliados al Partido Socialista. En relación a sus diferencias, observaremos que los referentes de cada grupo tenían distintas nociones acerca de cómo intervenir en la esfera pública. Los primeros se constituyeron en un gremio docente, masivo y heterogéneo, cuyas acciones se concentraron en reclamar mejores condiciones laborales. Los segundos aspiraban a consolidarse como un movimiento de intelectuales vinculado orgánicamente al PSD, que privilegiaba la palabra escrita como forma de actuación. Veremos que publicaron numerosos libros concentrados en tres temáticas: el laicismo;

2 Siguiendo a Roberto Di Stefano, entendemos por laicización a la política estatal de absorción de instituciones y funciones que tuvo lugar en los países católicos a partir de la década de 1870, cuando la expresión se puso en boga para aludir a ciertas medidas tomadas en el marco de la Tercera República Francesa. La laicización, como sustracción a la autoridad religiosa de instituciones y de funciones que pasaban a la órbita del Estado, constituyó entonces un aspecto del proceso mayor y más complejo, que fue el de la secularización. Se entiende por secularización el proceso de pérdida de la capacidad normativa de la religión y el ajuste de los fenómenos que se producen en planos que empiezan a diferenciarse de ella: la política, la economía, la sociedad, la cultura, la ciencia. Decir que una sociedad se ha secularizado “implica que sus comportamientos han ganado autonomía respecto de la autoridad religiosa”. Roberto Di Stefano, “Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina”, *Quinto Sol*, Vol. 15, No. 1, (2011):4

la defensa de las figuras de la historiografía liberal cuyo máximo exponente era Domingo Fasutino Sarmiento, y el problema de límites con Chile³.

En segundo lugar, señalaremos que la CAMYP y la LACL cumplieron un papel protagónico en esos años denunciando el avance de la Iglesia en la educación, aunque resultaron relativamente eficaces como grupo de presión al poder político. La realidad demostró que la mayoría de los encargados del área educativa nombrados entre 1955 y 1983 fueron afines a la Iglesia y los católicos lograron la aprobación de importantes normas que, entre otras cosas, les otorgaron mayor autonomía a las escuelas privadas. Sin embargo, la Iglesia no pudo –a pesar de intentarlo en dos oportunidades– derogar la Ley 1420; tuvo problemas con el financiamiento estatal y si bien el número de escuelas privadas católicas y la matrícula crecieron en general, su participación porcentual en relación al sistema público no se modificó sustancialmente. En suma, tanto laicistas como católicos contaron en su haber avances y retrocesos, más allá de las acusaciones que unos y otros hacían. De todos modos, visto en el largo plazo, los laicistas intuyeron tempranamente que estaban frente a una tendencia que se profundizaría. Efectivamente, en la década de 1990 se dio en la Argentina el fenómeno de la consolidación del sistema privado en detrimento del público, en virtud del argumento que la escuela privada era “más barata” para el Estado.

Ahora bien, este artículo está estructurado cronológicamente en cuatro apartados: en el primero resumiremos brevemente lo sucedido desde la sanción de la Ley de Educación N° 1420 en 1884 hasta el fin del gobierno del general Perón en 1955; el segundo va desde el golpe de Estado de 1955 y finaliza con el derrocamiento del presidente Arturo Illia (1963) en 1966; el tercero abarca el periodo de la quinta dictadura (1966-1973) encabezada por el general Juan Carlos Onganía y sigue con la etapa democrática del tercer gobierno peronista (1973-1976). El último apartado plantea lo ocurrido durante los años de la última dictadura (1976-1983).

3 Domingo F. Sarmiento (1811-1888, n. en San Juan) fue político, escritor, docente, periodista, militar y estadista. Entre los numerosos cargos públicos que ocupó estuvieron el de gobernador de la provincia de San Juan, presidente de la Confederación Argentina entre 1868 y 1874, director general de escuelas por la provincia de Buenos Aires (1875), senador por la provincia de San Juan y ministro del interior (1879). Se destacó, entre otras cosas, por su defensa del sistema público de enseñanza.

1. CATÓLICOS, LIBERALES Y PERONISTAS (1884-1955)

En 1884 se sancionó la Ley de Educación N° 1420 donde se establecía que la enseñanza sería laica, o más precisamente, que podía impartirse religión fuera del horario de clase (Art. 8). La norma tenía vigencia solamente en la Capital Federal y en diez Territorios Nacionales. Estos últimos representaban alrededor de la mitad de la superficie total; se caracterizaban por tener una importante población aborigen y una presencia creciente de las órdenes religiosas que se ocuparon de la educación y de la “conversión a los indígenas al catolicismo” de acuerdo al artículo 64 (inciso 15) de la Constitución Nacional (1853)⁴. Los católicos solían compartir con los liberales los mismos círculos de sociabilidad y gran parte de la elite no cuestionaba el carácter cristiano de la “civilización” que debía implantarse. Ambos estuvieron de acuerdo en aprobar programas que establecían contenidos tales como “Deberes para con Dios”⁵.

En este sentido, la separación formal de la Iglesia y del Estado que se estableció en México (1857), Brasil (1889), Francia (1905), Uruguay (1919) o Chile (1925), nunca pudo realizarse en Argentina⁶. Es decir, en momentos de mayor auge del Liberalismo, el Estado argentino participó del proceso de conformación y consolidación de la Iglesia nacional y no fue en absoluto su enemigo⁷. Asimismo, en comparación con otros países, el anticlericalismo no revistió el mismo tono agresivo contra la Iglesia⁸.

4 Para conocer la obra de los franciscanos en el Nordeste del país y de los salesianos en el sur, ver Gabriela Dalla- Corte Caballero, *Mocovís, franciscanos y colonos en la zona chaqueña de Santa Fe (1850-2011)* (Rosario, Prohistoria, 2012); María Andrea Nicoletti, “La congregación salesiana en la Patagonia: civilizar, educar y evangelizar a los indígenas (1880-1934)”, *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 15, (2004): 71-92.

5 Lucía Lionetti, “La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX”, *Anuario de Estudios Americanos*, Vol. 63, (2006):77-106. Sobre el contexto más general ver, entre otros, Lorís Zanatta, *Del Estado liberal a la nación católica* (Bernal: UNQ, 1996).

6 Roberto Di Stefano, “Por una historia”.

7 Di Stefano habla del “pacto laico” que se dio entre 1880 y 1920, que nació de la toma de conciencia, por parte de un sector de las elites dirigentes “laicas” y de las jerarquías eclesásticas, de que ninguno de los dos poderes podía prescindir del otro. Roberto Di Stefano, “El pacto laico argentino (1880-1920)”, *Polhis*, N° 8, (2011): 80-89, disponible en http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_DiSTEFANO.pdf [consultado 3 de marzo 2012].

8 Por ejemplo, como en México. Ver Miranda Lida, “La Iglesia Católica en las más recientes historiografías de México y Argentina. Religión, modernidad y secularización”, *Historia Mexicana*, N°

Después de 1884 en las provincias se fueron sancionando nuevas leyes de educación que terminaron conformando un heterogéneo y cambiante mapa en relación a la enseñanza de la educación católica⁹. Es decir, en importantes regiones del país, el proceso de laicización fue avanzando lentamente, y convivió con sectores católicos que se resistieron a los cambios. Aún así, un importante referente de la Iglesia no dudaba en afirmar que la Ley 1420, a causa de su artículo octavo, no solo era una norma que estaba “en contradicción con toda la tradición argentina, desde 1536 hasta 1884”, sino que era una ley “antiargentina, anticonstitucional, anticatólica, antipedagógica, antidemocrática, antifilosófica y antihumana”¹⁰. En suma, como señala una especialista, la tesis de la secularización “será empuñada como un arma, sin importar si los hechos históricos y la realidad social concordaban o no con la teoría”¹¹.

Respecto a la educación privada —que en esos años era mayoritariamente católica— se había aprobado en 1878 la Ley 934 de “Libertad de Enseñanza” que establecía un sistema a través del cual los establecimientos privados de enseñanza media y provinciales, podían “incorporarse” a la enseñanza oficial si tenían los mismos planes de estudios, lo que posibilitaba a sus alumnos rendir un examen, ser considerado alumno de un colegio nacional y acceder a la universidad.

Desde las primeras décadas del siglo XX, la Iglesia se dedicó a fortalecer su actividad religiosa y a ocuparse de manera especial por la cuestión social. Se alió a las Fuerzas Armadas y entre ambas construyeron el mito de

4, (2007): 1339-1426. Sobre el proceso mexicano, ver, entre otros, Adelina Arredondo y Roberto González Villarreal, “De la secularización a la laicidad educativa en México”, *Historia de la educación. Anuario SAHE*, Vol. 15, N° 2, (2014): 140-167. Para conocer lo ocurrido en Europa, ver, por ejemplo, Joaquim Pintassilgo, (coord.) *Laicidades, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX* (Lisboa: FCT, 2013). Para el caso argentino ver también Roberto Di Stefano, *Ovejas negras. Historia de los anticlericales argentinos* (Buenos Aires: Sudamericana, 2010); Fortunato Mallimaci, *El mito de la Argentina laica* (Buenos Aires: Capital Intelectual, 2015); Germán Torres, “Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina”, *História da Educação*, N° 18 (44): 165-185.

9 Guillermo Furlong, *Tradición religiosa en la escuela argentina* (Buenos Aires: Ed. Theoria, 1957), 119. Sobre el caso de Santa Fe, ver Diego Mauro, “Procesos de laicización en Santa Fe (Argentina): 1860-1900. Consideraciones sobre la Argentina liberal y laica”, *Revista de Indias*, N° 261, (2014): 539-560.

10 Guillermo Furlong, *Tradición religiosa*, 90.

11 Miranda Lida, “La Iglesia Católica”: 1412.

la “nación católica” que se cristalizó alrededor de 1930¹². A tono con el escenario más general, en 1931 fundó Acción Católica, en 1936 la Federación de Maestros y Profesores Católicos, y en 1939 el Episcopado creó el Consejo Superior de Educación Católica o CONSUDEC (el primer intento había sido en 1925). Los esfuerzos vertidos resultaron exitosos y logró que importantes provincias como Buenos Aires, Santa Fe y Catamarca (re) implantaran la enseñanza católica en las escuelas públicas. Luego extendió la “reconquista” de la escuela a nivel nacional en 1943, con el segundo golpe de Estado¹³.

Después de ganar las elecciones presidenciales en 1946, Juan Domingo Perón ratificó esta alianza con la Iglesia y durante su primera presidencia aprobó la Ley 13047/47 llamada Estatuto del Docente Privado¹⁴. Allí se disponía que el Estado contribuyese con el ciento por ciento de los sueldos del personal de las escuelas que eran totalmente gratuitas y hasta un mínimo del 20 % para aquellas que cobraban al alumnado. En 1954 Perón decidió, por distintas razones, enfrentarse con la Iglesia y al año siguiente fue víctima de un golpe de Estado organizado, entre otros, por un sector de las Fuerzas Armadas y la Iglesia Católica.

2. LOS SOCIALISTAS FRENTE AL AVANCE CATÓLICO (1955-1966): “NUEVA Y VIOLENTA AGRESIÓN HACIA LA ESCUELA PÚBLICA”

La mayoría de los dirigentes del Partido Socialista (PS) declararon su apoyo público al golpe de 1955. El PS había sido fundado por el médico Juan B. Justo en 1896, siendo el periódico *La Vanguardia* (1894) su órgano oficial. Entre sus principios estaba defender la instrucción laica y obligatoria. Justo, junto con otros referentes como el doctor Nicolás Repetto, tuvieron una actuación destacada en tanto legisladores y propusieron en varias ocasiones la separación de la Iglesia y el Estado, sin éxito. Hubo varios movimientos de docentes socialistas que fundaron, por ejemplo, la

12 Roberto Di Stefano y Loris Zanatta, *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX* (Buenos Aires: Mondadori, 2000).

13 Roberto Di Stefano y Loris Zanatta, *Historia de la Iglesia*.

14 Sobre la relación de Perón con la Iglesia, ver Lila Caimari, *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y Sociedad en la Argentina. 1943-1955* (Buenos Aires: Ariel, 1995).

Confederación de Maestros en 1916¹⁵. Admiraban a Domingo F. Sarmiento, promovieron bibliotecas populares y buscaron generar vínculos participativos con los alumnos y sus padres combatiendo el autoritarismo de los funcionarios nacionales¹⁶. Uno de los integrantes de la Confederación era Américo Ghioldi, maestro y profesor egresado de la Escuela Normal Mariano Acosta. En los años de 1940, la aparición del peronismo puso en crisis al Partido Socialista y Ghioldi y Repetto acusaron a Perón de ser “fascista” y “tirano”¹⁷.

Tras el golpe de 1955, autodenominado “Revolución Libertadora” (1955-1958) al mando del general Eduardo Lonardi primero, y Pedro Eugenio Aramburu después, la Iglesia logró que se nombrara en el área educativa a funcionarios propios y avanzó todo lo que pudo en la promoción de una legislación que le asegurara la expansión del sistema privado-católico de enseñanza¹⁸. El primer paso fue la asunción como ministro de educación del católico Atilio Dell’Oro Maini. Su acción más conocida fue la redacción del Decreto 6403/55, que en su artículo 28 autorizaba la creación de universidades privadas con la capacidad de emitir títulos habilitantes. La medida provocó reacciones en contra y a favor, y se organizaron marchas en todo el país esgrimiendo las consignas “laica o libre”.

Los socialistas participaron activamente por la “laica” logrando suspender el artículo por un tiempo. En otros ámbitos de actuación, como la Legislatura de la provincia de Buenos Aires, se ocuparon de denunciar las visitas de sacerdotes católicos a las escuelas públicas y el contenido de la materia

15 Luciano Schilling era el presidente. Ver Juan Carlos Nigro, *La lucha de los maestros* (Buenos Aires: Confederación de Maestros, 1984). Sobre los socialistas y la educación en estas décadas ver Marina Becerra, “Intelectuales socialista, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX”, *Revista Confluencia*, Año 3, (2007): 13-29.

16 Adriana Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina* (Buenos Aires: Galerna, 1996), 100.

17 Existen muchos documentos donde Repetto, pero sobre todo Ghioldi, califican al peronismo como “fascista”, “tiranía”, “dictadura” y “totalitarismo”. Ver Carlos Miguel Herrera, “¿La hipótesis de Ghioldi? El socialismo y la caracterización del peronismo (1943-1956)”, en Hernán Camarero y Carlos Miguel Herrera (ed.) *El Partido Socialista en Argentina* (Buenos Aires: Prometeo, 2005), 343-366; Carlos Altamirano, “Estudio preliminar”, en *Bajo el signo de las masas* (Buenos Aires: Sudamericana, 1999); Marcela García Sebastiani, “El Partido Socialista en la Argentina peronista: oposición y crisis de representación política”, *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 13, 820029.

18 Fortunato Mallimaci, “Catolicismo y militarismo en Argentina (1930-1983)”, *Revista de Ciencias Sociales*, N° 4, (1996): 181-218.

sobre enseñanza moral, que equivalía a “la imposición del dogma católico”¹⁹. Unos años después se aprobaron a nivel nacional los programas para el nivel primario que habían incluido nuevamente el ítem “Noción de Dios. Deberes para con Él”²⁰.

A medida que pasaba el tiempo se iban profundizando las diferencias entre los socialistas en relación a qué postura adoptar frente al gobierno dictatorial. Finalmente, en 1958 el Partido Socialista se dividió en dos fracciones, el Partido Socialista Democrático (PSD) y Partido Socialista Argentino (PSA)²¹. Los líderes más visibles del PSD fueron Américo Ghioldi y Nicolás Repetto, quienes se autodenominaban “liberales” y “republicanos” y acusaron a los otros de ser “simpatizantes” del comunismo y el peronismo. En 1962 salió el primer número de *La Vanguardia* como vocero del PSD. En sus páginas se recordaban elogiosamente los aniversarios de la “Revolución Libertadora” y al general Pedro E. Aramburu.

Con la asunción del presidente Arturo Frondizi (1958-1962) fue ministro de educación otro católico, Luis R. MacKay, quien transformó en ley el artículo que habilitaba la creación de universidades privadas. Además, MacKay –junto con su subsecretario Antonio Salonia– dictó el Decreto 12719/60, en cuyo artículo primero se establecía que los institutos privados o “incorporados” de nivel medio y superior gozaban de plena autonomía. Un año antes, había creado la Dirección Nacional de la Enseñanza Privada (Decreto 7728/59), que se transformó en la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada [en adelante SNEP]. El primer director fue el militante de Acción Católica Alfredo Van Gelderen. La creación de la SNEP fue para los católicos una de las medidas “más trascendentales”,

19 Cit. en Silvana G. Ferreyra, *Socialismo y antiperonismo: el Partido Socialista Democrático. Transformación partidaria y dinámica política en tiempos de proscripción (Provincia de Buenos Aires, 1955-1966)*, Tesis Doctorado Interuniversitario en Historia (Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2012) 225.

20 Laura Graciela Rodríguez, “Las ideas católicas sobre la educación en los años de 1960 y 1970. El caso del CONSUDEC”, en Hugo Cancino et. al. (comp.) *Miradas desde la Historia social y la Historia intelectual. América Latina en sus culturas: de los procesos independentistas a la globalización* (Córdoba: Centro de Estudios Históricos Carlos Segretti, 2012), 889-904, e-book.

21 Sobre el PSD en estos años, ver Silvana G. Ferreyra, *Socialismo y antiperonismo*. En el PSA quedaron, entre otros, Alfredo Palacios y Alicia Moreau de Justo. Un análisis detallado de la división y el derrotero posterior del PSA está en María Cristina Tortti, *El “viejo” Partido Socialista y los orígenes de la “nueva” izquierda* (Buenos Aires: Prometeo, 2009).

“más revolucionaria” y “más importante” de la historia de la educación privada que coronaba “el *boom* de expansión de la enseñanza privada” que venía desarrollándose “desde 1950 y sobre todo desde 1956”²².

En 1959 un grupo de maestros y profesores normalistas fundó la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP) sobre la base de la Liga de Profesores y la Confederación de Maestros. Los referentes más conocidos de la Confederación eran Ghioldi, José S. Campobassi y Alfredo P. Bravo. Cabe señalar que los dos primeros eran del PSD, pero Bravo había sido expulsado del Partido en 1956, aunque seguía autodefiniéndose como socialista²³. Habían apoyado activamente la campaña para sancionar un nuevo Estatuto del Docente –en reemplazo del elaborado por el peronismo– y que finalmente se convirtió en la Ley 14473 en 1958²⁴. En síntesis, la CAMYP decía haberse creado para defender la aplicación del Estatuto y asegurar la vigencia plena de la Ley 1420.

Por su parte, la Liga Argentina de Cultura Laica (LACL) tenía por presidente en esos años al maestro normal y profesor de filosofía Atilio Torrasa, ligado al PSD. Antiperonista, en los años de 1940 se negó a reeditar su *Tratado de lógica* “para no desarrollar los temas políticos y religiosos del programa de Filosofía impuesto por el peronismo”²⁵. Conocía a Ghioldi de los encuentros de normalistas y le había prologado uno de sus libros sobre Mitre. Allí Ghioldi advertía que “ante una nueva y violenta agresión llevada contra la escuela popular de Sarmiento y la civilizadora Ley 1420, restituida oportunamente por la Revolución Libertadora, la exhumación de los escritos del liberalismo argentino... constituye tanto un acto de justicia como un valiosísimo aporte al esclarecimiento del proceso de nuestras ideas-fuerza”. En el libro, Torrasa decía que la Ley 1420 “propulsó

22 *Consudec*, N° 529, agosto 1985.

23 Según Bravo, él y otros militantes fueron expulsados del PS en 1956 por promover el debate interno sobre el peronismo. Entrevista a Alfredo P. Bravo en Silvia Andrea Vázquez y Juan Balduzzi, *De Apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973* (Buenos Aires: CTERA, 2000), 24.

24 http://www.camyp.com.ar/articulo/Historia_44 [visitado el 4 de mayo de 2015]

25 Atilio Torrasa, *Mitre, paladín del laicismo. La enseñanza neutral o laica y la enseñanza libre*. (Buenos Aires: Ediciones de Sarmiento, 1957), 3. Torrasa había escrito también: *Introducción a las disciplinas de la cultura*. Resúmenes de las clases dadas en la Escuela de Bibliotecarios, 1954 y 1955; *Legislación Escolar Argentina* Tomo 1: enseñanza Primaria, (Buenos Aires: Ed. Sarmiento, 1956); *La educación del pueblo* notas publicadas en el diario “Crítica” escritas entre 1930 y 1946; *Sección educación en la revista Qué*, durante la primera época hasta el cierre de la revista por el gobierno peronista.

vigorosamente la grandeza del país, de tal suerte, que de uno de los más atrasados del punto de vista educativo se colocó, a los cincuenta años de su vigencia, entre los más progresistas”²⁶.

Otro referente de la Liga fue el mencionado Campobassi, maestro, egresado también de la Escuela Mariano Acosta; dio clases durante varios años en un establecimiento ubicado en el barrio de La Boca junto con su hermano Carlos Alberto. Llegó a conocer a Juan B. Justo; era discípulo de Nicolás Repetto y trabajó en *La Vanguardia*²⁷. En 1935 con motivo del cincuentenario de la Ley 1420, el Consejo Nacional de Educación lo premió y editó su libro *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley Nacional 1420*. En 1938 la misma institución lo volvió a distinguir por su monografía “Sarmiento y la educación pública” con motivo del cincuentenario de la muerte del prócer. En 1956 dio a conocer el libro llamado *Ley 1420* (Buenos Aires: Gure, 1956)²⁸.

En estos años de la segunda posguerra Ghioldi se involucró –junto con otros socialistas como Campobassi– en el movimiento del Congreso por la Libertad de la Cultura, experiencia de la que participaron importantes figuras de la educación como el pedagogo norteamericano John Dewey²⁹. Dicho movimiento se creó en el marco de la “guerra por las ideas” o “guerra fría cultural” que llevó a buena parte de los intelectuales del mundo occidental y en especial a los socialistas argentinos a manifestarse contrarios a la “censura y el totalitarismo” tanto de izquierda o derecha (especialmente el comunismo soviético, el franquismo español y los nacionalismos latinoamericanos), y a favor de la defensa de la “democracia liberal”³⁰.

26 Atilio Torrasa, *Mitre, paladín del laicismo*, 16.

27 José S. Campobassi, *Nicolás Repetto* (Buenos Aires: Editora La Vanguardia, 1980). Los datos de la biografía están en el capítulo “Larga amistad y fecunda maestría” (1980), 87-96.

28 Escribió posteriormente dos trabajos que también fueron distinguidos: “Orígenes, fundación e historia de la Escuela Normal Mixta de Concepción del Uruguay” (1949) y “Urquiza y el Colegio Histórico del Uruguay”, entre otros. También desarrolló ciclos de conferencias radiofónicas sobre temas educativos e históricos entre los años de 1920 y 1930.

29 Karina Jannello, “Las políticas culturales del socialismo argentino bajo la Guerra Fría. Las redes editoriales socialistas y el Congreso por la Libertad de la Cultura”, *Papeles de Trabajo*, año 7, N° 12, (2013): 212-247.

30 Sobre el pensamiento de Ghioldi durante el período anterior, ver Ricardo Martínez Mazzola, “Justo, Korn, Ghioldi. El Partido Socialista y la tradición liberal”, *Papeles de trabajo*, N° 8, (2011): 35-52. En relación a las vinculaciones con Estados Unidos, ver Karina Jannello, “Las políticas culturales”.

Si Ghioldi consideraba que Sarmiento estaba siendo atacado en esos momentos por los grupos de católicos “totalitarios”, el eje de la actuación pública e intelectual de los socialistas del PSD fue escribir y hablar en su defensa, a riesgo de plantear cuestiones similares en todos los textos. En dos años Campobassi publicó cuatro libros: *Sarmiento y la Ley 1420* (Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 1960); *Sarmiento: sus ideas sobre religión, educación y laicismo: respuesta a un libro antisarmientista* (Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1961); *Laicismo y catolicismo en la educación pública argentina* (Buenos Aires: Gure, 1961); y *Sarmiento y Mitre: hombres de Mayo y Caseros* (Buenos Aires: Losada, 1962).

Luego del golpe de Estado que derrocó a Frondizi en 1962, asumió la presidencia Arturo Illia (1963-1966) y los referentes de la CAMYP le entregaron un *memorandum* donde desarrollaban cuáles eran los pasos que tenían que seguir los nuevos gobernantes en materia educativa³¹. En el documento sostenían que el Poder Ejecutivo Nacional debía hacer todo lo posible para incrementar gradual y proporcionalmente el presupuesto destinado a la educación pública; combatir el analfabetismo creando diez mil escuelas en el término de seis años y jardines de infantes progresivamente obligatorios en todo el país; aumentar las escuelas de doble escolaridad con comedores escolares gratuitos y extender la obligatoriedad de la enseñanza de siete a diez años. Pedían que se dejara de subsidiar a las escuelas privadas allí donde existiesen institutos oficiales de educación, y que el Estado no elevase los subsidios al sector. Solicitaban revisar toda la legislación educativa que atentaba contra el interés del Estado y planteaban que dejaran de autorizarse escuelas normales privadas y se cerraran las existentes, ya que “maestros y profesores, como los oficiales de las fuerzas armadas, solo debían ser formados en escuelas del Estado”. Concluían que la inspección de las escuelas oficiales y privadas debía ser única, en tanto el sistema actual era proclive “a la irregularidad organizada lindante con la inmoralidad”, entendiéndose que la SNEP debía dejar de funcionar.

Ese mismo año el sacerdote Septimio Walsh fundó el periódico *Consudec*

31 Todas las referencias son del “Memorandum de CAMYP”, Archivo Universidad Popular Alejandro Korn (UPAK). El memorandum fue publicado también en *Consudec*, N° 2, 5 septiembre 1963, 8.

(1963) del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). Tenía entre 24 y 28 páginas; recibía publicidad de las distintas escuelas católicas, de empresas del rubro educativo y de organismos oficiales³². Desde los inicios, religiosos y laicos se ocuparon de contestar lo que consideraban “agravios” que proferían tanto la CAMYP como LACL.

El presidente Illia nombró a Carlos Alconada Aramburú como ministro y designó presidente de la SNEP a Marcos Pedro Ronchino, miembro del Opus Dei. Desde allí logró que se aprobaran dos decretos, el 15/64 y el 371/64. Por el primero se normalizó todo lo referente a la distribución y fiscalización del aporte estatal a los institutos de enseñanza no oficiales de la jurisdicción nacional. Por el segundo, se sistematizó lo relacionado con el reconocimiento de los estudios cursados en los niveles medio y terciario de esos mismos institutos. Los católicos habían recibido los “excelentes” decretos con “alegría” y “satisfacción”³³.

A fines de 1963 Torrassa dio a conocer el comunicado de la LACL llamado “Se ataca a Sarmiento en las escuelas privadas” dirigido al ministro Alconada Aramburú y del cual se hizo eco el *Consudec*³⁴. Torrassa repudiaba los ataques a los monumentos de Domingo F. Sarmiento que habían sido perpetrados por militantes de la organización nacionalista y católica de derecha “Tacuara” en varias ciudades del país³⁵. Sin nombrar a Tacuara, Torrassa denunciaba que sus militantes habían repartido folletos entre los alumnos de las escuelas privadas, a las que acusaba de estar “regidas por congregaciones extranjeras” que tenían escasa “identificación nacional y democrática” y que vanagloriaban a “tiranos y caudillos, en especial a Ro-

32 Acerca del periódico *Consudec*, ver Laura Graciela Rodríguez, “Las ideas católicas sobre la educación en los años de 1960 y 1970”.

33 *Consudec*, N° 491, enero 1984.

34 Todas las referencias son del comunicado publicado por la Liga Argentina de Cultura Laica (LACL) “Se ataca a Sarmiento en las escuelas privadas”, Archivo UPAK. También fue dado a conocer en *Consudec*, N° 3, 5 diciembre 1963, 14. Por la Liga, Torrassa había publicado la introducción al estudio sobre *Victor Hugo y la libertad de enseñanza con la reproducción íntegra del famoso discurso que pronunciara en la Asamblea Legislativa de Francia, en 1850*, en 1962.

35 Sobre Tacuara y este episodio ver María Valeria Galván, *El nacionalismo de derecha en la Argentina posperonista. Un cuadro de sus cambios y continuidades en la larga década del sesenta a partir de la lectura del semanario Azul y Blanco (1959-1969)* (Rosario: Prohistoria, 2012).

sas, Facundo y el Chacho”³⁶. Otro de los problemas, seguía Torrassa, era que en esos establecimientos se usaban textos que decían que Sarmiento era blasfemo, sacrílego, hereje, masón, falaz, impío y grosero, entre otros adjetivos descalificadores hacia su persona. Con base en estas pruebas, la Liga pedía al Ministerio: 1) examinar los libros de texto usados en las escuelas privadas; 2) determinar el autor de los “libelos” contra Sarmiento y la relación de los mismos con los colegios privados; 3) retirar el subsidio y clausurar todos los colegios que usaran textos o difundiesen doctrinas contrarias a “nuestro espíritu democrático”; 4) realizar “una prolija inspección por medio de los inspectores, directores y profesores de los colegios oficiales acerca de los programas y la forma de enseñar historia, educación democrática, filosofía, pedagogía, historia de la educación y de la cultura”; 5) revisar todos los decretos “ilegales” con que se había concedido, violando las Leyes 934 y 1420, la total autonomía a la enseñanza privada “al punto de constituir un ente autónomo dentro del Estado” [en referencia a la SNEP]³⁷.

En el medio del conflicto, la LACL publicaba la Introducción escrita por Torrassa a un libro llamado: *Sarmiento y la libertad de enseñanza: un artículo enjundioso no incluido en las obras completas del gran maestro* (Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1963)³⁸. Al poco tiempo Torrassa envió una segunda nota al Ministerio en la cual volvía a denunciar el contenido de los textos escolares, identificando a los autores de los libros de texto mencionados: Francisco Arriola, Juan Díaz y Germán J. Bidart Campos, quienes “denigraban” a la Revolución Francesa “inspiradora de la emancipación americana y la tradición de Mayo”, ocultando y deformando las ideas de “nuestros próceres”. Torrassa pedía a las autoridades que prohibieran la circulación de los libros llenos de “odio delirante” que se imprimían en editoriales católicas, se vendían en librerías católicas y se difundían en escuelas católicas “encendiendo reacciones vandálicas en niños y jóvenes desprevénidos”. Finalizaba solicitando nuevamente que se encontrara al autor del “libelo”, se retirase el subsidio y se clausurasen las escuelas que lo usaran.

36 Torrassa, Atilio, “Se ataca a Sarmiento en las escuelas privadas”, LACL, Archivo UPAK.

37 Torrassa, Atilio, “Se ataca a Sarmiento en las escuelas privadas”, LACL, Archivo UPAK.

38 En 1965 Torrassa publicaría *Filosofía de la educación: grandes figuras de la pedagogía: legislación escolar* (Buenos Aires: Edicon, 1965).

Torrassa no lo hacía explícito, pero se sabía que “En torno a Sarmiento” había sido escrito por el profesor católico Blas Barisani, integrante del Opus Dei, director de la revista *Cuadernos del Sur* y autor de los libros sobre “Educación Democrática”. Unos meses después Torrassa dio a conocer el contenido de estos textos de la editorial Claretiana. Decía que en ellos se predicaba a favor del “corporativismo falangista” y el “lusitano”, que pensaban que todo lo liberal y democrático era una “horrenda herejía”. Se insultaba a los “verdaderos próceres” como Moreno, Rivadavia y Alberdi, se ensalzaba a Rosas promoviendo “los nacionalismos totalitarios”, y se decía que todo lo referido a la Constitución era “aberrante, incongruente e impopular”³⁹. Estas apreciaciones se acompañaron con una denuncia formal que hizo la LACL ante el Ministerio de Educación y Justicia titulada “Escuela sectaria y textos de educación democrática: documentada denuncia al Ministerio” (1964).

A través del periódico *Consudec*, los católicos se ocuparon de contestar las declaraciones de Torrassa. En una de las notas negaban que el contenido de los manuales tuviese algo “reprochable” y afirmaban que el planteo de LACL, que pretendía que el Estado controlase la enseñanza privada, suprimiese los subsidios al sector y cerrase las escuelas normales privadas, parecía un “chiste” de “humor negro”⁴⁰.

En febrero de 1964 los dirigentes de CAMYP presentaron a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados un *memorándum* que proponía la supresión legal de los subsidios a la enseñanza privada, aunque no prosperó. Desde el *Consudec* contestaron que la propuesta y sus argumentos eran “falsos, absurdos y de pesadilla”⁴¹. Poco después los católicos le respondían a la LACL sobre el mismo tema⁴². Si se suprimía el subsidio estatal, decían, se generaba “un problema insoluble de salarios docentes pues los padres no podrían soportar las alzas inconmensurables de aranceles de enseñanza que ello originaría, con lo que en la práctica desaparecería la enseñanza privada ¿eso es lo que pretende la Liga?”.

39 *La Vanguardia* (LV), 18 marzo 1964, 3 y 4. Barisani escribió los libros de texto de la materia “Formación Moral y Cívica” durante la última dictadura.

40 *Consudec*, N° 28, 20 septiembre 1964, 1.

41 *Consudec*, N° 34, 20 diciembre 1964, 1.

42 *Consudec*, N 56, noviembre 1965, 1.

En relación con esto, a fines de 1964 los católicos se quejaban por el “increíble atraso” del pago del aporte estatal⁴³. A principios de 1966 continuaban con el tema y hablaban del “vía crucis de los docentes privados” y decían que los maestros y profesores que ejercían en institutos gratuitos estaban padeciendo una “situación insoportable” que ya tenía “cinco meses de demora”, sin contar otros abonos que no se hicieron en todo el año 1965, como por ejemplo el aguinaldo o las vacaciones⁴⁴. Según la nota, había profesores “desnutridos”, que no tenían dinero para pagar el colectivo, lustrarse los zapatos o comprar dentífrico. En esos momentos, aseguraban, “no hay vergüenza mayor en el país”.

3. LOS AÑOS DE LA DICTADURA (1966-1973) Y EL TERCER GOBIERNO PERONISTA (1973-1976)

A mediados de 1966 se produjo el quinto golpe de Estado (“Revolución Argentina”) al mando del general Juan Carlos Onganía. La CAMYP, presidida en esos años por Alfredo P. Bravo y Emilio De Cecco —autor de manuales de matemática para el nivel primario e integrante del PSD—, le hicieron llegar a las nuevas autoridades un documento donde solicitaban la vigencia de la Ley 1420 y del Estatuto⁴⁵. Además, reiteraban la necesidad de incrementar los recursos para la enseñanza pública; que los subsidios a las privadas se limitaran a escuelas que cumplieren una “verdadera función social sin discriminaciones económicas ni religiosas” dentro del “espíritu democrático y laico”; que la estabilidad del docente de enseñanza privada quedase asegurada y los propietarios pagaran el sueldo íntegro a los docentes cuando el subsidio se atrasaba; que la formación de maestros y profesores quedara en manos exclusivamente del Estado y la enseñanza privada estuviese controlada por los mismos organismos de inspección de la enseñanza oficial. Avanzado el régimen, los gremialistas denunciaron que existía una “virtual derogación” del Estatuto, en tanto no se había llamado a concurso para la designación de los cargos docentes⁴⁶.

43 *Consudec*, N° 34, 20 diciembre 1964.

44 *Consudec*, N° 66, abril 1966.

45 LV, 20 junio 1966, 3.

46 LV, 11 junio 1969, p. 5.

Dos años después, el encargado de la cartera educativa, el católico José Mariano Astigueta, anunció la intención de derogar la Ley 1420 y presentó el texto del anteproyecto de Ley de Educación que había sido elaborado por personalidades ligadas a la educación privada y católica. El manuscrito recibió las críticas generalizadas de amplios sectores y el anteproyecto debió ser abandonado. La LACL dio a conocer un manuscrito sin firma llamado: “El gran salto atrás: anteproyecto de Ley Federal de Educación” (Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1968) y la CAMYP y otros gremios también se manifestaron en contra.

Simultáneamente, las autoridades anunciaron el inicio de una “reforma educativa”. Previsiblemente, las dos propuestas fueron apoyadas por el *Consudec*⁴⁷. Del lado de quienes se opusieron estuvo Alfredo Bravo. Sostuvo que había que dar un “no rotundo a la reforma totalitaria, negativa e inconsulta” que “desvirtuaba a la escuela sarmientina” y pretendía “reducir el nivel cultural de los menos pudientes” en tanto era un “intento extranjerizante” que bebía “de la fuente española y franquista”, régimen totalitario que repugnaba “a nuestra condición de hombres libres, pensantes y democráticos”⁴⁸. Escribió además un artículo llamado “La reedición de la Escuela Intermedia” donde explicaba, entre otras cuestiones, que el problema principal de la reforma era que pretendía acortar los años de la obligatoriedad de siete a cinco⁴⁹. Luego de varios años de luchas docentes, la reforma fue suspendida en 1971.

Para esa época los dirigentes de la CAMYP denunciaron que funcionarios del Ministerio de Nación y de la provincia de Buenos Aires habían comprado libros de textos impresos en España para los programas de la reforma educativa, cometiendo “gravísimas irregularidades”⁵⁰. Se acusaba a los funcionarios de la SNEP, Marcos Ronchino y Van Gelderen, de ha-

47 Sobre el anteproyecto de Ley, la reforma y la posición del CONSUDEC, ver Laura Graciela Rodríguez, “Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960”, *Diálogos*, Vol. 17, N° 1, (2013): 155-184 [en línea]

48 LV, 10 noviembre 1970, p. 1.

49 Alfredo P. Bravo, “La reedición de la Escuela Intermedia”, en Aníbal Villaverde (coord.) *La escuela intermedia en debate* (Buenos Aires: Humanitas, 1971), 219-230.

50 LV, 25 noviembre 1970, p. 1.

bérselos encargado a una imprenta del Opus Dei (organización a la que pertenecía el primero). Mostraban además que los manuales tenían errores en la confección de los mapas del país, equivocando el nombre de las provincias. Los gremialistas planteaban que la reforma era un “gran negocio” para instituciones privadas como la Escuela Argentina Modelo ligada a Van Gelderen, donde se realizaban los cursos de actualización para los docentes, quienes tenían que pagar una “elevada matrícula”. En resumen, la CAMYP reclamaba a las autoridades del Ejecutivo “el inmediato examen por la posible vinculación de asesores del área educativa con editoriales e institutos privados para beneficiarse con la reforma educativa”.

Ese año Torrassa publicó un artículo llamado “La secularización del Estado en la Argentina”, donde hacía un diagnóstico negativo sobre lo que estaba ocurriendo en el país y se dedicaba a denunciar el avance de la legislación que favorecía a la educación privada, las políticas presupuestarias que estaban desfinanciando al sector público, el cierre de escuelas públicas y la mala calidad de las universidades privadas⁵¹. En referencia a esto último, la Liga realizó varias peticiones a las autoridades para que controlaran las casas de estudio privadas que se estaban abriendo y la enseñanza que se impartía, para evitar que se atentase “contra los principios liberales y republicanos de la nacionalidad consubstanciados con los ideales de Mayo, Caseros y la Constitución Nacional”⁵².

En 1969 la LACL envió a un representante, Emilio J. Corbière, del PSD, al Coloquio Latinoamericano de Educación que se realizó en Caracas (Venezuela) en septiembre. El delegado argentino presidió la comisión que trató el tema de la situación educativa en América Latina y la realidad socioeconómica. Durante el plenario se aprobaron resoluciones sobre el aspecto doctrinario del laicismo que fueron transcritas en *La Vanguardia*⁵³.

Hacia 1970 Torrassa se encontraba trabajando en la provincia de Tucumán y la LACL renovó autoridades, eligiendo como presidente a Walter V.

51 Atilio E. Torrassa, “La secularización del Estado en la Argentina”, en Pedro Lamarque, *Transformación de las instituciones públicas y laicidad en Europa occidental* (Rosario: Ediciones Trabajo, 1968), 5-34.

52 LV, 6 diciembre 1967, 3.

53 LV, 20 septiembre 1969, 2.

Constanza, del PSD⁵⁴. Este nombramiento coincidió con la llegada de un nuevo presidente de facto, por lo que Constanza le acercó un petitorio que repetía lo solicitado en ocasiones anteriores⁵⁵. A través de *La Vanguardia*, las autoridades saludaban la reciente creación del Movimiento de Afirmación y Progreso de la Educación (MAPE), que enarbolaba las mismas banderas.

En 1971 Torrassa elaboró para el sindicato de Tucumán un informe sobre *La reforma educativa: análisis crítico de todos los documentos oficiales* que salió editado por la Agrupación Tucumana de Educadores Provinciales (Tucumán: ATEP, 1971)⁵⁶. Torrassa falleció al poco tiempo y un importante dirigente local, Isauro Arancibia, le escribió un sentido homenaje⁵⁷.

Las numerosas acciones organizadas alrededor de la reforma fueron reconfigurando el espacio sindical docente. Desde 1970 se constituyeron diversas agrupaciones locales, zonales y regionales, asambleas a nivel general, constitución de federaciones o confederaciones, tanto del sector de los docentes privados como públicos. Se fueron fundando, entre otros, el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND), la Central Unificadora de Trabajadores de la Educación (CUTE) y en 1973 se creó la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Los primeros secretarios de CTERA fueron de la CAMYP, Carlos Alberto Rocchi y Alfredo P. Bravo. En el acta de fundación se definió que el maestro pertenecía “a la clase trabajadora” descartando las definiciones “profesionalistas” que esgrimían otras entidades⁵⁸. Frente a un nuevo gobierno peronista (1973-1976) Alfredo Bravo simpatizó en los inicios con su ala izquierda y se convirtió en el dirigente más visible de la CTERA. A me-

54 Los resultados de la asamblea general realizada por la LACL quedaron así: presidente Walter Constanza; vice Antonio Cartaña; secretario José Antonelli; pro secretario Marcelo Castreana; tesorero Roberto P. Saint Genéz; vocales titulares Emilio J. Corbière, Valentín Gutiérrez, Martín Egozcue, Rolando M. Rivière, Carlos A. Solimano y Rafael S. Hassan; vocales suplentes Benjamín Zubiaur, Osvaldo Quiroga, Alfredo Khon Loncariga, Enrique R. Rezcke, Felipe Woelchejosky y Floreal O. Spagnoli.

55 LV, 24 junio 1970, 3.

56 LV, 3 octubre 1971, 5.

57 Isauro F. Arancibia, “Homenaje a Atilio Torrassa”, *Propósitos*, N° 427, 13 enero 1972.

58 Silvia Andrea Vázquez y Juan Balduzzi, *De Apóstoles a trabajadores*.

diados de 1974 se ocupó de denunciar los avances de la derecha peronista en las universidades a partir de la gestión del ministro de educación Oscar Ivanissevich. Al año siguiente ayudó a organizar la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH)⁵⁹.

Paralelamente, en el *Consudec* se quejaban del “incumplimiento crónico” de los aportes que debía hacer el Estado a los establecimientos privados y el “congelamiento” de los montos desde 1969. En una solicitud pedían que el gobierno nacional actualizara los pagos; mantuviera el 100 % del aporte para los colegios gratuitos de Capital Federal; que para los colegios del interior el aporte estatal abarcara la totalidad de los sueldos del personal docente, administrativo y de maestría, el mantenimiento de los edificios escolares, como así también para el material didáctico necesario, y se posibilitara la creación de nuevas escuelas, especialmente técnicas, en “zonas pobres y marginadas”⁶⁰.

4. LA ÚLTIMA DICTADURA (1976-1983): LA “SUBVERSIÓN APLASTADA”

Durante la última dictadura iniciada el 24 de marzo de 1976, un importante conjunto de docentes afiliados a CTERA fue encarcelado, asesinado y/o desaparecido, como el tucumano Arancibia⁶¹. El caso más resonante fue la detención de su secretario general, Alfredo Bravo, en septiembre de 1977⁶². Lo que quedaba de la Junta Ejecutiva del gremio –Armando Pérez y Benito Brusser– se reunió con distintos dirigentes y realizaron una denuncia internacional. Se generó una fuerte presión y la Junta Militar debió liberarlo en junio de 1978. Fue puesto en su domicilio bajo el régimen de “libertad vigilada” y se constató que su cuerpo mostraba signos de haber sido torturado. Igual que en otros casos, la actividad gremial se redujo al mínimo y los escasos integrantes de la Junta Nacional en funciones se vieron abocados a concretar gestiones de *Habeas Corpus* y a llevar asistencia a

59 CTERA, *Universidad: la Misión del caos y la destrucción*. Documento preparado y diagramado por las secretarías de la rama universitaria y de relaciones gremiales de la CTERA y su edición fue costeadada con el aporte de los docentes (Buenos Aires: CTERA, 1975).

60 Laura Graciela Rodríguez, “Las ideas católicas sobre la educación en los años de 1960 y 1970”.

61 Silvia Andrea Vázquez y Juan Balduzzi, *De Apóstoles a trabajadores*.

62 *El Día*, 21 septiembre 1977, 2.

docentes detenidos o que debían exiliarse. Pese a las limitaciones, la CTERA continuó criticando públicamente las medidas ligadas a las reformas del Estatuto y a la política emprendida en el ámbito de la Capital Federal⁶³.

Mientras se sucedían estos acontecimientos, la CAMYP decidió expulsar a Bravo de sus filas, los dirigentes del PSD asumieron como funcionarios del gobierno dictatorial y avalaron la represión estatal. Por ejemplo, Ghioldi fue embajador de Portugal entre 1976 y 1979. En un editorial aparecido en *La Vanguardia* felicitaban a los militares porque la “subversión” había sido “aplastada” y afirmaban: “no lo decimos solo en base a lo que afirma el gobierno, sino también porque reconocemos públicamente el clima de tranquilidad y seguridad que se advierte en todos los ámbitos de la República”⁶⁴. En otra ocasión, comentaron elogiosamente el documento *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo* dado a conocer en 1977, que se había elaborado para facilitar la “comprensión del fenómeno subversivo que vivía la Argentina de esos días”⁶⁵. Los socialistas explicaban que “aparte del valor informativo y didáctico de la publicación, corresponde destacar la exactitud con que se fija, en ella, el verdadero significado e importancia de la función educativa, al reconocerse que la grandeza y la proyección histórica de las naciones dependen fundamentalmente de la educación que se brinde a sus pueblos”⁶⁶.

Así también, se manifestaron de acuerdo con la grave denuncia que habían hecho los padres de un colegio católico de la Capital Federal acerca de “la acción disolvente” que estaba llevando a cabo un equipo de “catequistas y profesores” que utilizaba la revista *El Mensajero de San Antonio*, conocida, decían, por su “prédica extremista”. La publicación era editada por la orden de los Frailes Franciscanos Conventuales de Padua (Italia) y los socialistas afirmaban que a ella pertenecían “los curas terroristas que

63 Sobre lo ocurrido en el área educativa en esos años, ver Laura Graciela Rodríguez, *Católicos, nacionalistas y políticas educativas durante la última dictadura (1976-1983)* (Rosario: Prohistoria, 2011).

64 LV, 5 julio 1979, 1.

65 Ministerio de Cultura y Educación, *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*, (Buenos Aires: MCyE, 1977). Sobre el contenido completo del documento, ver Laura Graciela Rodríguez, *Católicos, nacionalistas*.

66 LV, 8 octubre 1978, 4.

colaboraban con monseñor Angelelli”⁶⁷. El mencionado religioso había sido asesinado por las fuerzas represivas en 1976. Es decir, a pesar de su incansable prédica laicista, estos socialistas no dudaron en ponerse del lado de los católicos más reaccionarios y acusar al clero progresista. Al año siguiente el Comité Ejecutivo Nacional del partido expresó que le parecía inadecuada la llegada de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) al país, ya que “acumular denuncias” [sobre las violaciones a los derechos humanos] no arrojará ninguna “luz sobre la gravedad de lo ocurrido en el país”⁶⁸.

Al mismo tiempo, los gremialistas docentes ligados al PSD como Arístides A. Incarnato, Héctor A. Robles y Augusto Guibourg de CAMYP, la Confederación de Maestros y del Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, criticaron todas y cada una de las medidas referidas al aporte a la educación privada y la necesidad de que el Estado supervisase al sector, al sesgo católico de ciertos programas y la transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias, entre otras cuestiones. Lo mismo hizo el presidente de la LACL, Adolfo J. E. Morano⁶⁹. En particular, los socialistas hicieron foco en el nuevo intento de derogación de la Ley 1420. El ministro Juan R. Llerena Amadeo había presentado en 1979 un anteproyecto de Ley de Educación que había sido elaborado por exfuncionarios vinculados a la reforma educativa de la dictadura anterior (1968)⁷⁰. Morano fue particularmente crítico con este mandatario y sus colaboradores, que eran los más vinculados a la jerarquía de la Iglesia Católica.

De su lado, los católicos seguían respondiendo a sus antiguos enemigos. Por ejemplo, sostenían que resultaba “absolutamente imposible una enseñanza neutra, organizada al margen de cualquier constitutivo cultural religioso”⁷¹. Y volvían al argumento que las estadísticas eran “manipuladas por el sectarismo” y que si el Estado tuviese que asumir “toda la enseñan-

67 LV, 2 de marzo de 1978, 3.

68 LV, 20 septiembre 1979, 1.

69 LV, 22 diciembre 1970, 2. Adolfo J. E. Morano había publicado un folleto titulado *Educación común y enseñanza privada* (Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1971).

70 Laura Graciela Rodríguez, *Católicos, nacionalistas*.

71 *Consudec*, N° 348, 5 enero 1978.

za” esto no significaría un ahorro para el país, dado lo costosa que era la enseñanza oficial, por ende, sostenían que la enseñanza privada le salía más barata al Estado.

En esos años la LACL se ocupó también del problema limítrofe, cuestión que fue muy relevante para el gobierno dictatorial, cuyos militares alimentaron un nacionalismo xenófobo contra Chile que casi termina en una guerra con ese país. En 1977 la LACL publicó de Campobassi *Sarmiento y la defensa de la Patagonia* (Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1977); en 1980 el mismo autor escribió un libro en homenaje a Repetto y otro sobre *Mitre y su época* (Buenos Aires: Eudeba, 1980)⁷². En 1981 Campobassi recibió un premio de literatura y publicó *Argentina en el Atlántico. Chile en el Pacífico* (Buenos Aires: Librería Platero, 1981)⁷³.

Hacia el final de la dictadura, la CTERA y otros gremios organizaron una serie de paros docentes reclamando distintas cuestiones como el fin de la dictadura y la apertura democrática. Ante las medidas de fuerza, la CAMYP decidió “dejar en libertad de acción a sus entidades de base”⁷⁴. Según su interpretación, los paros dispuestos estaban procurando formar “un sindicato único y totalitario mediante la fusión de la Unión de Docentes Argentinos (UDA), y CTERA”. El paro, continuaba, estaba destinado “a desestabilizar al próximo gobierno constitucional” si este resultaba “desafecto al pensamiento político de esos sectores” [refiriéndose al peronismo].

72 José S. Campobassi, *Nicolás Repetto*. En 1977 Campobassi había sido incorporado como colaborador del Suplemento Literario de *La Nación* –periódico afín a la dictadura– y allí publicó una serie de trabajos sobre el problema limítrofe argentino-chileno, a propósito del laudo arbitral británico de mayo de ese año, al que consideraba plagado de errores. Según contaba en otro libro, su interés se remontaba al año 1933, cuando el diputado nacional Repetto le había aconsejado que comenzase a estudiar los problemas relacionados con las fronteras argentinas. En 1949, a pedido de Saavedra Lamas escribió un trabajo sobre “Los pactos de Mayo” que analizaba los acuerdos argentino-chilenos de 1902. En 1966 había publicado *Sarmiento frente a una acusación de traición a la Patria: la cuestión de los límites con Chile y el problema de la Patagonia* (Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1966). Este trabajo había sido premiado por el Centro Naval con motivo del sesquicentenario de la Declaración de la Independencia Nacional y contestaba las posturas de los revisionistas en relación a la “traición” de Sarmiento. Luego dio a conocer un segundo manuscrito, *Sarmiento y su época* que fue prologado por Repetto (Buenos Aires: Losada, 1975).

73 En 1985 participó de una compilación encabezada por Héctor Félix Bravo, *A cien años de la ley 1420* (Buenos Aires: CEAL, 1985).

74 LV, 7 julio 1983, 3.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo nos preguntamos, por un lado, cuál fue el modelo de educación laica que promovían la CAMYP y la LACL, quiénes eran sus líderes y en qué se distinguía cada organización; y por el otro, qué papel asumieron estos grupos en el proceso de laicización que fue de 1955 a 1983. Frente a lo que había sucedido en el período inmediatamente anterior (1930-1955) cuando primero en las provincias, y luego en todo el país se implementó la enseñanza católica obligatoria en las escuelas públicas, un conjunto de maestros varones egresado de las Escuelas Normales y que adhería a los principios del Partido Socialista, creyó que una vez alejado el peronismo del gobierno, todo se encauzaría para consolidar el modelo laicista de educación siguiendo los lineamientos de la Ley 1420. A poco de comenzar esta nueva etapa, los socialistas –mayormente del PSD– comprendieron que debían reforzar sus organizaciones afines –la CAMYP y la LACL– y actuar como grupo de presión al poder político: cada vez que asumía un nuevo presidente, solicitaban audiencia y les hacían llegar un petitorio que resumía los principales puntos del programa laicista que consistían en nombrar a funcionarios en el área educativa consubstanciados con la causa laica; dejar de subsidiar al sector privado; no resignar la supervisión del sistema, y consolidar la versión liberal de la historia cuya figura central era Sarmiento, entre otras cuestiones. A medida que avanzaban los sucesivos gobiernos, iba quedando claro que el modelo laicista no sería aplicado en todos sus puntos y más bien lo contrario: la Iglesia y sus funcionarios lograron la ley de creación de universidades privadas; se fundó un área de supervisión propia, la SNEP, que contó con directores de Acción Católica y del Opus Dei, y se reforzó la autonomía de los colegios privados al punto que usaban textos escolares que eran afines a una mirada revisionista, católica e hispanista de la historia, diametralmente opuesta a la que proponían los laicistas.

En relación a las diferencias que existían entre la CAMYP y la LACL, mostramos que la primera actuaba como un gremio docente, era más masiva y heterogénea en su composición y uno de sus dirigentes, Alfredo Bravo, se identificaba como socialista pero había sido desafiliado del partido. En cambio, la LACL era parte del PSD, tenía menos integrantes y en su mayo-

ría eran intelectuales que participaban en redes y eventos internacionales y publicaban libros en el marco de la guerra fría cultural y el “combate” a los “totalitarismos”. Las obras escritas en esos años cubrieron tres grandes temas: la defensa del laicismo; la exaltación de las virtudes de las figuras más expresivas de la historiografía liberal, y la cuestión limítrofe, poniendo el énfasis en el conflicto con Chile. Eran editados por la misma LACL u otras editoriales.

Si bien los laicistas no pudieron detener el avance de la Iglesia, lo cierto es que los católicos tampoco lograron obtener todo lo que pretendían, en parte por el accionar de los gremios docentes. Funcionarios católicos propusieron en dos oportunidades derogar la Ley 1420 (1968 y 1979) e implementar una “reforma educativa” (1968) y no lo lograron. Uno de los actores decisivos que frenó estas dos medidas en 1968 fue la CAMYP, junto con otros sindicatos. Durante la última dictadura, los socialistas se dividieron frente a la represión desatada: Bravo fue víctima del terrorismo de Estado en tanto referente de la CTERA y la APDH y fue expulsado de la CAMYP; y los del PSD integraron el gobierno y se quedaron con la conducción de la segunda entidad. Simultáneamente, los dos continuaron criticando toda la política educativa dominada por funcionarios católicos, aunque los últimos se negaron a participar de las huelgas docentes hacia el fin de la dictadura.

En relación con el aumento del presupuesto que denunciaban los laicistas, lo concreto fue que el Estado depositaba con atraso los pagos a las escuelas subsidiadas y llegaban desvalorizados a causa de la inflación. De todos modos, el Estado nunca dejó de realizar los aportes, tal como pedían los laicistas. Otra cuestión que denunciaban era que el sistema privado en su conjunto había crecido en esos años. Es preciso señalar que si bien el número de escuelas privadas aumentó, lo hizo acompañando el crecimiento más general del sistema educativo, y porcentualmente su participación fue relativamente estable en todo el período: el número de establecimientos privados en el nivel primario se mantuvo en el 10 % y en el secundario fue del 43 % aproximadamente⁷⁵.

75 El número de escuelas primarias privadas representaba el 10 % del sistema (2092 escuelas en 1970 y 2048 en 1981), mientras que el número de alumnos primarios sí tuvo un leve aumento: fue del 15,9 %

Acerca del período que se abrió después de la apertura democrática (1983-2006), mencionaremos brevemente que los movimientos laicistas continuaron sin poder ejercer una presión más eficaz. La Iglesia siguió teniendo funcionarios aliados y tuvo un protagonismo muy relevante en la redacción de los documentos finales del Congreso Pedagógico Nacional finalizado en 1988. Esos manuscritos fueron en parte, la base para la redacción de la Ley Federal de 1993. Cuando se aprobó, los católicos titularon: “El fin de cien años de laicismo confeso”⁷⁶. A partir de esa norma se profundizó la tendencia que habían vislumbrado los laicistas: el Estado neoliberal hizo suyo el argumento que la educación privada era menos costosa que la pública y el sistema privado comenzó a crecer sostenidamente, pero en un contexto diferente. A diferencia del pasado, las clases medias urbanas estaban cada vez más secularizadas y las escuelas católicas recibían a familias que practicaban poco o nada la religión. En medio de este proceso, la Iglesia dijo estar siendo atacada: en el año 2006 dirigentes políticos de convicciones laicistas derogaron la Ley Federal y promulgaron una nueva norma, a la que los representantes eclesiásticos le dedicaron sus más agudas críticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, Carlos. “Estudio preliminar”. En *Bajo el signo de las masas*. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.
- Arredondo, Adelina y González Villarreal, Roberto. “De la secularización a la laicidad educativa en México”, *Historia de la educación. Anuario SAHE*. Vol. 15, N° 2, (2014): 140-167.

(538.582) en 1970 al 18 % en 1981 (720.812). En el nivel medio, el número de establecimientos de enseñanza privada secundaria fue disminuyendo porcentualmente: del 47,9 % (2062 colegios) en 1970 a 43,7 % (2163 colegios) en 1981. Lo mismo ocurrió con la matrícula en colegios secundarios privados: fue del 33,1 % (324.781 alumnos) al 30,3 % (432.521 alumnos). Estos porcentajes podían variar en cada una de las jurisdicciones. Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Raúl Carciofi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* (Buenos Aires: FLACSO, 1983), 118 y 155.

76 El contexto y las razones del pronunciamiento de esta frase, están en Laura Graciela Rodríguez, “Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX”, *Cadernos de História da Educação*, v. 14, N° 2, (2015): 263-278. Cabe señalar que la Ley Federal estuvo lejos de imponer la enseñanza católica en las escuelas públicas, pero sí favoreció la expansión del sistema privado. Sin embargo, en ciertas provincias como Salta, nunca se dejó de impartir la materia religión.

- Becerra, Marina. "Intelectuales socialista, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX", *Revista Confluencia*, Año 3, (2007): 13-29.
- Caballero, Gabriela Dalla-Corte. *Mocovíes, franciscanos y colonos en la zona chaqueña de Santa Fe (1850-2011)*. Rosario, Prohistoria, 2012.
- Caimari, Lila. *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y Sociedad en la Argentina. 1943-1955*. Buenos Aires: Ariel, 1995.
- Di Stefano, Roberto y Zanatta, Loris. *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Mondadori, 2000.
- Di Stefano, Roberto. "El pacto laico argentino (1880-1920)", *Polhis*, N° 8, (2011): 80-89, disponible en http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_DiSTEFANO.pdf [consultado 3 de marzo 2012]
- Di Stefano, Roberto. "Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina", *Quinto Sol*, Vol. 15, N° 1, (2011): 1-32.
- Di Stefano, Roberto. *Ovejas negras. Historia de los anticlericales argentinos*. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.
- Ferreyra, Silvana G. *Socialismo y antiperonismo: el Partido Socialista Democrático. Transformación partidaria y dinámica política en tiempos de proscripción (Provincia de Buenos Aires, 1955-1966)*, Tesis Doctorado Interuniversitario en Historia. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2012.
- Galván, María Valeria. *El nacionalismo de derecha en la Argentina posperonista. Un cuadro de sus cambios y continuidades en la larga década del sesenta a partir de la lectura del semanario Azul y Blanco (1959-1969)*. Rosario: Prohistoria, 2012.
- García Sebastiani, Marcela. "El Partido Socialista en la Argentina peronista: oposición y crisis de representación política", *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 13, (2002).
- Herrera, Carlos Miguel. "¿La hipótesis de Ghioldi? El socialismo y la caracterización del peronismo (1943-1956)". En Camarero, Hernán y Herrera, Carlos Miguel (ed.) *El Partido Socialista en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo, 2005, 343-366.
- Jannello, Karina. "Las políticas culturales del socialismo argentino bajo la Guerra Fría. Las redes editoriales socialistas y el Congreso por la Libertad de la Cultura", *Papeles de Trabajo*, año 7, N° 12, (2013): 212-247.

- Lida, Miranda. "La Iglesia Católica en las más recientes historiografías de México y Argentina. Religión, modernidad y secularización", *Historia Mexicana*, N° 4, (2007): 1339-1426.
- Lionetti, Lucía. "La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX", *Anuario de Estudios Americanos*, Vol. 63, (2006): 77-106.
- Mallimaci, Fortunato. "Catolicismo y militarismo en Argentina (1930-1983)", *Revista de Ciencias Sociales*, N° 4, (1996): 181-218.
- Mallimaci, Fortunato *El mito de la Argentina laica*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2015.
- Martínez Mazzola, Ricardo. "Justo, Korn, Ghioldi. El Partido Socialista y la tradición liberal", *Papeles de trabajo*, N° 8, (2011): 35-52.
- Mauro, Diego. "Procesos de laicización en Santa Fe (Argentina): 1860-1900. Consideraciones sobre la Argentina liberal y laica", *Revista de Indias*, N° 261, (2014): 539-560.
- Nicoletti, María Andrea. "La congregación salesiana en la Patagonia: civilizar, educar y evangelizar a los indígenas (1880-1934)", *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 15, (2004): 71-92.
- Pintassilgo, Joaquim. (coord.) *Laicidades, Religioes e Educacao na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: FCT, 2013.
- Plotkin, Mariano. *Mañana es San Perón*. Buenos Aires: Ariel, 1993.
- Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna, 1996.
- Rodríguez, Laura Graciela. "Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960", *Díálogos*, Vol. 17, N° 1, (2013): 155-184.
- Rodríguez, Laura Graciela. "Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX", *Cadernos de Histórica da Educação*, Vol. 14, N° 2, (2015): 263-278.
- Rodríguez, Laura Graciela. "Las ideas católicas sobre la educación en los años de 1960 y 1970. El caso del Consudec". En *Miradas desde la Historia social y la Historia intelectual. América Latina en sus culturas: de los procesos independistas a la globalización*. Hugo Cancino *et. al.* (comp.) Córdoba: Centro de Estudios Históricos Carlos Segretti, 2012, 889-904, e-book.

- Rodríguez, Laura Graciela. *Católicos, nacionalistas y políticas educativas durante la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria, 2011.
- Schoó, Susana. "Propuestas e iniciativas locales y su incidencia en las políticas nacionales. El papel de los rectores de los colegios nacionales. 1863-1880", *Actas XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2013.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ed. del Solar, 1993.
- Tedesco, Juan Carlos; Cecilia Braslavsky, y Raúl Carciofi. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO, 1983.
- Torres, Germán. "Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina", *História da Educação*, N° 18 (2014): 165-185.
- Tortti, María Cristina. *El "viejo" Partido Socialista y los orígenes de la "nueva" izquierda*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.
- Zanatta, Loris. *Del Estado liberal a la nación católica*. Bernal: UNQ, 1996.

Fuentes

Archivo

- Archivo Universidad Popular Alejandro Korn (UPAK).
- Archivo Biblioteca Nacional de Maestros.
- Publicaciones periódicas.
- Consudec* (varios números).
- La Vanguardia* (varios números).

Libros

- Arancibia, Isauro F. "Homenaje a Atilio Torrasa", *Propósitos*, N° 427, 13 enero 1972.
- Astolfi, Adolfo. *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*. Buenos Aires: Asociación de Exalumnos, 1974.
- Bravo, Alfredo P. "La reedición de la Escuela Intermedia". En *La escuela intermedia en debate*. Villaverde, Aníbal (coord.) Buenos Aires: Humanitas, 1971, 219-230.
- Bravo, Héctor Félix. (comp.) *A cien años de la Ley 1420*. Buenos Aires: CEAL, 1985.

- Campobassi, José S. *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley Nacional 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1935.
- Campobassi, José S. *Ley 1420*. Buenos Aires: Gure, 1956.
- Campobassi, José S. *Sarmiento y la Ley 1420*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 1960.
- Campobassi, José S. *Sarmiento: sus ideas sobre religión, educación y laicismo: respuesta a un libro antisarmientista*. Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1961.
- Campobassi, José S. *Laicismo y catolicismo en la educación pública argentina*. Buenos Aires: Gure, 1961.
- Campobassi, José S. *Sarmiento y Mitre: hombres de Mayo y Caseros*. Buenos Aires: Losada, 1962.
- Campobassi, José S. *Sarmiento frente a una acusación de traición a la Patria: la cuestión de los límites con Chile y el problema de la Patagonia*. Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1966.
- Campobassi, José S. *Sarmiento y su época*. Buenos Aires: Losada, 1975.
- Campobassi, José S. *Sarmiento y la defensa de la Patagonia*. Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1977.
- Campobassi, José S. *Nicolás Repetto*. Buenos Aires: Editora La Vanguardia, 1980.
- Campobassi, José S. *Argentina en el Atlántico. Chile en el Pacífico*. Buenos Aires: Librería Platero, 1981.
- CTERA, Universidad: *la 'Misión' del caos y la destrucción*. Documento preparado y diagramado por las secretarías de la rama universitaria y de relaciones gremiales de la CTERA y su edición fue costeadada con el aporte de los docentes. Buenos Aires: CTERA, 1975.
- Furlong, Guillermo. *Tradición religiosa en la escuela argentina*. Buenos Aires: Ed. Theoria, 1957.
- Nigro, Juan Carlos. *La lucha de los maestros*. Buenos Aires: Confederación de Maestros, 1984.
- Torrassa, Atilio E. "La secularización del Estado en la Argentina". En *Transformación de las instituciones públicas y laicidad en Europa occidental*. Editado por Pedro Lamarque Rosario: Ediciones Trabajo, 1968, 5-34.

- Torrassa, Atilio. *Filosofía de la educación: grandes figuras de la pedagogía: legislación escolar*. Buenos Aires: Edicon, 1965.
- Torrassa, Atilio. *Mitre, paladín del laicismo. La enseñanza neutral o laica y la enseñanza libre*. Buenos Aires: Ediciones de Sarmiento, 1957.
- Torrassa, Atilio. *Sarmiento y la libertad de enseñanza: un artículo enjundioso no incluido en las obras completas del gran maestro*. Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, 1963.
- Vázquez, Silvia Andrea y Balduzzi, Juan. *De Apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*. Buenos Aires: CTE-RA, 2000.

La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas y polémicas*

YOEL CORDOVÍ NUÑEZ

Profesor del Instituto de Historia de Cuba (Cuba) y del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (Cuba). Correo electrónico: ycordovi1971@gmail.com. El autor es doctor en Ciencias Históricas del Instituto de Historia de Cuba (Cuba). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “La enseñanza de la Historia en las escuelas públicas de Cuba, 1899-1920” en *Cuadernos Cubanos de Historia*, T. VII (2015). Entre sus temas de interés están historia social de la educación e historia del pensamiento filosófico en Cuba.

DAYANA MURGUIA MÉNDEZ

Afiliada institucionalmente al Instituto de Historia de Cuba (Cuba). Correo electrónico: marmeng@info-med.sld.cu. La autora es magíster en Ciencias Históricas del Instituto de Historia de Cuba (Cuba). Entre sus publicaciones recientes tenemos: es coautora de “Dictadura y educación en 1956. La moral cristiana en el perfil de una polémica” en *Caminos que marchan juntos: Cultura y Sociedad*. Editora Historia. La Habana: Instituto de Historia de Cuba (2015) y coautora de “Juan Marinello y la polémica educacional de los cuarenta. La escuela unificada y el debate por su implementación en Cuba” en *Paradojas culturales de la República. Cuba 1902-2000*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales (2015). Entre sus temas de interés están Historia de la educación en Cuba.

Recibido: 8 de septiembre de 2015
Aprobado: 6 de julio de 2016
Modificado: 17 de agosto de 2016
Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.8>

Para citar este artículo: Rodríguez, Laura Graciela. “Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983”, *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 179-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.7>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Las regulaciones disciplinarias en las escuelas privadas de Cuba, 1792-1961” financiado por el Instituto de Historia de Cuba (Cuba). Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas y polémicas

Resumen

El artículo tiene como objetivo establecer una periodización que permita definir los proyectos y normativas estatales relacionados con la regulación de la enseñanza privada en Cuba desde la etapa colonial hasta su nacionalización en 1961. El texto discurre sobre dos niveles de análisis en el ámbito educativo: el de las regulaciones oficiales (leyes, decretos, reglamentos, planes de estudio, etc.) y el concerniente al estudio del pensamiento, es decir, los múltiples enfoques teóricos, debates y polémicas generados alrededor de las proyecciones reguladoras. Los epígrafes se subdividen según los cuatro momentos de destaque en la legislación educativa con orientaciones definidas sobre la enseñanza privada en Cuba.

Palabras clave: enseñanza privada, laicismo, nacionalización, enseñanza religiosa, libertad de enseñanza.

Regulation of Private Education in Cuba. Major Projects, Policies and Controversies

Abstract

The article aims at establishing a periodization that allows defining projects and state regulations related to the private education regulation in Cuba from the Colonial Period until its nationalization in 1961. The text runs through two levels of analysis in education: the official regulations (laws, decrees, regulations, curriculum, etc.) and the study of thought, it is means, the multiple theoretical approaches, discussions and controversies generated around regulatory projections. The headings are subdivided according to the four moments of prominence in educational legislation with defined guidelines concerning private education in Cuba.

Key words: private education, secularism, nationalization, religious education, freedom of education.

A Regulação do Ensino Privado em Cuba. Principais Projectos, Normativas e Polémicas

Resumo

O artigo tem como objetivo estabelecer uma periodização que permita definir os pro-

jetos e regulamentos estatais relacionados com a regulação do ensino privado em Cuba desde a etapa colonial até sua nacionalização em 1961. O texto discurre sobre dois níveis de análises no âmbito educativo: o das regulações oficiais (leis, decretos, regulamentos, planos de estudo, etc.) e o relativo à o estudo do pensamento, isto é, os múltiplos abordagens teóricas, debates e polémicas gerados ao redor das projeções reguladoras. Os epígrafes se subdividem segundo os quatro momentos de destaque na legislação educativa com orientações definidas sobre o ensino privado em Cuba.

Palavras-chave: Ensino privado, laicismo, nacionalização, ensino religioso, liberdade de ensino.

La régulation de l'enseignement privé à Cuba. Principaux Projets, Normatives et Polémiques

Résumé

L'article a comme objectif d'établir une périodisation qui permette de définir les projets et normatives d'état concernant la régulation de l'enseignement privé à Cuba dès l'étape coloniale à sa nationalisation en 1961. Le texte est fait sur deux niveaux d'analyse dans le domaine éducatif: celui des régulations officielles (lois, décrets, règlements, plans d'études, etc.) et celui lié à l'étude de la pensée, c'est-à-dire les approches théoriques multiples, débats et polémiques provenant des projections régulatrices. Les intitulés sont subdivisés selon les quatre moments de relevance dans la législation éducative avec des orientations définies sur l'enseignement privé à Cuba.

Mots clés: Enseignement privé, laïcité, nationalisation, enseignement religieux, liberté et enseignement.

INTRODUCCIÓN

Para los autores que escriben estas líneas, e incluso para los que nacieron décadas antes, pudiera parecer un lugar común advertir el carácter público y gratuito de la enseñanza en Cuba, refrendado en el artículo 38 del cuarto capítulo de la Constitución de 1976: “[...] la enseñanza es función del Estado. En consecuencia los centros docentes son estatales”¹. Y en el inciso

1 Constitución de la República de Cuba. Tesis y Resolución (La Habana: Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, 1976), 13.

que legisla sobre el principio de gratuidad: “[...] la enseñanza es gratuita. El Estado mantiene un amplio sistema de becas para los estudiantes y proporciona múltiples facilidades de estudio a los trabajadores a fin de alcanzar la universalización de la enseñanza”². Ahora bien, suele desconocerse que entre los temas de debate más peliagudos en la historia de la educación en Cuba estuvo precisamente la regulación de la enseñanza privada por parte del Estado hasta llegar a su definitiva nacionalización.

El desconocimiento y las dudas se explican si se tiene en cuenta que, no obstante esta trascendencia, hasta el presente no existen investigaciones que sistematicen en las complejidades que asumieron los conflictos alrededor de las normativas reguladoras de la educación en el país. Existen autores que han incursionado en algunas de estas normativas, sobre todo las concernientes a la etapa colonial y los primeros años de la revolución cubana de 1959, pero, por lo general, tales referencias se insertan dentro de investigaciones con objetivos de más largo aliento. Por consiguiente, es notoria la ausencia de estudios que procuren aprehender la dinámica reguladora de la enseñanza privada, no como hechos o acciones aislados, sino como proceso sujeto a cambios lógicos en el alcance de las interpretaciones conceptuales de términos como enseñanza religiosa, laicismo, libertad de enseñanza, nacionalización de la enseñanza, pero sin que ello implique el desconocimiento de las continuidades en los modos de plantearse algunas de las esencias de las normativas jurídicas tradicionales y del universo conceptual que integra el lenguaje de los agentes e instituciones implicados en las reformas y los cambios educativos.

Escapa a los objetivos de este artículo profundizar en cada una de las principales regulaciones y polémicas generadas en torno a la enseñanza privada en Cuba, cada una podrían constituir objeto de investigación *per se*. De ahí que solo intentemos demarcar, a manera de periodización, cuatro momentos o hitos esenciales en los esfuerzos del Estado, tanto colonial como republicano, por regular este tipo de enseñanza.

214 El hecho de que en el texto incidamos en las regulaciones oficiales y en los

² Constitución de la República de Cuba, 13.

modos de pensar las normativas reguladoras de la enseñanza privada, no implica que se desconozcan las prácticas educativas, cuyo estudio los autores emprenden actualmente y que requiere de mayor sistematicidad para un abordaje más integrador. En este último nivel de análisis la mirada es “hacia adentro” de las instituciones escolares, y tiene en cuenta el respeto o las transgresiones de “lo normado” en la cotidianidad de los más disímiles escenarios educativos donde tuviera alguna incidencia el sector privado.

Este estudio se inicia en 1842, cuando el gobierno español aprobó la primera “Ley General de Instrucción Pública para las Islas de Cuba y Puerto Rico” y concluye en 1961 con la ley de nacionalización de la enseñanza por el Gobierno Revolucionario. En el lapso de más de una centuria entre ambas fechas, se asiste a diversos intentos por regular el sector privado de la educación, bien bajo la égida del estado colonial hasta 1898 como durante la etapa republicana neocolonial (1902-1958) y los tres primeros años de la revolución (1959-1961).

1. LA ENSEÑANZA PRIVADA EN LAS LEYES DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DURANTE LA COLONIA

Los primeros intentos de centralización oficial en Cuba se remontan a 1842, cuando en el marco de la secularización promovida por la Dirección General de Estudios de España, fue aprobada la “Ley General de Instrucción Pública para las Islas de Cuba y Puerto Rico”. No obstante las múltiples irregularidades en el cumplimiento de la ley, una de las disposiciones centralizadoras que mayor efecto tuvo fue el desplazamiento de la Sociedad Económica de Amigos del País (SEAP), integrada por ilustrados criollos, de la dirección y supervisión de las escuelas de La Habana. Las funciones de esta corporación quedarían a cargo de un organismo del Estado colonial denominado Inspección General de Estudios.

La Ley de 1842, al igual que los planes de instrucción pública posteriores durante la etapa colonial (1863, 1880) reconocieron la división de la enseñanza primaria en pública y privada, por más que en la práctica poco se hiciera por revitalizar a la primera. Con las disposiciones metropolitanas se incorporó y mantuvo en el discurso oficial la noción de “instrucción

215

pública”. Por escuela pública se entendía “la sostenida en todo o en parte por fondos públicos o del Estado, legados, obras pías y fundaciones particulares”, del mismo modo que se estableció su carácter obligatorio y la gratuidad relativa de la primera enseñanza tanto “la elemental” como “la superior”³.

De acuerdo con las legislaciones coloniales las escuelas mantenidas con fondos públicos continuarían dependiendo de los municipios, los cuales incluirían en sus presupuestos las sumas requeridas para su sostenimiento, mientras por consignación estatal se estipulaba una cifra mínima de diez mil pesos para socorrer a los pueblos de escasos recursos⁴. Aunque las escuelas públicas se escindían desde el Plan de 1842 en las categorías de completas e incompletas, con una supuesta jerarquía de las primeras en el orden técnico y administrativo, la realidad distó mucho de lo legislado y la institución pública junto con sus maestros permanecieron postrados en el más lamentable abandono.

Las escuelas privadas, mayoritarias con respecto a las del sector público, tampoco fueron homogéneas, se encontraban desde las más humildes “escuelas de amigas”, existentes desde el siglo XVII, hasta los grandes establecimientos de enseñanza tanto laicos como religiosos. Estos últimos se vieron favorecidos por la Corona, sobre todo tras el Concordato de 1851 convenido entre la reina Isabel y el papado.

Al año siguiente del entendimiento Estado-Iglesia fue restablecida la Compañía de Jesús en la Isla, casi un siglo después de haberse decretado la expulsión jesuita de los dominios españoles. Junto con los ignacianos entraron los escolapios, fundadores de las Escuelas Pías, las veteranas Ursulinas, el Colegio del Sagrado Corazón y los planteles de paúles, regentados por las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl. El pacto no

3 La asistencia obligatoria se disponía para “todos los niños blancos, hijos de españoles”, entre los 6 y 9 años de edad con multas de 2 a 20 reales a los padres que incumplieran la legislación. En cuanto a la gratuidad se refería solo a los alumnos provistos del correspondiente certificado de pobreza.

4 Enrique Sosa Rodríguez y Alejandrina Penabaz Félix, *Historia de la educación en Cuba*, T. 8 (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Ediciones Boloña, 2008), 155.

dejaba margen a dudas acerca de la orientación de la enseñanza: “[...] la instrucción en las universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas públicas o privadas de cualquier clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica”⁵.

El Plan de Instrucción Pública de 1880, aprobado luego de culminada la primera guerra de independencia en Cuba (1868-1878) y en correspondencia con el sistema vigente en España, reforzó el interés por la enseñanza de la religión en los reductos coloniales como principal soporte ideológico contra la ideología revolucionaria. En virtud del artículo 283 se establecía:

“Cuando un Prelado Diocesano advirtiera que en los libros de Texto ó en las explicaciones de los profesores se emiten doctrinas perjudiciales á la buena educación religiosa de la juventud, dará cuenta al Gobierno General, que instruirá el oportuno expediente oyendo á la Junta Superior de Instrucción Pública y dando cuenta si lo creyese necesario al Gobernador Supremo”⁶.

Aunque las principales críticas generadas a partir de la segunda mitad del siglo XIX se centraron en las condiciones críticas de la instrucción primaria pública y en particular de sus docentes, víctimas de la desidia oficial, la enseñanza de la religión también tuvo su espacio en las polémicas. Entre las décadas de la primera posguerra independentista, 1880 y 1890, los detractores de la enseñanza de la religión católica fueron blancos predilectos de los ataques de quienes identificaban el laicismo como “instrumento activo de la revolución atea” y a las tendencias de pensamiento positivista, entronizada en las instituciones científicas de la época, como soporte ideológico del más profundo anticlericalismo. Del sustrato político que sostuvo los contrapuntos de ideas daba fe el presbítero Clerch, rector del Colegio de las Escuelas Pías en Puerto Príncipe (Camagüey), cuando en el acto de distribución de premios del curso 1882-1883 advertía:

5 *Historia de la educación en España. Textos y Documentos*, T. II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (Madrid: Ministerio de Educación, 1979), 240.

6 *Ley de Instrucción Pública. Plan de estudios publicado en la Gaceta de 30 de septiembre de 1880* (La Habana: Imprenta del Gobierno y Capitanía General, 1880), 67.

“[...] habiendo renegado de la Cruz, levantan el estandarte de la revolución y pretenden cimentar la educación con elucubraciones de una ciencia que no presenta otro carácter tan bien definido, sino el de la negación sistemática de toda verdad sobrenatural, y de la exclusión de toda enseñanza y práctica cristiana”⁷.

Las crecientes acusaciones contra la enseñanza laica, tildada de “nacionalista”, no solo provinieron de las directivas de los colegios privados religiosos, también la dirigencia de las escuelas públicas se vio inmersa en agudos conflictos. Los historiadores Enrique Sosa y Alejandrina Penabad refirieron en su voluminosa *Historia de la Educación en Cuba* la polémica acontecida entre la Asociación de Profesores de la Isla de Cuba y el Colegio de Maestros Municipales de la Isla de Cuba en 1890.

Este enfrentamiento se produjo en el Palacio Episcopal y tuvo como detonante un intento del obispo de Cuba, Manuel Santander Frutos, por unificar ambas asociaciones bajo el estandarte del catolicismo. Las discrepancias, empero, prevalecieron entre una Asociación de Maestros sostenedora de la enseñanza religiosa que permitiera robustecer la autoridad de la Iglesia “para hacer frente a la guerra que por donde quiera se hace al catolicismo” y la Asociación de Profesores, integrada en su mayor parte por maestros contrarios a la aplicación del Plan de 1880 en lo concerniente a la enseñanza de la doctrina cristiana y la historia sagrada.

El obispo no logró sus propósitos de unificar las dos instituciones de maestros. Los representantes de la Asociación de Profesores se mostraron renuentes al tratamiento de la religión en ese cónclave, al sostener el criterio de que “no son los maestros los llamados a defender la religión con los mejores resultados”⁸. Los disensos y fracturas en las filas del magisterio público continuaron entre la Asociación de Profesores cuyas concepciones laicas tuvieron en *El Profesorado de Cuba* a su principal tribuna publicista y el Colegio de Maestros Municipales, aupado alrededor de la figura del obispo Santander Frutos.

7 Enrique Sosa y Alejandrina Penabad, *Historia de la educación en Cuba*, 179.

8 Enrique Sosa y Alejandrina Penabad, *Historia de la educación en Cuba*, 167.

Del resultado de este contrapunteo decimonónico alrededor del laicismo escolar apuntaban Sosa y Penabad: “Largo fue el debate entre los que estaban en favor y en contra de la enseñanza laica patrocinada por el Estado, y no terminaría con ventaja para el laicismo, hasta el fin de la dominación española en la Isla. Hasta entonces continuaron existiendo —y hasta se incrementaron— los colegios religiosos, y en los demás, así fueran públicos o privados, se mantuvo la enseñanza de la Doctrina Cristiana y la Historia Sagrada tal como lo establecía el Plan de Instrucción Pública de 1880 [...]”⁹.

2. DEL PROYECTO DE LEY ORTIZ AL REGLAMENTO DE 1922

El fin de la dominación colonial española en 1898 y la instauración de la ocupación militar de Estados Unidos entre 1899 y 1902, trajeron consigo importantes transformaciones en el ámbito educativo. El primer paso consistió en instituir un ramo de la administración destinado a la enseñanza, anexo inicialmente a la Secretaría de Justicia (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública). En virtud de la Orden Militar 226 de 1899 y de la 368 de 1900 fue establecido y regulado de manera orgánica el sistema de instrucción pública en la Isla. La legislación estableció la dirección técnica en manos de una Junta de Superintendentes, integrada por los seis superintendentes de cada provincia a cargo del diseño de métodos, cursos de estudios, libros de textos, etc.), y en el orden administrativo se dispuso de un Comisionado de Escuelas. En la base del sistema descentralizado funcionaban las Juntas de Educación Electivas en cada municipio.

El encargo estatal por la enseñanza pública quedó refrendado en los debates de la Asamblea Constituyente de 1901¹⁰. El artículo 31 de la primera Constitución de la República de Cuba legisló sobre el principio de la

9 Enrique Sosa y Alejandrina Penabad, *Historia de la educación en Cuba*, 180.

10 Tras la firma del Tratado de París, del 10 de diciembre de 1898, que puso fin al ciclo independentista del pueblo cubano prolongado durante treinta años, Cuba rompió sus lazos coloniales con España para pasar a ser ocupada militarmente por Estados Unidos (1899-1902). En virtud de la Orden Militar no. 301, de 1900, las autoridades de ocupación militar de Cuba convocaron a la elección de los delegados constituyentes cubanos que estarían a cargo de redactar la primera Constitución de la república de Cuba. El 5 de noviembre de 1900 fue inaugurada la Asamblea Constituyente en el teatro Martí de La Habana.

gratuidad de la enseñanza primaria y de las de Artes y Oficios, las cuales estarían a cargo del Estado, disposición extensible a la segunda enseñanza y los estudios superiores. Sin embargo, en la Carta Magna no se dispuso, de manera explícita, el carácter laico de la enseñanza, por más que luego de enconadas discusiones en las sesiones de la constituyente lograra aprobarse la separación de la Iglesia del Estado, al calificarse de imprudente, “en nombre de la civilización, la cultura y de la moral pública, que se permita la posibilidad futura de incidir en el sometimiento del Estado al catolicismo”¹¹.

Aunque le correspondería al Estado la expedición de los títulos que habilitaran a los maestros para el ejercicio de la profesión, así como la determinación de sus condiciones y aptitudes, la Constitución establecía que cualquier persona podría “aprender o enseñar libremente cualquiera ciencia, arte o profesión, y fundar y sostener establecimientos de educación y de enseñanza”¹². Es decir, se legislaba sobre el derecho de los padres a ofrecerles a sus hijos la educación en escuelas distintas a las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquellas respondieran a las normas mínimas que el Estado prescribiera en materia de enseñanza.

A la “libertad de enseñanza”, proclamada constitucionalmente, el superintendente Frye incorporó la “libertad de enseñar”, en un sentido coherente con la libertad de expresión en regímenes liberales. Se trataba de dejar en libertad a los maestros “para que aprovecharan las que tuviesen por conveniente”¹³. Tales orientaciones no aludían a una supuesta libertad de enseñanza de credo o doctrina religiosa a la usanza de la época colonial. No obstante, dejaron brechas para la entronización de enfoques, textos y materias fuera de lo estipulado por las instancias técnicas y administrativas del ramo de la instrucción pública.

La enseñanza religiosa –particularmente católica– no fue el único motivo

11 Ramiro Guerra Sánchez et al., *Historia de la nación cubana*, T. VII (La Habana: Editorial Historia de la Nación Cubana S.A., 1952), 85.

12 Hortensia Pichardo Viñals, *Documentos para la historia de Cuba*, T. II (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000), 72.

13 Alexis E. Frye, *Manual para maestros* (La Habana: [s.e.], 1900), 4.

de preocupación sostenido por los partidarios de la regulación del sector educativo privado, pero sí constituyó el tema más sensible y polémico dentro del universo de problemáticas relativas a este tipo de educación. Las creencias y prácticas religiosas como materia curricular, fuera del arbitrio de las instancias de poder público, fueron identificadas por los defensores del laicismo como causales de los ingentes problemas nacionales y de formación del ciudadano, figura jurídica (masculina hasta 1928) a la que se le asignaba derechos, pero también deberes para con la nueva institucionalidad. Ya no se trataba de revolucionar las estructuras opresivas coloniales, sino de someter voluntades a la tarea histórica de crear un Estado nacional constitucionalmente laico.

Estas preocupaciones subirían de tono a raíz de la guerra civil o “guerrita de agosto” de 1906, con la consecuente segunda intervención estadounidense (1906-1909). En ocasiones los argumentos parecían dirimirse en un plano eminentemente pedagógico, con directas alusiones al laicismo constitucional y al plan de estudio de 1904, el primero de los redactados en la República. Fernando de Zayas, por ejemplo, advertía que llevar la enseñanza religiosa a las escuelas “produciría más daño que beneficio” y consideraba que el único progreso evidente en la educación pública era su carácter laico, el único capaz de conciliar las verdades de ciencia, a tono con los presupuestos de la pedagogía positivista, con las proyecciones de la modernidad en la que buscaba insertarse el nuevo Estado: “¿Cómo conciliar en la mente del alumno las inverosímiles leyendas con las verdades que le da la ciencia y los métodos que esta le indica para discernir la verdad del error? La enseñanza de la religión ha de traer a la mente del niño una confusión altamente perjudicial”¹⁴.

Por su parte, órganos de prensa como el *Diario de la Marina* y *La Correspondencia* mantuvieron sus tradicionales posturas contrarias al laicismo en las escuelas públicas. Así, por ejemplo, este último, vocero de los intereses de la colonia española en Cienfuegos, apelaba en su habitual sección “Actualidades” al recurso de la ironía para descaracterizar el laicismo en la enseñanza pública:

14 Fernando de Zayas, “Un problema de educación”, *Cuba y América*, La Habana, 21 de diciembre de 1906: 376.

“A los niños no les hace falta saber quién fue Cristo ni qué doctrina predicó. En las escuelas no se puede perder el tiempo en esas ñoñerías. Hay otras cosas que aprender mucho más importantes, por ejemplo, que el gato mauya (sic) y el perro ladra y que los indios andaban en taparrabos”¹⁵.

En el orden de la construcción de los discursos, las representaciones y elaboraciones de las imágenes sobre la escuela y los maestros laicos, a partir del establecimiento de la República, prefijaron definiciones que, luego de desterrar alusiones a los usuales registros metafóricos de escuela-templo y maestro-sacerdote, se anclaron en el vocabulario compartido por la comunidad científica de pedagogos, médicos, fisiólogos, higienistas, juristas, y otros especialistas relacionados con una educación cuyos basamentos teóricos del Positivismo prevalecieron en sus líneas esenciales hasta 1930. Expresiones como “ciudadanos templados en el crisol del civismo”, el maestro “espejo del civismo” y el maestro como “sugestionador”, calificarán a la nueva escuela que procuraba formarse, con rasgos que trascendían la añeja visión carcelaria y sacerdotal para incorporar y enriquecer las imágenes sobre el maestro y el resto de los agentes de educación cívica, incluida la familia.

No obstante el cariz eminentemente pedagógico de estos discursos, existía un trasfondo de naturaleza política en la mayoría de los pronunciamientos. Enfrentar la proscripción de la religión católica en los planteles públicos e identificar ese acto como causal de la crisis nacional fue una manera de desacreditar a la escuela pública, considerada por los partidarios del laicismo como “hija legítima de la revolución redentora”¹⁶.

Las polémicas en torno a la defensa del carácter laico en las escuelas encontraron en figuras como Leandro González Alcorta, el maestro y periodista Arturo R. Díaz, jóvenes intelectuales como el doctor en Pedagogía Salvador Massip Valdés, la pedagoga Dolores Borrero, entre otros maes-

tros y publicistas colaboradores de revistas especializadas, a una pléyade de defensores del laicismo escolar. Los maestros habaneros Ramiro Guerra y Arturo Montori fueron puntales en el debate, al igual que Julio Villoldo Bertrán. De este último fue el ensayo *Necesidad de colegios cubanos*, publicado en 1914, en el que dejaba entrever el carácter político que revestía la enseñanza de la religión católica en los planteles escolares:

“Pretender que los catalanes, navarros, castellanos, vascuenses, en una palabra los españoles que integran las órdenes religiosas que siguen las doctrinas y enseñanza de José de Calazans y de Ignacio de Loyola [...] hablen a la juventud cubana de las gloriosas epopeyas de 1868 y de 1895, de sus héroes y mártires, de la necesidad de fortalecer el sentimiento patrio [...] y de la necesidad en que estamos de construir una nacionalidad potente y vigorosa, es vivir fuera de la realidad de la vida”¹⁷.

Pero el punto más álgido de la polémica se presentó en 1915, cuando los principales diarios del país comenzaron a insertar en sus páginas un conjunto de artículos firmados por Ismael Clarck, inspector provincial de escuelas primarias, referidos a la necesidad de regular la enseñanza privada. El funcionario orientó sus ataques particularmente a los planteles religiosos de las comunidades españolas y francesas de mujeres, aunque subrayaba que en todos los órdenes “la escuela privada, en general, hace daño al país”¹⁸.

Desde diversas partes de la Isla llegaron mensajes y artículos de corresponsales y hasta de personalidades eclesiásticas que apoyaban a Clarck. En Cienfuegos fue particularmente bien acogido, pues por esos días se había denunciado el empleo de un libro de texto de Instrucción Moral y Cívica por un colegio jesuita de la localidad, “en el que se consignaban conceptos deprimentes acerca de la Soberanía del Estado Cubano”¹⁹. El corresponsal Bartolomé Vilches, al tanto del impacto de la noticia en el gremio

15 “Actualidades”, La Correspondencia, Cienfuegos, año XII, no. 50, 6 de marzo de 1909: 1.

16 Manuel Fernández Valdés, *Motivos escolares* (La Habana: Imprenta y Papelería de Rambla y Bouza, 1906), 110.

17 Julio Villoldo Bertrán, *Necesidad de colegios cubanos* (La Habana: Imprenta El Siglo XX, 1914), 7.

18 Ismael Clarck, “La escuela privada”, *Heraldo de Cuba*, La Habana, 9 de julio de 1915: 5.

19 Arturo Montori, “Reglamentación de las escuelas privadas”, *Cuba Contemporánea*, no. 3, La Habana, julio de 1917: 215.

profesoral de esa provincia, advirtió: “Es necesario y urgente cubanizar la escuela; es necesario que no se siga destruyendo la conciencia nacional”²⁰. El periodista Arturo R. de Carricarte fue más incisivo:

“Si la República quiere tener ciudadanos, si quiere tener hombres útiles, capaces de completar la obra iniciada por la revolución [...] debe estar alerta contra el clericalismo. Su fuerza mayor no son las congregaciones, los conventos, su arma terrible, porque es suave, porque es oculta es la escuela”²¹.

En un contexto donde comenzaban a funcionar las primeras escuelas normales de la República, luego de seis años de suprimidas las denominadas Escuelas Normales de Verano, la preparación del maestro público y las deficiencias de la escuela pública en general devinieron principal centro de ataque de los detractores del laicismo: “Si los colegios del Estado fracasan, y si prosperan los colegios particularmente católicos, eso prueba una de las dos cosas: o que los maestros laicos no sirven, o que el país no los acepta y prefiere los religiosos aun pagando más dinero”²².

En medio de esa polémica se produjo la intervención de la recién creada “Fundación Luz y Caballero”. Sus miembros, reunidos en la casa del prestigioso intelectual Enrique José Varona, designaron una comisión encargada de estudiar los planteamientos de Clarck²³. De ese análisis salió un proyecto de “Bases para la Reglamentación de la enseñanza privada” (1917), a cargo del joven intelectual Carlos de Velasco, al tiempo que Arturo Montori confeccionó una ponencia central donde resumía los resultados de las investigaciones. El proyecto de Velasco partía de establecer la importancia de que el Estado regulara todo lo concerniente a la enseñanza privada. A fin de obtener “el tipo de ciudadano” que las instituciones republicanas de la Nación necesitaban, decretaba que: “[...] todo establecimiento de enseñanza privada está obligado a adoptar las prácticas patrióticas y cívicas de

20 Bartolomé Vilches, “De Cienfuegos”, *Heraldo de Cuba*, 20 de julio de 1915: 4.

21 Arturo R. de Carricarte, “Religión y escuela”, *Heraldo de Cuba*, 25 de julio de 1915: 6.

22 “La Prensa”, *Diario de la Marina*, La Habana, 8 de julio de 1915: 6.

23 La comisión estaba integrada por el propio Ismael Clarck, además de Eusebio A. Hernández, Salvador Salazar, Carlos de Velasco, Juan R. Xiques y Arturo Montori.

la oficial y pública, así como el plan de estudio de ésta en cuanto a las de historia y geografía de Cuba e instrucción cívica”²⁴.

Ese mismo año don Fernando Ortiz, miembro de la Fundación Luz y Caballero y de la Cámara de Representante por la provincia de La Habana, presentó el primer proyecto de ley de la República dirigido a la regulación oficial de la enseñanza privada. El sabio etnólogo consideraba “que la profesión de la enseñanza, y especialmente de la primaria, debía estar tutelada por el Estado “[...] para evitar que elementos extraños a la Patria y carentes de competencia pedagógica puedan, por apatía o malicia, impedir, o debilitar cuando menos, el desarrollo de los sentimientos patrióticos de los niños cubanos”²⁵.

Mucho más extenso que el informe de Velasco, en el proyecto de Ortiz se expresaban criterios similares en cuanto a los postulados reguladores. El congresista reglamentaba que en cualquier colegio o academia, pública o privada, la enseñanza de las asignaturas de Historia de Cuba y de Instrucción Moral y Cívica debían estar a cargo de profesores cubanos de nacimiento. Asimismo, proscibía que en los establecimientos privados de enseñanza primaria y secundaria se impartiera otra historia que no fuera la de Cuba y la universal.

El autor del proyecto rechazaba cualquier libro para la docencia sin la aprobación previa de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en particular de la Junta de Superintendentes. La utilidad de los textos se mediría de acuerdo con el criterio pedagógico, pero “si el libro fuese de Historia de Cuba o de Instrucción Cívica, la aprobación se extenderá a su utilidad desde el punto de vista patriótico”²⁶.

Arturo Montori, otro miembro de la sociedad Luz y Caballero, asumió una posición más mediadora. Expresó la existencia de diversos tipos de escuelas privadas, con diferentes métodos pedagógicos, concepciones y orienta-

24 Arturo Montori, “Reglamentación de las escuelas privadas”, *Cuba Contemporánea*, La Habana, no. 3, julio de 1917: 226.

25 Arturo Montori, “Reglamentación de las escuelas privadas”: 227.

26 Arturo Montori, “Reglamentación de las escuelas privadas”: 228.

ciones políticas, a tono con el principio de libertad de enseñar: “No podría decirse que en todas las escuelas privadas, pero sí que en algunas de ellas se realiza una labor antinacional”²⁷. A su juicio, los proyectos de Velasco y Ortiz, recogían en esencia los aspectos básicos del problema educacional en materia de enseñanza privada, aunque consideraba contraproducente la exigencia de la condición de cubano de nacimiento a los maestros de Historia de Cuba y de Cívica: “La política acertada, en estos casos, parece que debe ser la de atracción y franca cordialidad, de manera que todo ciudadano adoptivo se encuentre entre nosotros como en su patria de origen [...] y no la política de recelo y la suspicacia”²⁸.

En el orden de los debates, la polémica educación laica/educación religiosa seguía su encrespado curso y los criterios de Ramiro Guerra mostraban el recrudecimiento de las tensiones que pulsaban las diferencias de enfoques, las cuales no estaban exentas de la influencia de otros hechos acontecidos en la región, en particular la revolución mexicana. El mismo año en que Ortiz presentaba el citado proyecto de ley, exiliados mexicanos furibundos adversarios del laicismo refrendado en el artículo tercero de la Constitución de Querétaro²⁹, publicaron en La Habana sus ideas contrarias al constitucionalismo azteca en una revista fundada por ellos bajo el título *América Española. Revista mensual destinada al estudio de los intereses de la raza latina en el Nuevo Mundo*³⁰.

Pero el interés por la regulación de la enseñanza religiosa con el laicismo como principal arma, no se cifraba solo en la obtención de una homogeneidad curricular y de enseñanza acorde con las pautas nacionalistas del Estado y sus aparatos ideológicos, presentados como garante en la preser-

27 Arturo Montori, “Reglamentación de las escuelas privadas”: 215.

28 Arturo Montori, “Reglamentación de las escuelas privadas”: 232.

29 Acerca del laicismo en la Constitución mexicana de 1917, véase de Adelina Arredondo y Roberto González Villareal: “La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993”, *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, año 8, no. 16, septiembre 2012-marzo 2013.

30 No obstante lo efímero de su existencia, esa publicación y sobre todo las conferencias impartidas por figuras como Francisco y José Elguero, el presbítero Alfonso J. Méndez, Querido Moheno, entre otros afiliados al Partido Católico en México, debieron atizar los enfrentamientos de las facciones político-pedagógicas alrededor del delicado asunto.

vación del cuerpo nacional. El tipo de ciudadano que buscaba formarse en los grandes establecimientos privados —religiosos y laicos— se diferenciaba con respecto al del mayoritario pero precario sector público, e incluso de los más modestos planteles particulares. No sería casual que entre los argumentos esgrimidos por los detractores del laicismo escolar estuviera la calidad de las ofertas educativas y el *glamour* de las más importantes instalaciones religiosas católicas, así como los nombres de hombres de la política y la intelectualidad cubanas que estudiaron en esos planteles: “¿Dónde tiene el Estado museos, aulas, patios, baños, bibliotecas y escuelas, como las de Belén, La Salle, San Rafael y Guanabacoa?”³¹.

Explicable, por tanto, la importancia de asegurar también la fiscalización de las instituciones escolares que acogían a los hijos de los sectores y grupos poblacionales con mayores posibilidades económicas y con destinos laborales diferentes a los que acudían a las escuelas públicas, único modo de asegurar el alcance de los dispositivos de vigilancia y control sobre ese selecto conglomerado infantil y, por extensión, de su familia.

Como resultado de esos debates, el Estado articuló una serie de mecanismos de supervisión a las instituciones escolares religiosas, fuesen católicas o protestantes, mediante los funcionarios que ocupaban las diferentes estructuras de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. La *Gaceta Oficial* publicó el “Reglamento General de Instrucción Primaria”, del 24 de agosto de 1922, que dejaba sentado por primera vez la responsabilidad estatal por garantizar que las instituciones escolares se mantuvieran ajenas a la impartición de cualquier credo religioso:

“Será obligación de los maestros contribuir por cuantos medios estén a su alcance a la formación del carácter del niño, fomentar en ellos el amor a la patria, las instituciones republicanas y a la independencia del país y veneración de los héroes y mártires, así como también inculcarles preceptos de una sana moral con exclusión de toda idea religiosa determinada”³².

31 “Escuelas Privadas”, *Diario de la Marina*, La Habana, 12 de julio de 1915: 6.

32 Reglamento general de Instrucción Primaria (La Habana: Imprenta y Papelería Rambla, Bouza y Ca., 1922), 98-99.

En un contexto marcado por la profunda crisis del modelo neocolonial cubano a partir de la primera posguerra mundial y el ascenso vertiginoso de los movimientos sociales, respaldados por instituciones progresistas, sobre todo el recién fundado Partido Comunista (1925), un sector importante de la pedagogía y de la intelectualidad en general cerró filas en defensa del régimen liberal que representaba la administración dictatorial de Gerardo Machado Morales (1925-1933). Para algunos, más que la preocupación por el influjo incontrolado de la religión en el sistema educativo, en particular la católica, los temores se cifraban en el posible “uso” de los planteles particulares por “los elementos comunistas, tan pronto perciban el vasto campo de actividades que les puede proporcionar la Enseñanza Privada”³³.

3. EL PROYECTO DE LEY MARINELLO Y LAS POLÉMICAS DE LOS 40

El segundo proyecto de regulación de la enseñanza privada durante la etapa republicana, generador de uno de los más fuertes movimientos políticos y pedagógicos en la Isla, que incluyó a su sociedad civil, se produjo en el marco de la promulgación de la nueva Constitución de la República de Cuba el 5 de junio de 1940. A diferencia de la Ley Fundamental de 1901, su articulado estableció, de manera explícita, el carácter laico de la instrucción pública, no así de la privada: “La enseñanza oficial será laica. Los centros de enseñanza privada estarán sujetos a la reglamentación e inspección del Estado, pero en todos los casos conservarán el derecho de impartir, separadamente de la instrucción técnica, la educación religiosa que deseen”³⁴.

Ahora bien, mientras la Constitución precedente estipulaba la libertad jurídica de cualquier individuo para establecer instituciones de “ciencia, arte o profesión”, la nueva ley prescribía, en su artículo 55, la libertad de enseñanza religiosa en los planteles privados. La disposición jurídica echaba por tierra el “Reglamento General de Instrucción Primaria” de 1922, en

lo concerniente a la proscripción de la enseñanza religiosa de los establecimientos primarios, públicos y privados.

Este retroceso en la instauración de la laicidad educativa propició intensos debates en el propio seno de la Asamblea Constituyente de 1940, sobre todo los protagonizados entre Juan Marinello Vidaurreta, en representación del Partido Unión Revolucionaria Comunista, y Emilio Núñez Portuondo, secretario de la Convención y líder parlamentario del Partido Liberal.

Para los delegados comunistas no se trataba de “atacar” a la religión sino de situar “lo religioso en el espacio íntimo al que no debe llegar ni la sombra de la intolerancia”. Desde esta perspectiva, la religión quedaría confinada a la Iglesia y a la familia. Consciente de las correlaciones de fuerzas en el conclave constitucional favorables a los sectores más conservadores de la política, Marinello prefirió asirse a la prédica de José Martí, ideólogo de la revolución por la independencia cubana, cuya trascendencia “ecuménica” era indiscutible más allá de las tendencias políticas y las ideologías que se profesaran:

“No queremos nosotros, lo que repudió Martí...veamos qué enseñanza quería para la República nuestro hombre máximo: [...] *Ni religión católica hay derecho a enseñar en las escuelas ni religión anticatólica; o no es honor virtud que cuenta entre las religiones, o la educación será bastante religiosa con que sea honrada. Ni es lícito a un maestro enseñar como única cierta una religión [...] Sea libre el espíritu del hombre*”³⁵.

La otra aclaración importante del líder comunista versó alrededor de la “moral cristiana”, subterfugio conceptual del que tradicionalmente se valieron tanto opositores como partidarios del laicismo de la enseñanza pública, pero contrarios a la regulación oficial de la enseñanza privada. Marinello hizo la distinción pertinente al diferenciar el concepto de “moral cristiana” de la noción de “catolicismo”: “[...] hay una relación tan

33. Ciro Espinosa Rodríguez, *La enseñanza privada. Su reforma en relación con el Estado* (La Habana: Impresos Oscar Echemendía, 1934), 13-14.

34. Hortensia Pichardo, *Documentos para la historia*, T. V: 335.

35. *Diario de Sesiones de la Asamblea Constituyente de 1940*, La Habana, Vol. II, No. 61, mayo 31, 1940: 6. (La cursiva es textual).

estrecha entre el catolicismo y el cristianismo que nuestras autoridades con demasiada frecuencia le dan cabida no al cristianismo, sino al catolicismo”³⁶. Marinello prefería referirse en términos de “moral pública” o “moral ciudadana”, al tiempo que le restaba toda veracidad al criterio de Núñez Portuondo, exestudiante del colegio católico La Salle de La Habana, que presagiaba una “guerra religiosa” en Cuba.

No obstante el rotundo fracaso de este primer intento de Marinello por unificar la instrucción primaria en Cuba, esfuerzo que significaba la regulación del ejercicio docente de los planteles privados por el Estado, el articulado de la Constitución del 40 tenía en cuenta algunas de las observaciones debatidas en la constituyente y que recogían la antigua aspiración de la Ley Ortiz de 1917 en cuanto a la nacionalidad de los maestros de determinadas asignaturas. De tal suerte, el artículo 56 establecía: “En todos los centros docentes, públicos o privados, la enseñanza de la Literatura, la Historia y la Geografía cubanas, y de la Cívica y de la Constitución deberá ser impartida por maestros cubanos de nacimiento y mediante textos de autores que tengan esa misma condición”³⁷.

Quedaron refrendados también en los preceptos constitucionales los principios básicos de la educación cubana: “Toda enseñanza, pública o privada, estará inspirada en un espíritu de cubanidad y de solidaridad humana, tendiendo a formar en la conciencia de los educandos el amor a la patria, a sus instituciones democráticas y a todos los que por una y otras lucharen”³⁸.

La regulación de la enseñanza privada, empero, seguía siendo mejor acogida en el campo intelectual de la época que en los círculos conservadores de la política. Un sector de la intelectualidad, no en todos los casos de filiación comunista, respaldó la noción reguladora e incluso la concepción de enseñanza unificada, con énfasis tanto en la defensa de los ideales nacionalistas como en la crítica al elitismo presente en la mayoría de los grandes

planteles privados. El historiador y prestigioso intelectual Emilio Roig de Leuchsenring, ubicaba semejantes barreras sociales entre los males de la Cuba republicana. Sin desestimar la calidad indudable de los prominentes colegios, sobre todo los de las órdenes católicas, destacaba que eran exclusivos para la formación de las “clases directoras” de la sociedad, las minorías “cultas” o “selectas” que ocuparían, “los puestos de las importantes oficinas, comercios, industrias, consultorios y bufetes, facilitándoles, así, crearse una posición acomodada o asegurar o acrecentar la que ya disfrutaban sus padres”³⁹.

Otros de los resultados favorables en los debates constitucionales fue la designación de Juan Marinello como presidente de la Comisión para la Enseñanza Privada del Consejo Nacional de Educación y Cultura, organismo establecido en virtud del artículo 59 de la Constitución, y encargado de fomentar, orientar técnicamente e inspeccionar las actividades educativas, científicas y artísticas de la Nación.

En ejercicio de sus funciones, el intelectual presentó al Congreso de la República, en 1941, una propuesta de ley dirigida a la reglamentación e inspección de la enseñanza privada por parte del Estado. La iniciativa suscitó un despliegue sin comparación hasta ese momento de profesionales, intelectuales y políticos en torno a las dos figuras que liderarían el debate: Marinello y el prestigioso pedagogo puertorriqueño-cubano Alfredo Miguel Aguayo, entre los teóricos de la Escuela Nueva o la nueva educación, abanderado ya en los últimos años de su vida de la filosofía espiritualista. Este último organizó la campaña “Por la Patria y por la Escuela” contraria a la propuesta de Ley Marinello y frente a esa reacción se organizó la movilización popular “Por la Escuela Cubana en Cuba Libre”.

Para Aguayo y sus seguidores, más que la enseñanza privada, en un contexto marcado por la legalización del Partido Comunista y su integración a la coalición en el poder, el peligro mayor radicaba en la influencia que para el ejercicio de la democracia representaba el avance de la ideología marxista

36 Diario de Sesiones: 30.

37 Hortensia Pichardo Viñals, Documentos para la historia, T. V: 55.

38 Hortensia Pichardo Viñals, Documentos para la historia, T. V: 55.

39 Emilio Roig de Leuchsenring, Males y vicios de Cuba republicana. Sus causas y sus remedios (La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, 1961), 119-120.

entre el estudiantado y el magisterio cubanos: “De la escuela primaria a la enseñanza superior, nuestras aulas se hallan infestadas por maestros y profesores comunistas, los cuales envenenan a nuestra juventud con su vulgar materialismo”⁴⁰. La “ruina de la democracia liberal” a manos de los comunistas fue enfrentada por Marinello en su artículo “Por una enseñanza democrática”, incorporando al tradicional discurso basado en la importancia del civismo ciudadano, la noción de justicia social, con lo cual redimensionaba el concepto de democracia de su contrincante: “Dividimos a los alumnos porque pretendemos que ninguno sea inferior al otro y que todos reciban, dentro de nuestras posibilidades actuales, la mejor enseñanza y la más progresista y humana orientación”⁴¹.

Sin embargo, en un contexto de emergencia y despliegue mundial de la Guerra Fría, con su incidencia en Cuba durante las administraciones auténticas (1945-1951) y la dictadura de Fulgencio Batista Zaldívar (1952-1958), las propuestas reguladoras del líder comunista no pudieron materializarse en todo el alcance de su contenido. Las correlaciones de fuerzas en el seno del Congreso de la República le fueron extremadamente desfavorables entre las décadas de 1940 y 1950.

4. DE LA LEY 11 DE 1959 A LA NACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Con el triunfo de la revolución del 1 de enero de 1959, se abrió un nuevo escenario de disputas que tuvo en la promulgación de la llamada Ley 11 del gobierno revolucionario el detonante que volvió a colocar la tradicional polémica relacionada con la legitimidad de la enseñanza privada en la agenda de debate de la política interna. En virtud de esa pragmática, no se reconocerían válidos los títulos otorgados por las universidades privadas del país después del 30 de noviembre de 1956, fecha del levantamiento armado del Movimiento 26 de Julio en Santiago de Cuba, y hasta el fin de la lucha insurreccional en 1958. La legislación basaba sus argumentos

40 Alfredo M. Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación* (La Habana: Cultural S.A, 1941), XI.

41 Juan Marinello: “Por una enseñanza democrática”. Aclaraciones en 1945 a una Proposición de Ley, en Carmen Gómez García y Humberto Ramos Valdés (Comp.): *Un hombre de todos los tiempos: Juan Marinello* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1998), 112.

en el hecho de que durante ese período las universidades públicas fueron cerradas y obligados muchos de sus alumnos a abandonar los estudios superiores por causas políticas.

Mientras las universidades públicas de La Habana y Las Villas, así como el Colegio Nacional de Pedagogos convocaban a actos de reafirmación en apoyo a la Ley 11⁴², la alarma se enseñoreaba de profesores de las universidades privadas y de la jerarquía católica. Esta última se apresuró a mostrar las credenciales revolucionarias de jóvenes religiosos torturados y asesinados por la dictadura, así como de la contribución de asociaciones al estilo de “Acción Católica” y “Cruzada de Cristo” a la lucha antibatista. Al referirse a ese contrapunteo, tanto en la prensa como dentro de la opinión pública, el filósofo Maximiliano Trujillo afirma: “Muchos órganos informativos de la izquierda se cuestionaron incluso la justeza de la enseñanza privada, sobre todo la de la Universidad Católica Santo Tomás de Villanueva, que exigía cuotas solo accesibles a las clases altas”⁴³.

Finalmente, la Ley 11 fue modificada, aunque las proyecciones fiscalizadoras de la enseñanza privada se mantuvieron en curso. El 8 de enero de 1959, el *Diario de la Marina* publicó un grupo de medidas anunciadas por el nuevo Ministro de Educación, Armando Hart Dávalos, destacado dirigente del Movimiento del 26 de Julio, entre las que se encontraba: “Clausurar toda escuela privada que no esté debidamente incorporada al Ministerio de Educación”⁴⁴. Como bien advierte el historiador alemán Rainer Schultz, el proceso de “incorporación” no significaba “expropiación”, aunque desde luego que semejante orientación ministerial colocaba el tema del control de la escuela privada sobre bases administrativas mucho más sustentadas y precisas que las establecidas hasta ese momento. De ahí las palabras del ministro: “Queremos la cooperación de la escuela privada con el Ministerio de Educación. Respetaremos sus legítimos derechos, pero le exigi-

42 Durante las confrontaciones fueron publicados artículos como “Respaldan estudiantes de las Villas Ley 11”, en *Revolución*, La Habana, 9 de marzo de 1959.

43 Maximiliano F. Trujillo Lemes, *El pensamiento social católico en Cuba en la década de los 60* (Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 2011), 88.

44 “Anuncian medidas de repercusión en el ramo educativo”, *Diario de la Marina*, La Habana, 8 de enero de 1959: 1.

remos el estricto cumplimiento de los cursos y programas de las escuelas oficiales de la nación”⁴⁵.

Todavía a estas alturas no puede hablarse del empleo oficial del término de expropiación o nacionalización. De hecho, en el conocido *Mensaje Educativo al Pueblo de Cuba* de finales de 1959, el ministro Hart se remite a las disposiciones de la Constitución del 40 (en los mismos términos de la pastoral emitida por la Conferencia de Obispos de Cuba tras la aprobación de la Ley 11), para reafirmar que el Estado no obstaculizaría la “noble empresa” de la enseñanza privada, sino que estaba en la obligación de supervisar su funcionamiento⁴⁶. Esta declaración ya estaba en marcha desde la aprobación del reglamento de la Ley 76 de 1959, el cual dispuso que los maestros privados estuvieran representados en los Consejos Municipales de Educación, órgano del Ministerio de Educación a nivel de municipio, del mismo que fijaba los requisitos para ejercer el magisterio.

El ministro advirtió que el Gobierno Revolucionario mantenía invariable el principio de “libertad de enseñanza”, y lo definía como “el derecho que tienen los padres a elegir para sus hijos el centro de enseñanza, público o privado, que esté más de acuerdo con su criterio o que mejor se avenga con sus deseos”⁴⁷.

Mientras la frágil estabilidad se dirimía con extrema cautela entre partidarios y opositores a cualquier regulación de la enseñanza privada, el gobierno enrumbaba una descomunal reforma educacional en todo el país. La “escuela pública”, devenida “escuela nacional”, se extendió en apenas un año a lo largo y ancho de la Isla. Con un incremento del presupuesto estatal en el ramo de la educación, incluía, además de los niveles primarios, secundarios y de altos estudios, la enseñanza técnica y vocacional, los sistemas de becas, la educación de adultos, la educación rural, las escuelas de oficios, las investigaciones pedagógicas, entre otras direcciones de trabajo.

45 “Anuncian medidas de repercusión en el ramo educativo”, Diario de la Marina, La Habana, 8 de enero de 1959: 2.

46 Armando Hart Dávalos, *Mensaje Educativo al Pueblo de Cuba* (La Habana: Gobierno Revolucionario de Cuba, Ministerio de Educación, 1960), 112.

47 Armando Hart Dávalos, *Mensaje Educativo*, 112.

Para ello se requería de una amplia movilización de recursos materiales y humanos, capaces de cubrir las exigencias de un ministerio en proceso de profundos reajustes técnicos y administrativos y abocado a un redimensionamiento de la educación popular nunca visto hasta entonces.

En el referido discurso, el Ministro de Educación tenía en cuenta las complejidades del conglomerado de orientaciones políticas y modos de asumir la revolución, tanto en la jerarquía eclesiástica, propietaria de grandes instituciones educativas en todos sus niveles, como en el propio Gobierno Revolucionario, integrado inicialmente por figuras provenientes de las más diversas militancias políticas.

La medida se imponía. El mismo mes en que Hart lanzó su *Mensaje*, aconteció el Congreso Nacional Católico, con el cual se cerró una etapa de relaciones estables entre el Estado y la Iglesia. Era, asimismo, una época de convergencia de diversas tendencias dentro de la jerarquía católica con respecto a la revolución, y entre ellas la que defendía un espacio de la institución eclesiástica en la revolución triunfante, con un lenguaje en modo alguno ajeno a los principios sustentados por el Gobierno. A juicio de Trujillo Lemes, en estos primeros meses de 1959 el pensamiento católico “está procurando, desde el “protagonismo” que había alcanzado en la lucha insurreccional, abortar toda posibilidad de evolución de este proceso hacia el marxismo”⁴⁸.

Ciertamente existieron prelados que desde el inicio mostraron sus resquemores y llamaron a una suerte de cruzada del “hombre cristiano” contra el “hombre comunista”. Pero existieron también similitudes en los discursos sustentados por una parte importante de la jerarquía católica y el nuevo Estado revolucionario: el derecho a la educación, la justicia social, la distribución de la propiedad y la riqueza. Enarbolados por el Estado como elementos definitorios de “la nueva Cuba”, fueron presentados como premisas consustanciales al ideal cristiano en la tierra, muy en consonancia con los valores menos reaccionarios de la doctrina social de la Iglesia.

48 Maximiliano F. Trujillo Lemes, *El pensamiento social católico*, 64.

Ahora bien, entre 1960 y 1961 se produjo un cambio radical en el lenguaje oficial y las prácticas con respecto a la enseñanza privada. El liderazgo de la revolución no apeló en primera instancia a la tradicional retórica del antinacionalismo religioso en las escuelas, sobre todo del católico. Los conflictos alrededor de la enseñanza privada se orientaron en términos de confrontación de clases sociales, de claro sesgo filosófico marxista, más que de creencias religiosas.

El término de “masividad” irrumpió en los discursos relacionados con los cambios de políticas educativas en franca oposición al elitismo educacional “burgués” de la enseñanza privada: las “masas trabajadoras”, las “masas campesinas”, las “masas de obreros” prefiguraban la vocación inclusiva del nuevo Estado responsable de la educación de las “masas populares” en un régimen socialista.

“Se dirá por los capitalistas que dentro de una economía de propiedad privada el problema educacional se resuelve a través de la escuela privada. Pero la realidad es otra. De **un millón doscientos mil** niños que debían asistir a las escuelas en 1959, solo **ciento veinte mil** estaban en las escuelas privadas [...] Desde el punto de vista estrictamente cuantitativo, la contribución de la escuela privada a la solución del problema educacional solo abarcaba a las zonas de la burguesía y de las capas medias de la población. Era natural que así fuera, como natural es que en el sistema socialista el problema educacional esté resuelto para todos los trabajadores”⁴⁹.

Desde esa premisa inclusiva (en cuanto a clase social y también por género) se perfilaron los argumentos que habrían de validar la política de nacionalización de la enseñanza decretada el 6 de junio de 1961 por el Consejo de Ministros, tal como se consentía en uno de sus “por cuanto”: “A estos centros privados de enseñanza solo tenían acceso alumnos pertenecientes a las clases acomodadas lo cual, además de contravenir el principio de

gratuidad de la enseñanza, favorecía la división de clases y fomentaba el privilegio”. También aludía a la “propaganda contrarrevolucionaria” en muchos de los planteles privados, en especial “los operados por órdenes religiosas católicas”. Para de ahí disponer en su artículo segundo:

“Se dispone la nacionalización y por consiguiente se adjudican a favor del Estado cubano, todos los centros de enseñanza que a la promulgación de esta Ley sean operados por personas naturales o jurídicas privadas, así como la totalidad de los bienes, derechos y acciones que integran los patrimonios de los citados centros”⁵⁰.

Para la educación de las masas populares estarían las escuelas nacionales sustentadas por el Estado y que formarían parte del Sistema Nacional de Educación. Las cifras de las partidas presupuestarias servían de argumento para mostrar la validez del principio de nacionalización. Según datos aportados por el Ministerio de Educación, de 74.177.088.32 pesos en 1958, el nuevo Estado dispuso de 126.630.000 pesos en 1961: “Hay que tener en cuenta que todos esos aumentos se hicieron antes de disponerse la nacionalización de la escuela privada y de establecerse el principio de la gratuidad de la enseñanza para todos los niños en Cuba”. Según Hart, el monto presupuestal proyectado para 1962 rebasaba los 200.000.000 de pesos, sin que incluyera esa cifra los gastos del Consejo Nacional de Cultura.

La nacionalización tuvo lugar en el contexto de extensión de la educación primaria, secundaria y de nivel universitario, pero también en medio de un vasto plan educativo que incluía la educación preescolar y para adultos, esta última extendida a lo largo y ancho del país con un primer impulso mediante la Campaña de Alfabetización de 1961, la formación de un número considerable de maestros primarios (populares), en disposición de ejercer tanto en las ciudades como en las más intrincadas zonas rurales. Los Cursos de Aceleración, el incremento de la llamada Brigada de Maestros de Vanguardia, las aulas y los Círculos Familiares de Seguimiento para los recién alfabetizados –hombres y mujeres– las Escuelas para Empleadas

49 Armando Hart Dávalos, *La revolución y los problemas de la educación* (La Habana: [s.e.], 1961), 16. (El subrayado es textual)

50 Gaceta oficial de la República de Cuba, I Sección, T. XI, Año LIX, La Habana, 7 de junio de 1961: 10657.

del Servicio Doméstico y las de Responsables de Albergues, entre otras múltiples iniciativas oficiales, colocaban el alcance “popular” y “masivo” del Sistema Nacional de Educación del nuevo gobierno en el centro de la agenda de un proyecto de transformaciones de mayor alcance.

En esa tesitura de colosales debates ideológicos y de lucha de clases en que se debatía la naciente revolución, la nacionalización de la enseñanza formó parte de la oleada de nacionalizaciones de empresas, bancos y comercios del capital privado interno y de la oligarquía foránea⁵¹. Alto simbolismo implicó la construcción de escuelas nacionales en antiguos latifundios foráneos expropiados y su apadrinamiento por instituciones estatales, muchas de ellas creadas por la revolución. El periódico *Hoy* daba cobertura a la creación de una escuela rural en la vivienda del latifundista de origen filipino Salvio Uriarte, apadrinada por una fábrica de fertilizante del Escambray, en Las Villas: “La escuela está instalada en la antigua y cómoda casa de vivienda, educándose allí a 51 niños de ambos sexos”⁵².

Aunque existían clérigos y laicos sin vínculos con la oligarquía insular, no es menos cierto la existencia de fuertes compromisos de la Iglesia Católica, propietaria de colosales colegios y universidades en Cuba, con los sectores y grupos afectados por las medidas revolucionarias (una parte importante asumió la subversión de la revolución mediante la violencia) y también del poder económico que sustentaba la institución eclesiástica y la naturaleza de su relación con las estructuras de poder político neocoloniales⁵³.

Sin embargo, para la fecha en que periódicos como *Revolución*, *Hoy*, *Combate*, *El Mundo* y *La Calle*, daban a conocer la ley de nacionalización de la enseñanza, periodistas y dueños de importantes medios de prensa, radio y televisión, voceros de los sectores más conservadores, abandonaban el país. En rigor, los actores sociales contrarios al “desarrollo educacional masivo” y partidarios del selectivismo del sector privado de la educación

51 El 6 de agosto de 1960 quedaron nacionalizadas las empresas y los bienes de la compañía eléctrica y de la compañía de teléfonos, las empresas de la Texaco, de la Esso y la Sinclair, así como los 36 centrales azucareros que tenía Estados Unidos en Cuba. El 3 de enero de 1961, el Departamento de Estado anunció desde Washington la ruptura de las relaciones diplomáticas con Cuba

52 “Apadrinan escuela en antiguo latifundio”, *Hoy*, La Habana, 18 de junio de 1961: 6.

53 Maximiliano F. Trujillo Lemes, *El pensamiento social católico*, 139.

fueron desplazados del escenario de nuevas correlaciones de fuerzas políticas y orientaciones ideológicas.

Algunos órganos dejaron de existir en la Isla, como el decano *Diario de La Marina*, mientras otros pasaron a manos de directores identificados con la revolución. En el exterior se constituyeron organizaciones como el “Directorio Magisterial Revolucionario” (DMR) radicado en la ciudad de Miami, opositoras de la Reforma Integral de la Enseñanza y del proceso revolucionario en su conjunto. En Cuba, sin embargo, la tendencia fue al irrestricto apoyo a la nacionalización de la enseñanza y al conjunto de medidas tomadas por el Gobierno en el campo educativo. Otras voces y miradas de oposición se expresaron fuera del país, estas, por su importancia y requerimientos de fuentes históricas existentes sobre todo en Estados Unidos, podrían constituir objetos de investigaciones futuras.

CONCLUSIONES

El carácter obligatorio y de gratuidad relativa de la enseñanza primaria quedó prescrito desde 1842, al aprobarse la primera ley de instrucción pública para Cuba y Puerto Rico, y al refrendarse en los dos planes de instrucción posteriores durante la etapa colonial (1863 y 1880). No obstante el reconocimiento legal de la enseñanza pública, en la práctica las regulaciones del estado colonial potenciaron las facilidades técnicas y administrativas de los planteles privados, en particular de los grandes establecimientos educativos católicos. La defensa de la enseñanza de la religión impartida en ellos devino sostén ideológico del colonialismo en detrimento de las tenues concepciones laicistas imposibles de imponerse en ninguno de los escenarios educativos, públicos y privados, ni en ninguno de los niveles de enseñanza.

Con el fin del dominio colonial español y durante el contexto de ocupación estadounidense (1899-1902) fue establecido el sistema de instrucción pública y refrendado en la Constitución de 1901 el principio de gratuidad de la enseñanza primaria, junto con la de Artes y Oficios, así como el papel rector del Estado en la educación primaria, media y superior. No obstante, la disposición constitucional de la libertad de enseñanza, sin que se prescribiera de manera explícita su carácter laico en instituciones públicas o

privadas, trajo como consecuencia el ahondamiento de las contradicciones entre partidarios y detractores de la escuela pública cubana. Estos últimos centraron sus argumentos en la ausencia de la enseñanza de la religión católica en los planes y cursos oficiales.

La primera propuesta de regulación de la enseñanza privada en la etapa republicana fue la presentada por Fernando Ortiz al Congreso en 1917, con el respaldo de la Sociedad Luz y Caballero. Los argumentos centrales en las polémicas tuvieron un matiz marcadamente político y giraron alrededor de la enseñanza religiosa impartida en los planteles particulares, sobre todo en los grandes colegios católicos. Resultado en gran parte de esos trabajos fue la aprobación del “Reglamento General de Instrucción Primaria” de 1922, legislación que proscribió por vez primera en su texto la enseñanza de credos religiosos en los planteles escolares.

El segundo intento de regulación de la enseñanza privada se produjo en el marco de la aprobación de la Constitución de 1940, y tuvo en la figura del delegado comunista Juan Marinello a su principal exponente. La nueva Ley Fundamental refrendó el carácter laico de la educación, aunque circunscrito a su sector público y estableció los controles estatales de los maestros que estarían encargados de impartir las materias más sensibles en la formación cívico-patriótica de los escolares, a tono con las propuestas de la Ley Ortiz de 1917. Sin embargo, el documento, al proclamar la libertad de enseñanza religiosa en los planteles privados, constituyó un retroceso en el orden de la regulación y control oficiales de este tipo de enseñanza.

En función de senador de la República, Marinello presentó, en 1941, un proyecto de ley que disponía de controles oficiales más efectivos a la enseñanza privada en el marco de la laicidad educativa. Los esfuerzos del líder parlamentario fracasaron, luego de generar un amplio movimiento de fuerzas políticas y de la sociedad civil y colocar el concepto de democracia y justicia social en el centro de la polémica.

Con el triunfo de la revolución cubana las orientaciones educativas del gobierno revolucionario en relación con la educación privada fueron readecuándose en la medida que se radicalizaba el proceso de transformaciones

políticas y sociales hasta llegar a la proclamación de su carácter socialista en 1961.

En el transcurso de 1959, y a pesar de las controversias que suscitó la invalidación de los títulos de las universidades privadas en virtud de la efímera Ley 11, prevaleció la cautela en el tratamiento de las relaciones con el sector privado por parte de las autoridades del ramo educativo, al punto de mantener invariable el principio de libertad de enseñanza, aunque con disposiciones de control oficial mucho más definidas. Entre 1960 y 1961, como parte de la política de nacionalización de la propiedad privada y la consecuente estatización de la sociedad cubana, así como de la promulgación del carácter socialista de la revolución, fue nacionalizado el sector privado de la educación en Cuba.

La creación de las escuelas nacionales, integradas al Sistema Nacional de Enseñanza, y el amplio movimiento educativo popular de los primeros años revolucionarios a cargo del Estado, como único gestor de la educación, no significaron en modo alguno la regulación oficial de la educación privada, sino la definitiva proscripción de su existencia del panorama educativo y cultural cubanos, disposición refrendada por la Constitución de 1976, aún vigente.

BIBLIOGRAFÍA

Publicaciones periódicas

- “Actualidades”. La Correspondencia, Cienfuegos, año XII, no. 50, 6 de marzo de 1909.
- “Anuncian medidas de repercusión en el ramo educativo”, Diario de la Marina, La Habana, 8 de enero de 1959.
- “Apadrinan escuela en antiguo latifundio”. Hoy, La Habana, 18 de junio de 1961.
- Arredondo, Adelina y Roberto González Villarreal. “La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993”, *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, año 8, no. 16, septiembre 2012-marzo 2013.
- Clarck, Ismael, “La escuela privada”, *Heraldo de Cuba*, La Habana, 9 de julio de 1915.

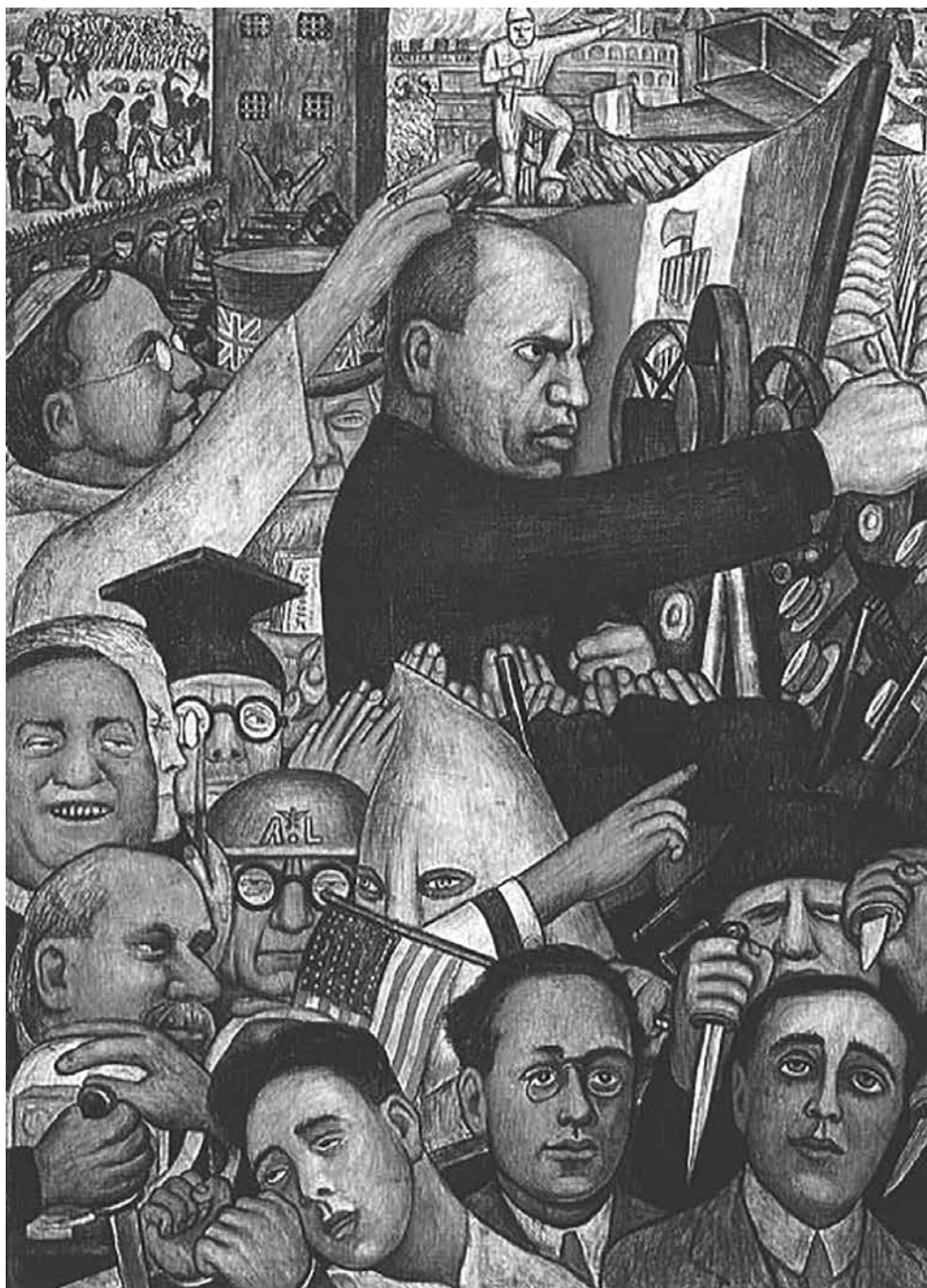
- Cuartel General de la División Cuba. Orden 226, La Habana, 6 de diciembre de 1899, *Gaceta de la Habana*, 7 de diciembre de 1899.
- Diario de Sesiones de la Asamblea Constituyente de 1940. La Habana, vol. II, no. 61, 31 de mayo de 1940.
- “Escuelas Privadas”, *Diario de la Marina*, La Habana, 12 de julio de 1915. *Gaceta oficial de la República de Cuba*. I Sección, Año LIX, La Habana, 7 de junio de 1961.
- “La Prensa”. *Diario de la Marina*, La Habana, 8 de julio de 1915.
- Montori, Arturo. “Reglamentación de las escuelas privadas”, *Cuba Contemporánea*, no. 3, La Habana, julio de 1917.
- Vilches, Bartolomé. “De Cienfuegos”, *Heraldo de Cuba*, 20 de julio de 1915.
- Zayas, Fernando de. “Un problema de educación”, *Cuba y América*, La Habana, 21 de diciembre de 1906.

Libros

- Aguayo, Alfredo Miguel. *La democracia y su defensa por la educación*, La Habana: Cultural, SA, 1941.
- Céspedes García-Menocal, Carlos Manuel de. “Un ejemplo de realismo y de filigrana diplomática: el tránsito de la Iglesia Católica en Cuba del régimen colonial español a la república laica, pasando por la primera intervención norteamericana (1898-1902)”. Conferencia impartida en la Sociedad Económica de Amigos del País, La Habana, 4 de enero de 2011.
- Espinosa Rodríguez, Ciro. *La enseñanza privada. Su reforma en relación con el Estado*, La Habana: Impresos Oscar Echemendía, 1934.
- Fernández Valdés, Manuel. *Motivos escolares*, La Habana: Imprenta y Papelería de Rambla y Bouza, 1906.
- Gómez García, Carmen y Humberto Ramos Valdés (Comp.), *Un hombre de todos los tiempos: Juan Marinello*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1998.
- Guerra Sánchez, Ramiro et al. *Historia de la nación cubana*, T. VII, La Habana: Editorial Historia de la Nación Cubana S.A., 1952.
- Guerra Sánchez, Ramiro. *Fines de la educación nacional*, La Habana: Imprenta y Papelería La Propagandista, 1917.
- Hart Dávalos, Armando, *La revolución y los problemas de la educación*, La Habana: [s.e.], 1961.

- Hart Dávalos, Armando. *Mensaje Educativo al Pueblo de Cuba*, (Discurso del 30 de noviembre de 1959 en Santiago de Cuba), La Habana: Gobierno Revolucionario de Cuba, Ministerio de Educación, 1960.
- Historia de la educación en España. Textos y Documentos*, T. II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868, Madrid: Ministerio de Educación, 1979.
- Ley de Instrucción Pública. Plan de estudios publicado en la Gaceta de 30 de septiembre de 1880*, La Habana: Imprenta del Gobierno y Capitanía General, 1880.
- Marinello Vidaurreta, Juan. *El problema de la educación nacional*, La Habana: Cuba Pedagógica, 1920.
- Marinello Vidaurreta, Juan. *Por una enseñanza democrática*, La Habana: Editorial Páginas, 1945.
- Pichardo Viñals, Hortensia. *Documentos para la historia de Cuba*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000, T. II, V.
- Reglamento general de Instrucción Primaria*. La Habana: Imprenta y Papelería Rambla, Bouza y Ca., 1922.
- Roig de Leuchsenring, Emilio. *Males y vicios de Cuba republicana. Sus causas y sus remedios*, La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, 1961.
- Sosa Rodríguez, Enrique y Alejandrina Penabad Félix. *Historia de la educación en Cuba*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Ediciones Boloña, 2008, T. VIII.
- Trujillo Lemes, Maximiliano F. *El pensamiento social católico en Cuba en la década de los 60*, Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 2011.
- Villoldo Bertrán, Julio. *Necesidad de colegios cubanos*, La Habana: Imprenta El Siglo XX, 1914.

Para citar este artículo: Cordoví Núñez, Yoel y Murguía Méndez, Dayana. “La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas y polémicas”, *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 211-243. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.8>



De l'enseignement catholique au foulard musulman: la laïcité scolaire entre débats et mutations en France, 1984-2004*

ISMAIL FERHAT

Profesor de la *Université de Picardie Jules Verne* (Francia). Correo electrónico: Ismail.ferhat@u-picardie.fr. El autor es magíster y doctor en Ciencias-po París (Francia). Entre sus últimas publicaciones tenemos: "Les gauches et les réformes éducatives: Quel(s) regard(s) des sciences sociales sur un couple complexe?" en *Carrefours de l'éducation* No. 41 (2016) y "Une valeur qui (dés) unit? Le PS et la laïcité, du Congrès d'Épinay à la Commission Stasi" en *Parlements* No. 23 (2016).

Recibido: 26 de agosto de 2015

Aprobado: 10 de junio de 2016

Modificado: 23 de junio de 2016

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.9>

* Este artículo forma parte del proyecto: "Axe 1 du Laboratoire CAREF" financiación propia. Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



De l'enseignement catholique au foulard musulman: la laïcité scolaire entre débats et mutations en France, 1984-2004

Résumé

La laïcité est un aspect historique du système éducatif en France. Cependant, ce pays a récemment connu sur ce sujet des mutations aussi rapides que majeures. En 1984, celui-ci était encore lié à l'affrontement séculaire entre une partie des républicains et les écoles catholiques. En 2004, il était désormais cristallisé par la question de l'interdiction du foulard islamique dans les établissements scolaires publics. L'article vise à présenter les débats intellectuels et idéologiques qui ont accompagné cette transformation.

Mots-clés: laïcité, France, islam, école, catholicisme, république.

De la enseñanza católica al velo musulmán: la laicidad escolar entre debates y mutaciones en Francia, 1984-2004

Resumen

la laicidad es un aspecto histórico del sistema educativo francés. Sin embargo, recientemente este país ha conocido al respecto mutaciones tan rápidas como importantes. En 1984, el tema todavía se vinculaba al enfrentamiento secular entre una parte de los republicanos y las escuelas católicas. A partir de 2004, cristalizaría en el asunto de la prohibición del velo islámico en las instituciones escolares públicas. Este artículo tiene como objetivo presentar los debates intelectuales e ideológicos que han acompañado esta transformación.

Palabras clave: laicidad, Francia, islam, escuela, catolicismo, república.

From Catholic schools to muslim veil: debates and mutations of secularism in French education system, 1984-2004

Abstract

Laïcité" (or militant secularism) is a historical part of the French education system. This country has nevertheless experienced some recent and rapid changes on this issue. In 1984, it was still linked to the traditional conflict between a part of Republicans and Catholic schools. In 2004, it was focused on banning the Muslim veil in public schools. The article aims at presenting the intellectual and ideological controversies which have been fuelled by this mutation.

Key words: secularism, France, islam, catholicism, school, republic.

Do ensino católico ao velo muçulmano: a laicidade escolar entre debates e mutaciones no França, 1984-2004

Resumo

A laicidad é um aspecto histórico do sistema educativo francês. Porém, recentemente este país tem conhecido ao respeito mutaciones tão rápidas como importantes. Em 1984, o tema ainda se vinculava ao confronto secular entre uma parte dos republicanos e as escolas católicas. A partir de 2004, cristalizaria no assunto da proibição do velo islâmico nas instituições escolares públicas. Este artigo tem como objetivo apresentar os debates intelectuais e ideológicos que têm acompanhado esta transformação.

Palavras-chave: laicidad, França, islão, escola, catolicismo, república.

INTRODUCTION

Dans son usage courant en France, la notion de laïcité renvoie à une triple dimension. La première, de type juridique, renvoie à une séparation des pouvoirs publics et des institutions religieuses, définie par la loi du 9 décembre 1905 et devenue principe constitutionnel le 27 octobre 1946. Cette approche est notamment privilégiée par la haute cour de justice administrative française, le Conseil d'Etat, dans un rapport publié en 2003 intitulé «un siècle de laïcité». Le deuxième aspect de la laïcité a une acception philosophique, celle de la liberté de conscience et du refus par conséquence du contrôle de l'espace public par le religieux. L'article 1^{er} de la constitution du 4 octobre 1958 –celle actuellement en vigueur– stipule ainsi que la République «respecte toutes les croyances». Troisième aspect, la laïcité renvoie à une sensibilité politique et militante. Dans l'histoire contemporaine française, il n'est pas rare de rencontrer des organisations qui se revendiquent ou se nomment «laïques». C'est ce que l'on peut synthétiser sous la notion de «galaxie laïque»¹. Celle-ci regroupe des organisations politiques (républicains, radicaux, socialistes, communistes) philosophiques (franc-maçonnerie laïque, libre-pensée, rationalistes) syn-

1 Ismail Ferhat, "Le Parti socialiste et la galaxie laïque", Le Parti socialiste d'Épinay au Panthéon, 1971-1981, eds. Noëlline Castagnez y Gilles Morin (Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015), 189-202.

dicales (syndicalisme enseignant notamment) et associatives (Ligue de l'enseignement, éducation populaire). Historiquement, la laïcité –dans ses trois dimensions– a été liée à un autre sujet identitaire du modèle politique français, l'école. En effet, les deux relèvent de «l'Etat tuteur», qui a pour volonté d'éduquer et de transformer le corps social². Le système éducatif a constitué depuis le XIXe siècle un des sujets centraux de l'application du principe de laïcité.

Au début des années 1980, près d'un siècle après les grandes lois scolaires de 1881-1882, la laïcité scolaire paraissait être un sujet à la fois réglé et archaïque. Le mouvement de Mai 68 avait déstabilisé aussi bien la galaxie laïque, le système éducatif public que l'Eglise catholique. Ce sentiment d'une laïcité scolaire comme d'un sujet dépassé était formulé par un historien reconnu, Alfred Grosser, dans une tribune parue début 1977. Celle-ci, selon lui, comportait des «affirmations dogmatiques et simplificatrices»³. Pourtant, en une vingtaine d'années, le débat sur la laïcité à l'école a connu une profonde –et inattendue– mutation en France. Le 12 juillet 1984, le président de la République François Mitterrand a retiré le projet de loi Savary. Celui-ci a constitué le dernier affrontement majeur entre un pouvoir de gauche et l'enseignement privé catholique en France. Deux décennies plus tard, le 15 mars 2004, après un débat parlementaire et public particulièrement virulent, une loi interdisait les signes religieux ostensibles pour les élèves des établissements scolaires publics. Celle-ci était liée à la question du foulard islamique porté par certaines élèves de collèges et de lycées.

Cette mutation a entraîné des débats politiques et intellectuels nombreux sur le contenu même de la notion de laïcité. Celle-ci a entraîné une production scientifique extrêmement importante. Le catalogue de la bibliothèque de Sciences-po Paris (une des plus riches en sciences sociales en France) permet de mesurer cette montée. En 1983, la notion de «laïcité» apparaît dans deux titres de publications en français. En 2004, elle se retrouve dans vingt-un titres. L'intérêt médiatique a aussi été fortement accru. La base de

2 Pierre Rosanvallon, *L'Etat en France de 1789 à nos jours* (Paris: Le Seuil, 1990).

3 Alfred Grosser. "L'avenir de la liberté". *Le Monde*, Paris, 11 janvier, 1977.

données des archives de la télévision publique française (INA) montre une telle évolution, avec deux mentions de «laïcité» dans les archives audiovisuelles conservées en 1982, contre quatorze pour l'année 2004. Par-delà cet aspect quantitatif, qui est déjà en soi révélateur de l'importance du sujet dans la société française, il convient de s'interroger sur les mutations concrètes de la laïcité à l'école en France de 1984 à 2004. Quelles significations et enjeux celle-ci a-t-elle recouverts durant ces deux décennies? Quelles évolutions a-t-elle connues entre ces deux dates?

La réflexion se structure en trois moments intellectuels successifs qui ont existé dans cette période de vingt ans. Tout d'abord, il sera examiné la fin des affrontements traditionnels autour de la laïcité scolaire durant les années 1980 (I). Ceux-ci sont remplacés par la question nouvelle de l'islam à l'école, cristallisée par «l'affaire du foulard» en 1989 (II). Celle-ci aboutit à une fragmentation du monde intellectuel en deux camps, particulièrement vive de la fin des années 1990 à la loi de 2004 (III).

1. DU CATHOLICISME À L'ISLAM: UNE RÉORIENTATION DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE (1984-1989)

Le retrait du projet de loi Savary, le 12 juillet 1984, vient clore plusieurs cycles importants de l'histoire politique et scolaire de la France. Ceux-ci, au nombre de trois, peuvent être classés selon leur ampleur historique. Le premier cycle, le plus court, est celui de ce projet Savary lui-même. En 1981, le programme à l'élection présidentielle de François Mitterrand prévoyait un dispositif nouveau de gestion des écoles privées bénéficiant d'un financement public (le GSPULEN, ou Grand service public unifié de l'Education nationale). Dès le 4 août 1982, le premier projet gouvernemental sur le sujet avait abandonné l'idée d'une intégration à l'Etat de ce secteur éducatif privé. Le Ministre de l'Education nationale Alain Savary a en effet privilégié la conciliation entre enseignement public et enseignement privé⁴. Or, cette position rejetée par les représentants de ces deux institutions⁵. Le retrait de ce projet en 1984 entraîne la fin de la promesse

4 Alain Savary, *En toute liberté* (Paris: Hachette, 1985), 23-27.

5 Serge Hurtig (eds.), *Alain Savary: politique et honneur* (Paris: Presses de Sciences-po, 2002).

présidentielle, le pouvoir de gauche ne rouvrant plus le sujet de l'étatisation des écoles catholiques.

Le second cycle est plus long: il s'est ouvert en 1959, avec le vote de la loi Debré. Celle-ci permettait un financement des écoles privées (le plus souvent catholiques) par l'Etat. En échange, celles-ci s'engageaient à respecter les programmes d'enseignement publics et à laisser au libre choix des élèves et des parents les cours religieux. La loi avait été acceptée non sans tensions au sein de la majorité parlementaire de droite en 1959. En 1960, une gigantesque pétition avait été organisée, recueillant près de 12 millions de signatures contre la loi Debré. Les forces de gauche, regroupées dans le cadre d'un groupe de pression laïque, le CNAL (Comité national d'action laïque), ont à plusieurs reprises affirmé leur volonté de revenir sur ce texte législatif. Ce fut notamment le cas lors d'un colloque le 13 et 14 mai 1972. Or, un quart de siècle après le vote de la loi Debré, les sondages montraient que l'opinion avait largement accepté ce nouveau cadre- y compris dans l'électorat des partis de gauche. Le gouvernement socialiste lui-même avait commandé des enquêtes d'opinion confirmant ce changement de perception⁶. A partir de 1984, plus aucune force politique d'importance (qu'elle soit de droite ou de gauche) ne s'oppose à la loi Debré et à l'enseignement privé financé par l'Etat⁷. Jean-Pierre Chevènement, Ministre socialiste de l'Education nationale (1984-1986) affirme ainsi sa volonté d'appliquer loyalement cette loi⁸. Après qu'une majorité de droite gagne les élections législatives en mars 1986, le nouveau Ministre de l'Education nationale, René Monory, déclare dès le 20 mars à la radio *Europe 1* qu'il ne souhaite pas rouvrir le dossier de l'école privée⁹.

Le troisième cycle est probablement le plus fondamental pour comprendre les mutations des années ultérieures. En effet, 1984 clôt un affrontement séculaire entre l'Eglise catholique et les forces politiques de gauche sur la question de l'école. Ces tensions avaient en effet commencé avec les

6 "Compte rendu d'un sondage d'opinion sur la question de l'enseignement privé", Ministère de l'Education nationale, 25 février, 1982, 3 SV 5, Fondation nationale des sciences politiques.
7 Bruno Poucet, *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé* (Paris: Fabert, 2009).
8 Bernard Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère* (Paris: Albin Michel, 1988), 259-260.
9 *Le Monde*, "Monory ne veut pas rouvrir le dossier de l'école privée", *Le Monde*, Paris, 22 mars, 1986.

réformes scolaires de la IIIe République (rétablissement du monopole d'Etat sur les diplômes, scolarisation obligatoire et gratuite dans le premier degré, laïcisation des personnels et des locaux scolaires). Une partie des catholiques accusaient le système éducatif républicain d'être «sans Dieu» les programmes scolaires ayant progressivement été expurgés des références à la morale religieuse¹⁰. En sens inverse, le sentiment anticlérical était virulent chez une partie des républicains, qui s'opposaient frontalement à l'Eglise catholique¹¹. Les affrontements autour du projet de loi Savary, comme le rappelait l'historien Emile Poulat, a été un exemple tardif de ce conflit traditionnel¹².

La fermeture de ces trois cycles en 1984 réoriente la question de la laïcité sur de nouveaux enjeux. C'est en particulier la question de l'islam qui réoriente le questionnement de la société française –et des pouvoirs publics– dans leurs rapports au religieux. Cette évolution est liée à plusieurs facteurs, qui n'ont là aussi rien d'exclusifs. Le premier est démographique. Jusqu'au tout début des années 1980, les populations musulmanes présentes en France étaient d'abord composées d'étrangers, le plus souvent membres du monde ouvrier. C'était par l'étiquette de «travailleurs immigrés» que les musulmans sont perçus, notamment dans la presse¹³. Lors de cette décennie, l'apparition d'une génération de musulmans nés en France affaiblit cette perception en termes de classe sociale. En juillet 1983, deux journaux importants, le quotidien *Le Monde* et l'hebdomadaire *L'Express*, consacrent des enquêtes fouillées aux musulmans français¹⁴. Les sciences sociales elles-mêmes reflètent ce tournant. En 1987 apparaît une première étude savante sur les musulmans de France, menée par un islamologue de renom, Gilles Kepel¹⁵. Une seconde raison réside dans la crainte croissante de l'intégrisme musulman, symbolisé par la révolution islamique en Iran de 1979. Ceci se traduit notamment, dans une partie de l'opinion et des

10 Pierre Ognier, *Une école sans Dieu? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la IIIe République* (Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2008).
11 Jacqueline Lalouette, *La République anticléricale, XIXe-XXe siècles* (Paris: Seuil, 2002).
12 Emile Poulat, "Liberté scolaire, laïcité républicaine", *La Pensée* No 237 (1984), 42-52.
13 Alexandre Bousseageon, "L'impossible ramadan", *Témoignage chrétien*, Paris, 20 août, 1979.
14 Emmanuel Flandre y Jean-Claude Pattacini, "Paris: l'islam des pauvres", *L'express*, Paris, 15 juillet, 1983; Jean-Marie Durand-Souffland, "Musulmans en France", *Le Monde*, Paris, 13 juillet, 1983.
15 Gilles Kepel, *Les Banlieues de l'islam. Naissance d'une religion en France* (Paris: Seuil, 1987).

médias, par la crainte d'une montée de l'islam en France. Cette peur est notamment symbolisée dans la presse par la figure récurrente du symbole de la République, Marianne, affublé d'un foulard islamique¹⁶. Dès 1983, une grève comprenant de nombreux travailleurs de culture musulmane, dans l'industrie automobile à Poissy (région parisienne), a suscité des accusations d'intégrisme¹⁷. Dans les partis politiques, cette crainte devient explicite à partir du milieu de la décennie, comme le montre la déclaration d'une cadre du Parti socialiste, Françoise Gaspard, le 12 mars 1987 au sein d'une réunion de son parti:

«La montée des intégrismes, en France et dans le monde, est un péril pour les libertés et je crois que les Français le sentent à travers notamment –il ne faut pas le nier dans bien des quartiers où il y a des maghrébins– la montée de l'intégrisme musulman».

Chez certaines organisations laïques, une telle crainte est aussi présente: ainsi, le 9 septembre 1985, la conférence de presse du Grand Orient de France dénonce l'intégrisme islamique avec virulence.

Cette réorientation des controverses religieuses de la société française se renforce durant les années 1980. Une note interne du Ministère de l'Éducation nationale, en 1985, montre notamment que la question des élèves issus de l'immigration devient un enjeu important des politiques éducatives¹⁸. Plus globalement, le Ministère de Jean-Pierre Chevènement de 1984 à 1986 voit la montée des interrogations sur la manière dont le système éducatif français intègre (ou pas) les élèves immigrés, la diversité culturelle, les mondes extra-européens. Ainsi, le ministre commande au spécialiste de l'islam Jacques Berque un rapport novateur sur la place de l'immigration dans l'école, qui est établi en 1985.

16 Alec Hargreaves, «Marianne musulmane: de l'exclusion (post)coloniale à l'intégration républicaine», La République en représentations: autour de l'œuvre de Maurice Agulhon, eds. in Maurice Agulhon, Annette Becker, Evelyne Cohen (Paris: Publications de la Sorbonne, 2006), 59-68.

17 Claude Chetucci, Nicolas Hatzfeld, «L'administration du Travail et les conflits collectifs: Citroën et Talbot (1982-1983)», Travail et Emploi No.111 (2007), 31-38.

18 «Les migrants et les élèves en difficulté», Note de la direction générale des enseignements scolaires, 30 janvier, 1986 (19880108/5, Archives nationales).

Dans ce contexte en mutation, plusieurs organisations et intellectuels souhaitent redéfinir le contenu de la laïcité en général, et à l'école en particulier. C'est notamment le cas des organisations laïques, qui après 1984 multiplient les journées de réflexion. Peuvent être cités le colloque du CNAL du 23-24 novembre 1985 et le colloque du Grand Orient de France (GODF, principale obédience maçonnique française) le 18 et 19 janvier 1986. Les deux événements proposent de réorienter la laïcité vers de nouveaux enjeux (médias, communication, économie) qui avaient été jusque-là négligés par la galaxie laïque. La grande association d'éducation populaire française, la Ligue de l'enseignement, va plus loin encore dans la réflexion sur le contenu de la laïcité. A son congrès de Lille du 1er-3 avril 1986, intitulé «laïcité 2000», elle affirme un refus du «repli de l'idée laïque sur l'école». Elle y condamne de même «la cristallisation sur le monde catholique comme adversaire idéal et éternel». La charge est violente et achève de montrer les divisions au sein même de la galaxie laïque divisions qui préexistaient certes aux années 1980 mais qui s'expriment plus fortement durant cette décennie. Un ouvrage d'entretiens dirigé par le responsable laïcité de Ligue de l'enseignement, Guy Gauthier, confirme cette volonté de rénover sa doctrine laïque¹⁹. Le livre est de plus original: il donne la parole à des intellectuels se réclamant de différentes confessions (notamment catholique et musulmane), ce qui était jusque-là rare dans la galaxie laïque. L'idée d'une approche de la laïcité qui dépasserait le seul cadre scolaire semble cependant intéresser une partie de cette sensibilité. Ainsi, le Comité national d'action laïque, dans son colloque du 12 mars 1988 à Créteil, reprend cette idée d'une réflexion qui ne se centrerait plus sur l'école²⁰.

Une partie du monde religieux aboutit à une même conclusion, celle d'une reformulation de la laïcité qui prendrait en compte les évolutions de la société française. C'est notamment le cas de la Fédération protestante de l'enseignement, une organisation regroupant les écoles privées protestantes. Cette structure publique, juste après le retrait du projet Savary, une tribune appelant à: «Une laïcité ouverte, respectueuse de toutes les convictions et de toutes les

19 Guy Gauthier, La laïcité en miroir (Paris: Edilig, 1985).

20 Philippe Bernard, «Le CNAL ne veut plus réduire la laïcité à la seule question scolaire», Le Monde, 15 mars, 1988

cultures, qu'il s'agisse de la culture ouvrière, que l'école ignore, ou des cultures issues de l'immigration mais aussi des racines judéo-chrétiennes de la culture majoritaire qu'il ne faut plus occulter²¹. Une telle idée se retrouve dans l'entretien qu'aborde le sociologue Jean Baubérot au journal protestant *La réforme*²². La notion de «laïcité ouverte» constitue une expression qui a un rôle important dans les débats sur la laïcité par la suite. Elle se popularise alors même que la réorientation sur l'islam se confirme en 1989 du fait de «l'affaire de Creil».

2. L'AFFAIRE DE CREIL (1989): RUPTURE OU CRISTALLISATION D'UNE NOUVELLE «LAÏCITÉ»?

Le colloque du 22 avril 1989 sur la laïcité organisé par le journal catholique *la Croix* et auquel participent la FEN (Fédération de l'Education nationale, principale organisation syndicale enseignante en France de 1946 à 1992) et la Ligue aurait pu être un symbole d'apaisement de la société française sur ce sujet. En effet, les organisations qui se sont opposées lors du conflit sur l'école privée entre 1981 et 1984 étaient présentes à cet événement. Il s'agissait d'une volonté revendiquée de dialogue, qui semble confirmer les transformations qui ont eu cours durant cette décennie. Les années 1988-1989 sont cependant aussi le moment d'événements semblant confirmer la remontée de l'intégrisme religieux. Le premier fait, interne à la France, est l'incendie par un catholique extrémiste d'un cinéma parisien le 22 octobre 1988. Celui-ci était accusé de projeter le film de Martin Scorsèse, «La dernière tentation du Christ». Le deuxième, de nature internationale, est la fatwa de religieux chiïtes iraniens, le 14 février 1989, contre l'écrivain Salman Rushdie. Le 26 février 1989, un millier de personnes défilent à Paris à l'appel de la *Voix de l'islam* (une association musulmane extrémiste) contre cet intellectuel.

Dans ce contexte déjà tendu par la crainte de l'intégrisme religieux, intervient une affaire qui a eu un rôle fondamental dans les mutations des rapports entre laïcité et école en France. Le 18 septembre 1989, trois collégiennes musulmanes viennent en portant un foulard à leur établissement

21 Anne-Marie Goguel, «Un jugement de Salomon», *Réforme*, 4 août, 1984.

22 Interview de Jean Baubérot, *Réforme*, 7 juin, 1986.

Gabriel-Havez, à Creil (département de l'Oise). La législation en vigueur à l'époque n'interdisait pas formellement de tels signes religieux dans l'espace scolaire. Cependant, le dirigeant du collège décide, alors que la communauté éducative est très divisée par cette affaire, de ne pas accepter les collégiennes en cours. Cette affaire, à l'origine purement locale, devient nationale: le 4 octobre 1989, une dépêche de l'agence de presse publique (l'AFP), révèle en effet celle-ci à l'opinion. Un véritable emballement médiatique a lieu, avec une couverture par la presse, la radio et la télévision particulièrement intense d'octobre à décembre 1989²³. Le Ministre de l'Education nationale Lionel Jospin (1988-1992) refuse de trancher en faveur de l'exclusion. Il sollicite le 4 novembre l'avis de la haute cour de justice administrative, le Conseil d'Etat. Celui-ci rend un avis le 27 novembre 1989, qui prône une gestion établissement par établissement des signes religieux ostensibles des élèves. Cette position est reprise par la circulaire ministérielle du 12 décembre 1989. L'avis du Conseil d'Etat est fondamental: en effet, il souhaite établir un équilibre entre deux positions apparemment irréconciliables sur la laïcité scolaire. D'une part, il rappelle que

«le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité». D'autre part, il note que «cette liberté ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui (...) constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande».

Cette tentative d'équilibre ne suscite pas l'apaisement, bien au contraire: elle ouvre un débat politique, juridique et intellectuel sur la laïcité scolaire, d'autant plus virulent que ses conditions sont nouvelles.

Ainsi que le note un document interne au service communication du Ministère de l'Education nationale, les positions du monde politique et intellectuel français ne correspondent pas aux habituelles lignes de clivage. En effet, les camps politiques, syndicaux et associatifs sont profondément

23 «Note de synthèse du Service d'information et de diffusion», 6 novembre, 1989 (104 APO 9, Office universitaire de recherche socialiste).

divisés par l'affaire de Creil. Deux sensibilités sont repérées par le document: une première serait une «conception classique» de la laïcité, une seconde serait une «conception renouvelée, tolérante» de celle-ci²⁴. L'affaire de Creil cristallise les positionnements intellectuels des années 1980 sur le sujet. Une tribune d'intellectuels prestigieux (Élisabeth Badinter, Régis Debray, Alain Finkielkraut, Élisabeth de Fontenay et Catherine Kintzler) paraît dans l'hebdomadaire *Nouvel Observateur* du 2 novembre 1989. Elle assimile l'acceptation du foulard islamique dans l'école publique à «Munich»-c'est-à-dire la capitulation diplomatique des démocraties face au 3^{ème} Reich en 1938 en Tchécoslovaquie. Le 6 novembre 1989, des militants laïques, des intellectuels et des féministes (notamment Gisèle Halimi, grande figure de la lutte pour le droit à l'avortement) se réunissent dans un meeting à Paris pour demander l'exclusion des élèves voilées des écoles publiques. Cet événement symbolise un tournant: la question du droit des femmes est désormais liée de manière de plus en plus systématique à l'évocation de la laïcité. Une position aussi dure se retrouve chez un des spécialistes universitaires de l'islam les plus réputés de l'époque, Bruno Etienne, dans un ouvrage paru en 1989²⁵. Selon lui, «la laïcité est contournée par des tactiques minoritaires s'affirmant avec force aujourd'hui».

Face à cette affirmation d'une fermeté laïque, une autre sensibilité dénonce l'exclusion des élèves et le risque d'une laïcité qui conduirait à stigmatiser l'islam. C'est notamment le cas des militants et d'universitaires du PSU (Parti socialiste unifié) qui dans un dossier consacré à l'affaire de Creil. Ils y dénoncent une laïcité devenue une «coquille vide», voire un moyen détourné de critiquer une population musulmane le plus souvent présente dans les classes populaires²⁶. Une telle position se retrouve dans une partie de l'extrême-gauche, qui assimile l'exclusion des foulards islamiques du domaine scolaire à une forme de racisme et d'intolérance²⁷. C'est dans ce contexte que certains intellectuels relancent une réflexion critique sur la laïcité –et ses mutations– qui avait été initiée dans les années 1980. C'est en

24 “Note de synthèse du Service d'information et de diffusion”, 6 novembre, 1989 (104 APO 9, Office universitaire de recherche socialiste).

25 Bruno Etienne, *La France et l'islam*, (Paris: Hachette, 1989).

26 “Quand la laïcité se voile la face...”, Rouge et vert, 18 novembre, 1989.

27 Béatrice Rayman, Albert Rochal, “Intégration ou assimilation?”, Critique communiste n°91 (1989).

particulier le cas de Jean Baubérot, qui publie en 1990 un ouvrage intitulé *Pour un nouveau pacte laïque*. Il y défend la nécessité d'une adaptation du modèle laïc français à une situation de pluralité culturelle et religieuse croissante (immigration, déclin du catholicisme, montée de nouvelles religiosités). Une telle réflexion se retrouve chez les sociologues de la religion, ainsi Danièle Hervieu-Léger, qui souligne la crise des institutions et pratiques religieuses traditionnelles²⁸. Or, celles-ci, paradoxalement, avaient simplifié le régime de laïcité, qui supposait des cultes suffisamment installés pour réguler la sphère religieuse.

Cette réflexion, qui ne se concentre pas encore la question spécifique de l'école, se radicalise du fait du contexte international. A partir de 1992, l'Algérie, ancienne colonie française et pays d'origine d'une importante diaspora en France, connaît une sanglante guerre civile entre régime militaire et islamistes de l'AIS (Armée islamique du Salut) puis du GIA (Groupes islamiques armés). Ce conflit, d'une grande brutalité (enlèvements, tortures, viols, massacres de villages entiers), entraîne l'exode de nombreux algériens –notamment des intellectuels francophones– vers la France. Le conflit déborde au sens propre en France, avec une vague d'attentats en 1995 à Paris, revendiqués par les GIA. Plus grave, des jeunes Français de culture musulmane sont impliqués dans des actes terroristes: c'est le cas de Khaled Kelkal, terroriste tué par les forces de l'ordre le 29 novembre 1995 près de Lyon. Dès lors, le conflit algérien et la montée de l'islamisme radical en France même suscitent aussi forte division de la part de l'intelligentsia française. Une grande partie d'entre elle dénonce l'islamisme, perçu désormais à la fois comme une menace internationale et comme un risque intérieur. C'est notamment le cas d'intellectuels comme Bernard-Henri Lévy, qui publie un reportage sur son voyage en Algérie dans le quotidien *Le Monde* le 8 et 9 janvier 1998. D'autres dénoncent une vision négative et discriminante des musulmans en Europe. C'est notamment le cas de l'historien Benjamin Stora et du philosophe Mohamed Harbi. Ceux-ci soulignent que:

28 Danièle Hevieu-Léger, *La religion en mouvement: le pèlerin et le converti*, (Paris: Flammarion, 1999).

«La condamnation légitime de la violence et de l'intégrisme ne peut justifier tous les amalgames. Rien n'est plus dangereux, dans une Europe recroquevillée sur elle-même, que de voir un intégriste dans chaque musulman et un islamiste dans chaque immigré»²⁹.

Ces débats sur l'articulation entre société française, islam et laïcité sont peu affectés par l'éphémère retour de la question de l'école privée catholique en 1993-1994. La majorité parlementaire de droite, élue le 28 mars 1993, s'était en effet engagée dans une augmentation des moyens alloués aux établissements privés. Une manifestation des militants laïques, le 16 janvier 1994, entraîne l'abandon de ce projet. 10 ans après l'affaire Savary, cet ultime affrontement entre galaxie laïque et enseignement catholique confirme la mutation des débats sur la laïcité scolaire.

3. 1997-2004: LA CONFIRMATION DE DEUX SENSIBILITÉS EN MATIÈRE DE LAÏCITÉ SCOLAIRE

Le début des années 1990 avait vu un certain gel des débats entraînés par l'affaire de Creil de 1989. Les raisons en sont à la fois juridiques et politiques. Le 2 novembre 1992, un premier contentieux opposant la famille d'une élève voilée à un établissement scolaire est tranché par le Conseil d'Etat. Il s'agit d'une collégienne exclue d'un établissement de Montfermeil (commune au nord de Paris) en vertu du règlement intérieur, qui interdisait les signes religieux ostensibles chez les élèves. Le Conseil d'Etat annule la décision d'exclusion. Cependant, cette décision ne suscite pas les passions, comme a pu le faire la première affaire de foulard islamique en établissement scolaire en 1989. En effet, les ministres de l'Education nationale Jack Lang (socialiste, 1992-1993) et François Bayrou (centre-droit, 1993-1997), ne souhaitent pas relancer un débat politiquement coûteux et socialement vif. Certes, François Bayrou avait édicté une circulaire, le 20 septembre 1994, qui refusait «d'accepter à l'école la présence de signes si ostentatoire que leur signification est précisément de séparer certains élèves des règles de vie commune de l'école». Cependant, elle stipulait aussi que «l'adhésion à la règle est

souvent le résultat d'un travail de persuasion». La circulaire Bayrou ne différait pas radicalement de l'avis du Conseil d'Etat et de la circulaire Jospin de 1989: il s'agissait d'éviter un nouvel abcès politico-médiatique sur la laïcité à l'école.

Cette volonté d'une solution souple et progressive était de plus liée à une approche plus globale des politiques publiques en matière religieuse. Le Ministère de l'Education nationale n'était qu'une des pièces de l'action gouvernementale envers l'islam. Le ministère de l'intérieur (chargé depuis la loi de 1905 des relations avec les cultes) avait en effet multiplié les tentatives dans les années 1990 de créer un interlocuteur institutionnel, capable de représenter les musulmans de France³⁰. Près de trois tentatives de la part de ce Ministère ont lieu durant la décennie de créer un tel organisme. Peuvent être cités le Conseil de réflexion sur l'islam en France en mars 1990, le Conseil représentatif des musulmans de France en septembre 1993, la consultation sur l'islam de France d'octobre 1999.

Un tel intérêt public nourrit la réflexion sur la laïcité en général, et son application à l'école en particulier. Les deux sensibilités intellectuelles qui s'étaient structurées durant l'affaire de Creil précisent leurs positions respectives. Le sociologue Jean Baubérot publie ainsi en 1997 *La morale laïque contre l'ordre moral*. Cet ouvrage s'intéresse à la manière dont le système éducatif public a créé, des lois Ferry à 1918, une morale laïque. Celle-ci, selon lui, était profondément libérale et visait à sortir d'un ordre moral traditionnel. Cette idée se retrouve dans une partie du monde politique et associatif. Ainsi, la ministre de la culture (1997-2000), Catherine Trautmann, appelle à une défense d'une «laïcité ouverte» capable de libéralisme, lors du congrès du PS le 22 novembre 1997. De même ligue de l'enseignement créé en février 1997, une Commission «Islam et Laïcité» (initialement Laïcité et Islam). Celle-ci permet une rencontre inédite entre intellectuels de gauche et penseurs de culture musulmane. Un exemple de production liée à cette commission est l'ouvrage dialogué entre Alain Gresh (journa-

30 Jocelyne Cesari, Être musulman en France: Associations, militants et mosquées (Paris: Karthala/IREMAM, 1994), 137-158; Bernard Godard, La question musulmane en France. Un état des lieux sans concessions (Paris, Fayard, 2015).

liste du *Monde diplomatique*) et l'islamologue suisse Tariq Ramadan, *L'islam en questions*, publié en 2000. Cette sensibilité refuse toute interdiction pour les élèves de porter des signes religieux ostensibles, à commencer par le voile.

Une autre sensibilité intellectuelle sur la laïcité scolaire refuse une telle approche. Elle se structure notamment autour d'universitaires et auteurs comme les philosophes Catherine Kintzler et Henri Pena-Ruiz, l'essayiste Régis Debray, les historiens Claude Nicolet et Maurice Agulhon, les journalistes Eric Conan ou Patrick Kessel. Elle se retrouve dans une série d'associations laïques, comme l'UFAL (union des familles laïques, née en 1988). En 1998 est publié l'ouvrage de Catherine Kintzler, *Tolérance et laïcité*. Elle y affirme la primauté de la séparation entre structure étatique et religion, condition nécessaire de la coexistence des croyances et non-croyances. Cette idée se retrouve dans l'ouvrage d'Henri Pena-Ruiz, *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, publiée en 1999. Celui-ci note que les religions ont eu tendance à vouloir régenter la société et l'Etat: la laïcité doit dès lors être capable d'imposer à celles-ci des règles communes à l'ensemble du corps social. Cette approche refuse en conséquence toute notion de «laïcité ouverte», qui laisserait entendre *a contrario* que la laïcité ne serait pas ouverte en soi. Cette sensibilité ne se limite pas à la question des signes religieux ou des règlements intérieurs dans les établissements scolaires. Elle encourage aussi à l'enseignement laïque des faits religieux dans le système éducatif. C'est notamment le sens du rapport de Régis Debray au Ministère de l'Education nationale de 2002, qui souhaite une approche sécularisée des religions dans le milieu scolaire³¹.

Ces deux sensibilités ne tardent pas à s'affronter. Dans un premier temps, ce n'est pas l'islam qui a servi de sujet d'affrontement, mais un autre aspect de la laïcité scolaire, à savoir les langues régionales et minoritaires, qui a suscité le conflit. En 1999, la France signe la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, un texte de l'Union européenne visant à protéger ces pratiques linguistiques au sein des Etats membres. Le texte

31 Régis Debray, «L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque» (Paris, Ministère de l'Education nationale, 2002).

suscite un débat passionné en France, le Conseil constitutionnel bloquant en 1999 son adoption après avoir été consulté par la Présidence de la République. En effet, la Constitution précise que le français est la langue officielle unique de la France. En 2001, le Conseil d'Etat a cassé le projet d'intégration dans le service public des écoles Diwan, des établissements scolaires totalement en langue bretonne. Les partisans d'une application ferme du principe de laïcité se sont montrés globalement hostiles à une reconnaissance accrue des langues minoritaires dans l'école publique. Ils organisent d'ailleurs, le 13 mai 2000, un colloque à la Sorbonne contre la Charte européenne. Y interviennent des intellectuels comme Henri Pena-Ruiz ou Pierre-André Taguieff (spécialiste de philosophie politique). En sens contraire, les partisans d'une «laïcité ouverte» se montrent plus ouverts à l'intégration accrue des langues minoritaires au nom notamment du multiculturalisme. Ce lien entre défense d'une société pluriculturelle et laïcité ouverte est explicité par l'historienne Esther Benbassa, spécialiste des minorités de la société française³². De nombreux universitaires en sciences sociales rejoignent cette seconde position: peuvent être cités Jean Baubérot, Béatrice Mabilon-Bonfils, Geneviève Zoïa. Les affrontements entre les deux sensibilités sont, dès le début des années 2000, particulièrement marqués.

A partir de 2001, le débat entre ces deux sensibilités intellectuelles sur la laïcité scolaire revient –et désormais presque exclusivement– à l'islam. Le contexte explique largement ce réalignement. Les attentats du 11 septembre aux Etats-Unis mettent en lumière le phénomène d'un terrorisme islamiste de masse. En France même, le sujet de la laïcité est relancé à cette période, avec une nouveauté: une partie des mouvements politiques de droite s'en réclament désormais. Ce tournant politique est symbolisé par un rapport du député (de droite) François Baroin, «Pour une nouvelle laïcité», rendu public en mai 2003. Fait important, les divisions sur la question de la laïcité scolaire ne recourent pas les frontières des partis politiques. Ainsi, le Parti socialiste, passé dans l'opposition en 2002, se révèle profondément clivé par le sujet³³. De plus, la question de la place

32 Esther Benbassa, *La République face à ses minorités* (Paris: Fayard, 2004).

33 Ismail Ferhat, «Une valeur qui (dés)unit? Le PS et la laïcité, du Congrès d'Épinay à la Commission

de l'islam au sein du système scolaire est relancée par une nouvelle affaire de voile islamique, dans un lycée de la banlieue nord de Paris. Deux sœurs sont en effet exclues en octobre 2003 pour port d'un foulard. La couverture médiatique est particulièrement intense les élèves étant les filles d'un avocat, Laurent Lévy, qui a exercé des responsabilités dans le mouvement antiraciste MRAP.

Les affrontements entre les deux conceptions de la laïcité scolaire deviennent particulièrement tranchés durant les années 2003-2004. Du 3 juillet au 11 décembre 2003, une commission appelée par le Président de la République Jacques Chirac et dirigée par l'ancien ministre Bernard Stasi, étudie la question de l'interdiction éventuelle des signes religieux ostensibles dans les écoles publiques. Une loi est votée en ce sens, et est promulguée le 15 mars 2004. Les universitaires et intellectuels qui avaient alimenté les débats sur la laïcité depuis les années 1980 étaient parfois parties prenantes du processus politique. Ainsi, Jean Baubérot était membre de la commission Stasi il y était résolument hostile à ce qui allait devenir la loi du 15 mars 2004. Certains chercheurs en sciences sociales assimilent la commission Stasi et la demande d'interdiction des signes religieux ostensibles dans l'enseignement public à une forme de «prohibition», voire de racisme colonial³⁴. D'autres y voient un conservateur de la laïcité scolaire, à l'instar de la sociologue Françoise Lorcerie³⁵. Il est à noter qu'une partie non-négligeable de la galaxie laïque était soit réservée, soit même hostile à une loi interdisant les signes religieux ostensibles à l'école. C'était notamment le cas de la Ligue de l'enseignement, par la voix de son secrétaire adjoint, Pierre Tournemire³⁶. Le 16 décembre 2013, une majorité des syndicats enseignants, la grande fédération laïque de parents d'élèves (la FCPE), la Ligue de l'enseignement établissent un communiqué commun contre une éventuelle loi en ce sens.

Stasi", Parlements No 23 (2016), 193-205.

34 Simona Tersigni, «Prendre le foulard»: les logiques antagoniques de la revendication», Mouvements No 30 (2003) 116-122; Charlotte Nordmann (eds.), Le foulard islamique en questions (Paris, Éditions Amsterdam, 2004).

35 Françoise Lorcerie, «La 'loi sur le voile': une entreprise politique», Droit et société No 68 (2008), 53-74.

36 Pierre Tournemire, «Une loi qui serait inopportune», *Idées en mouvement* No 110, (2003).

La question de ce qui apparaît être un durcissement religieux à l'école publique suscite cependant aussi la crainte d'une partie du monde intellectuel. Elle est décrite dans deux ouvrages de nature différente. Un premier est écrit par des enseignants intervenant dans des établissements à forte population pauvre et musulmane. Il alerte sur la montée de l'antisémitisme, du sexisme et de l'intégrisme chez certains élèves se réclamant de l'islam, faisant de ces écoles des «territoires perdus de la République»³⁷. Le second texte est un rapport officiel, dirigé par un haut fonctionnaire du Ministère de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Obin³⁸. Il décrit une évolution similaire, avec la montée d'une conception identitaire et affichée de l'appartenance religieuse en milieu scolaire. Le rapport suscite une publication collective, signée par certains intellectuels et universitaires laïques, comme l'écrivain Thierry Jonquet ou la politiste Jeanine Costa-Lascoux³⁹. Les deux camps qui s'étaient formés durant les années 1980 étaient désormais en affrontement ouvert. En 2003-2004, il y a un durcissement des clivages intellectuels, politiques et militants sur le sujet, désormais entièrement tourné vers l'islam. Ainsi, les questions de la «burka» (voile intégral), des menus de cantines scolaires ou des mères voilées ont suscité des débats houleux sur la période allant de 2004 à aujourd'hui. De fait, la sensibilité critique vis-à-vis de la laïcité accuse l'interdiction des signes religieux ostensibles dans le système scolaire public d'être raciste⁴⁰. La loi du 15 mars 2004 marque de ce point de vue à la fois un pic de tension et l'ouverture d'une nouvelle étape de débats sur la laïcité scolaire.

CONCLUSION

Les années 1984-2004 ont été un moment tournant pour les interactions entre laïcité, école et religions en France. En effet, elles auraient pu être le lieu d'un apaisement de rapports qui ont été historiquement passion-

37 Emmanuel Brenner, Les Territoires perdus de la république. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire (Paris: Mille et une nuits, 2002).

38 Jean-Pierre Obin, Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires (Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2014).

39 Collectif, L'école face à l'obscurantisme religieux (Paris: Max Milo, 2006).

40 Béatrice Mabilon-Bonfils, Geneviève Zoïa, La laïcité au risque de l'Autre (La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube, 2014).

nelles dans la société française. La fin des débats sur l'existence d'écoles privées subventionnées par l'Etat a été en effet rapide et pérenne jusqu'à aujourd'hui. Cependant, ce sujet a été remplacé par celui de l'islam comme moteur des conflits conceptuels, philosophiques et politiques autour de la laïcité scolaire. Si certains événements (affaire du foulard islamique en 1989, commission Stasi en 2003) ont été des moments de cristallisation, la nouveauté intellectuelle de ces deux décennies réside dans un autre aspect. Il existe désormais en France deux sensibilités nettement identifiées. Une prône une application toujours plus ferme du principe de laïcité scolaire- y compris chez les élèves ou chez les parents d'élèves. Une autre s'en tient à une perception plus souple, voire à un compromis avec les religions. Le fossé entre ces deux conceptions a fini par créer deux camps opposés, qui s'affrontent régulièrement. Ultime paradoxe, la laïcité scolaire, qui est au cœur du modèle républicain français, en est aussi devenu un des aspects les plus polémiques.

BIBLIOGRAFÍA

Libro y artículo en libro:

- Baubérot, Jean. Les 7 laïcités françaises. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2015.
- Benbassa, Esther. La République face à ses minorités. Paris: Fayard, 2004.
- Brenner, Emmanuel. Les Territoires perdus de la république. Antisémisme, racisme et sexisme en milieu scolaire. Paris: Mille et une nuits, 2002.
- Collectif. L'école face à l'obscurantisme religieux. Paris: Max Milo, 2006.
- Cesari, Jocelyne. Être musulman en France: Associations, militants et mosquées. Paris: Karthala/IREMAM, 1994.
- Ferhat, Ismail. "Le Parti socialiste et la galaxie laïque", Le Parti socialiste d'Épinay au Panthéon, 1971-1981, editado por Noëline Castagnez, Gilles Morin. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015, 189-202.
- Ferhat, Ismail. "Une valeur qui (dés)unit? Le PS et la laïcité, du Congrès d'Épinay à la Commission Stasi", Parlements No 23 (2016), 193-205.
- Debray, Régis. L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2002.
- Etienne, Bruno. La France et l'islam. Paris: Hachette, 1989.
- Gauthier, Guy. La laïcité en miroir. Paris: Edilig, 1985.
- Mabilon-Bonfils, Béatrice. Geneviève Zoïa, La laïcité au risque de l'Autre (La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube, 2014)

- Godard, Bernard. La question musulmane en France. Un état des lieux sans concessions. Paris: Fayard, 2015.
- Hargreaves, Alec. "Marianne musulmane: de l'exclusion (post)coloniale à l'intégration républicaine", La République en représentations: autour de l'œuvre de Maurice Agulhon, editado por Maurice Agulhon, Annette Becker, Evelyne Cohen. Paris: Publications de la Sorbonne, 2006, 59-68.
- Hevieu-Léger, Danièle. La religion en mouvement: le pèlerin et le converti. Paris: Flammarion, 1999.
- Hurtig, Serge (eds.). Alain Savary: politique et honneur. Paris: Presses de Sciences-po, 2002.
- Kepel, Gilles. Les Banlieues de l'islam. Naissance d'une religion en France. Paris: Seuil, 1987.
- Lalouette, Jacqueline. La République anticléricale, XIXe-XXe siècles. Paris: Seuil, 2002.
- Lorcerie, Françoise. La Politisation du voile. L'affaire en France, en Europe et dans le monde arabe. Paris: L'Harmattan, coll. Confluences Méditerranée, 2004.
- Nordmann, Charlotte (eds.). Le foulard islamique en questions. Paris: Éditions Amsterdam, 2004.
- Obin, Jean-Pierre. Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, 2004.
- Ognier, Pierre. Une école sans Dieu? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la IIIe République. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2008.
- Poucet, Bruno. La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé. Paris: Fabert, 2009.
- Rosanvallon, Pierre. L'Etat en France de 1789 à nos jours. Paris: Le Seuil, 1990.
- Savary, Alain. En toute liberté. Paris: Hachette, 1985.
- Toulemonde, Bernard. Petite histoire d'un grand ministère. Paris: Albin Michel, 1988.

Artículo

- "Monory ne veut pas rouvrir le dossier de l'école privée". Le Monde, Paris, 22 mars, 1986.
- Bernard, Philippe. "Le CNAL ne veut plus réduire la laïcité à la seule question scolaire". Le Monde, Paris, 15 mars, 1988.

- Bousseageon, Alexandre. "L'impossible ramadan". *Témoignage chrétien*, Paris, 20 août, 1979.
- Chetucci Claude, Hatzfeld Nicolas. "L'administration du Travail et les conflits collectifs: Citroën et Talbot (1982-1983)". *Travail et Emploi* No. 111 (2007): 31-38.
- Collectif. "Quand la laïcité se voile la face...". *Rouge et vert*, Paris, 18 novembre, 1989.
- Durand-Souffland, Jean-Marie. "Musulmans en France". *Le Monde*, Paris, 13 juillet, 1983.
- Flandre Emmanuel, Pattacini Jean-Claude. "Paris: l'islam des pauvres". *L'express*, Paris, 15 juillet, 1983.
- Goguel Anne-Marie. "Un jugement de Salomon". *Réforme*, Paris, 4 août, 1984.
- Grosser Alfred. "L'avenir de la liberté". *Le Monde*, Paris, 11 janvier, 1977.
- Lorcerie Françoise. "La 'loi sur le voile': une entreprise politique". *Droit et société* No. 68 (2008), 53-74.
- Poulat Emile. "Liberté scolaire, laïcité républicaine". *La Pensée* No. 237 (1984): 42-52.
- Rayman Béatrice, Rochal Albert. "Intégration ou assimilation?". *Critique communiste* No. 91 (1989).
- Tersigni Simona. "Prendre le foulard": les logiques antagoniques de la revendication". *Mouvements* No. 30 (2003): 116-122.
- Pierre Tournemire, "Une loi qui serait inopportune", *Idées en mouvement* No. 110, (2003).
- "Note de synthèse du Service d'information et de diffusion", 6 novembre, 1989 (104 APO 9, Office universitaire de recherche socialiste).

Fuentes de Archivo

- Fonds du cabinet du Ministère de l'Education nationale, 1984-1986 (série SV), Paris: Fondation nationale des sciences politiques.
- Fonds du cabinet du Ministère de l'Education nationale, 1984-1986 (série 19880108), Peyrefitte: Archives nationales.
- Fonds Luc Soubre, 1989-1992 (série 104 APO), Paris: Office universitaire de recherche socialiste.

Para citar este artículo: Ferhat, Ismail "De l'enseignement catholique au foulard musulman: la laïcité scolaire entre débats et mutations en France, 1984-2004", *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 245-266. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.9>

TEMA ABIERTO

“El funcionario viene a ser como una personificación del Estado”. Conflictos y límites de la autoridad en el centro occidente colombiano, 1850-1925

EDWIN ANDRÉS MONSALVO

Profesor de la Universidad de Caldas (Colombia). Correo electrónico: edwinmonsalvo@gmail.com. El autor es magister en Historia de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Colciencias). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría "Contra la moral y las buenas costumbres. El control de la vagancia y la prostitución en la frontera Sur de Antioquia, Manizales, Colombia 1850-1870" en *Caravelle* Vol. 104 (2015) y en coautoría "Milicias y milicianos en el interior de la provincia de Santa Marta (Virreinato de la Nueva Granada), 1770-1808" en *Revista de Sociología y Antropología: Virajes* Vol. 18, No. 1 (2016). Entre sus temas de interés están historia política.

WILLIAN ALFREDO CHAPMAN QUEVEDO

Profesor de la Universidad del Tolima (Colombia). Correo electrónico: wachapman@ut.edu.co. El autor es doctor en Historia Social y Política Contemporánea: Movimientos Sociales y Construcción de la Ciudadanía en el Mundo Contemporáneo en Perspectiva Comparada de la Universidad Internacional de Andalucía (España). Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Colciencias). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría "La tuberculosis pulmonar en Barranquilla, 1930-1960" en *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano* (2015) y "El concepto de sociabilidad como referente del análisis histórico" en *Revista Investigación y Desarrollo* Vol. 23, No. 1 (2015). Entre sus temas de interés están historia de Colombia siglos XIX y XX.

MIGUEL ANTONIO SUÁREZ ARAMÉNDIZ

Profesor de la Universidad de Caldas (Colombia). Correo electrónico: miguel.suarez@ucaldas.edu.co. El autor es magister en Historia de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Colciencias). Entre sus publicaciones recientes tenemos: en coautoría "Milicias y milicianos en el interior de la provincia de Santa Marta (Virreinato de la Nueva Granada), 1770-1808" en *Revista de Sociología y Antropología: Virajes* Vol. 18, No. 1 (2016) y "Conflictividad, delincuencia y justicia en el Departamento de Caldas, 1900-1925" en *Revista Historia y Espacio* Vol. 11 No. 45 (2015). Entre sus temas de interés están historia de las redes sociales, burocracia y construcción del Estado e historia regional.

Recibido: 26 de noviembre de 2015

Aprobado: 18 de mayo de 2016

Modificado: 13 de julio de 2016

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.10>

* Este artículo forma parte del proyecto: "Salubridad, Higiene y Criminalidad en los Departamentos del Atlántico y Caldas Durante la Primera Mitad del Siglo XX" financiado por la Universidad del Atlántico. Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



“El funcionario viene a ser como una personificación del Estado”. Conflictos y límites de la autoridad en el centro occidente colombiano, 1850-1925**Resumen**

Este artículo se propone estudiar las dificultades en el establecimiento de la autoridad en Manizales y el departamento de Caldas. A través del análisis de los juicios sumariales de primera y segunda instancia, en los casos de abuso de autoridad y resistencia a la misma, se muestran las dificultades enfrentadas por los funcionarios encargados de mantener el orden de policía. Asimismo, se evidencian las extralimitaciones de estos funcionarios, como rasgos característicos que pudieron deslegitimar las actuaciones oficiales. Se sostiene que los conflictos estudiados fueron parte del despliegue estatal en el centro occidente colombiano. Allí la reciente fundación de la mayoría de poblados, las distancias geográficas, la escasez de recursos y la cercanía de la burocracia local con los sujetos a vigilancia, hicieron de este un complejo pero dinámico proceso.

Palabras claves: estado, autoridad, irrespeto, abuso de poder.

“The official becomes as a personification of the State”. Conflicts and limits of authority in the Colombian Western Centre, 1850-1925**Abstrat**

This article aims at studying the difficulties in the authority establishment in Manizales and departamento de Caldas. Through the analysis of trial investigation in first and second instance, in cases of authority abuse and resistance to it, difficulties faced by officers in charge of maintaining the police order are shown. In addition, the abuse of these officers is evident, as characteristic that could delegitimize the official actions. It is argued that the studied conflicts were part of the state deployment in the Colombian center west. There the recent foundation of most towns, the geographical distances, the resources scarcity and the near local bureaucracy with those subject to surveillance, made of this a complex but dynamic process.

Key words: state, authority, disrespect, power abuse.

“O servidor público vem a ser como uma personificação do Estado”. Conflitos e limites da autoridade no centro occidente colombiano, 1850-1925**Resumo**

Este artigo propõe-se estudar as dificuldades no estabelecimento da autoridade em Ma-

nizales e o departamento de Caldas. Através da análise dos julgamentos sumariais de primeira e segunda instância, nos casos de abuso de autoridade e resistência à mesma, mostram-se as dificuldades enfrentadas pelos servidores públicos encarregados de manter a ordem de polícia. Mesmo assim, se evidenciam os excessos de poder destes servidores públicos, como rasgos característicos que puderam deslegitimar as atuações oficiais. Sustenta-se que os conflitos estudados foram parte do despliegue estatal no centro occidente colombiano. Ali a recente fundação da maioria de povoados, as distâncias geográficas, a escassez de recursos e a cercania da burocracia local com os sujeitos a vigilância, fizeram deste um complexo mas dinâmico processo.

Palavras-chave: estado, autoridade, irrespeto, abuso de poder.

“Le fonctionnaire tend à devenir une personnification de l'État”. Conflits et limites de l'autorité dans le centre-ouest de la Colombie, 1850-1925.**Résumé**

Cet article a pour but d'étudier les difficultés liées à l'enracinement de l'autorité à Manizales et dans le département de Caldas. L'analyse des jugements immédiats de première et de seconde instance –dans les cas précis d'abus et de résistance à l'autorité– démontrent les difficultés rencontrées par les fonctionnaires chargés de faire respecter l'ordre. De même, les excès de pouvoir de ces fonctionnaires sont mis en évidence comme traits caractéristiques pouvant délégitimer les interventions officielles. Il est soutenu que les conflits étudiés ont fait partie du déploiement de l'État dans le centre-ouest de la Colombie où la fondation récente de la plupart de villages, les distances géographiques, la pénurie de ressources et la proximité de la bureaucratie locale avec les sujets à surveiller ont fait de ce processus, une question complexe mais dynamique.

Mots clés: l'état, autorité, irrespect, abus de pouvoir.

INTRODUCCIÓN*

En Colombia en los últimos tiempos, los medios de comunicación han

* Agradecimientos a los estudiantes del programa de Historia de la Universidad de Caldas Emanuel Márquez, Gloria Patiño, Carlos Aguirre, Luisa Arboleda, Andrés Delgado, Estiven Hincapié, Yessica Hoyos, Juan Jaramillo, Jhon Rodríguez y Cristian Tovar por su colaboración en la búsqueda de varios de los sumarios con los que se realizó este trabajo.

desplegado una campaña que se interroga por la autoridad. Esta se basa en mostrar hechos en los cuales los agentes del orden en cumplimiento de su deber son burlados, golpeados e insultados constantemente por figuras públicas o transeúntes comunes. ¿Dónde está la autoridad?¹, tituló una de las revistas más importantes del país, y no se refería a la ausencia o presencia de uniformados, sino al irrespeto por parte de los subordinados hacia los agentes del orden. En esta discusión mediática se ha recurrido a entrevistar a científicos sociales, juristas y políticos de todo tipo para intentar explicar por qué está ocurriendo este fenómeno, pero se desconoce que este no es nuevo².

Este artículo no pretende responder a la pregunta planteada por los medios de comunicación, sino hacer una arqueología histórica de la construcción de la autoridad local en el centro occidente colombiano, en especial de la que emana de la justicia local y los cuerpos de policía. Ello conlleva a un análisis del funcionamiento del Estado que no se pregunta tanto por dónde está la autoridad sino por cómo se constituyó, de qué manera se asumió, cuáles fueron las dificultades de los encargados de imponer el orden y cuáles las reacciones de los que debían obedecer.

Hace unos años Charles Tilly mostró cómo en los últimos siglos, las autoridades políticas en su búsqueda de amplios acuerdos integraron a distintos sectores marginales a los Estados nacionales hasta llegar a los regímenes democráticos actuales³. De esta manera dicho consenso convirtió al Estado en reflejo de la estructura social de su población. Este proceso conllevó a la necesidad de que las clases hegemónicas integraran a sus pro-

1 Revista Semana, 25 de marzo de 2015.

2 Existe una distancia entre la mera ocurrencia de un hecho social y la manera en que el cuerpo social lo reconoce y lo pondera. Como lo mostraron algunos estudios de las ciencias sociales de: Albert Cohen, *Delinquent Boys. The Culture of the Gang* (New York: The Free Press, 1955) y Stuart Hall, “El trabajo de la representación”, en *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Stuart Hall (ed.), (Londres: Sage Publications, 1997) es la percepción que se construye sobre un determinado proceso social lo que lo transforma en un problema acuciante, en algo que preocupa a la sociedad y que consecuentemente esta intenta ‘resolver’.

3 Charles Tilly, *Coerción, capital y estados europeos* (Buenos Aires: Alianza, 1993), 158.

yectos la impronta de los sectores dominados en una negociación que fue dando forma al Estado moderno. De las razones de estos cambios se sabe poco, pero más de sus consecuencias: El incremento de los instrumentos de consenso respecto de los de coacción como medios de control político internos⁴.

Ya Weber había sostenido que las relaciones de dominación son la fuerza estructurante de una sociedad; aquellas que le otorgan su organización y estructura. según Weber esta dominación se ejerce mediante tres tipos ideales de autoridad: La legal -que es la que más nos interesa para este análisis- que se expresa en un sistema de normas racionales ejecutadas por empleados judiciales y administrativos a los cuales se les respeta porque representan la ley y no por la persona que ocupa el cargo. Esta es la expresión de la burocracia moderna. La tradicional que actúa en relación a la costumbre, y la carismática que es ejecutada por individuos con fuerte arraigo en la población. En realidad, los tres niveles weberianos actúan simultáneamente. Lo que supone que en las actuaciones de la burocracia intervienen la fuerza de la costumbre y las convenciones culturales de lo que cada sociedad define como carisma⁵.

A pesar de la difusión de este esquema de dominación, resulta complejo intentar ajustar modelos exógenos a las realidades estudiadas. Especialmente cuando dichos modelos son tomados de contextos distintos y por tratarse de elementos analíticos que en principio son propios de la sociología, injertados no con pocas complicaciones en los terrenos de la historia, de la ciencia política y de la antropología. Y aunque estas mismas disciplinas han aceptado casi al unísono la definición de Estado a partir del monopolio del uso legítimo de la fuerza física dentro de un territorio dado, cada vez se cuestiona de manera más directa y evidente los límites de la legitimidad de dicho uso, al mismo tiempo que aumentan la fuerza y la importancia de los mecanismos, actores e instituciones supranacionales⁶.

4 Ver los trabajos reunidos en: Ricardo Forte y Guillermo Guajardo (Coord.), *Consenso y Coacción. Estado e instrumentos de control político y social en México y América Latina (Siglos XIX y XX)* (México: El Colegio de México, El Colegio Mexiquense, 2000).

5 Max Weber, *Economía y Sociedad* (México: FCE, 1986).

6 Ricardo Forte y Guillermo Guajardo (Coord.), *Consenso y Coacción*, XXI...

Pese a todo, no se desecha dicho esquema y de manera selectiva se toman algunos de sus principales postulados, lo que en realidad contribuye más a abrir nuevas preguntas que a responder las existentes. Por ejemplo, esto lleva a preguntarnos si la cuestión clave es quién gobierna o cómo se efectúa ese gobierno. En este orden de ideas, James Scott sostuvo que en todas las sociedades tanto los dominados como los dominadores mantienen un discurso oculto. Mientras que los de los subordinados representan una crítica a la autoridad a espaldas del dominador, las expresiones de los grupos hegemónicos articulan prácticas y exigencias de su poder que no se pueden expresar abiertamente⁷.

De allí la necesidad de comprender las prácticas políticas de la autoridad y la obediencia como actuaciones que llevan a cabo unos actores interesados en reproducir unas apariencias hegemónicas⁸. Por ello, como señala Scott “el jefe electo de una república debe dar la apariencia de que respeta a la ciudadanía y sus opiniones; un juez debe parecer que venera la ley”⁹. El poder se constituye en esta medida sobre la base de las apariencias.

7 James Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia* (México: Ediciones Era, 2000), 21.

8 El concepto de hegemonía es tomado de Florencia Mallon “En este intento de arqueología política me ha parecido particularmente útil el concepto de hegemonía. Sin embargo, no igualo hegemonía con una creencia en –o una incorporación de– la ideología dominante. En cambio, defino hegemonía de dos maneras distintas, aunque a veces relacionadas. Según la primera, la hegemonía es un conjunto de procesos incubados, constantes y en curso, a través de los cuales las relaciones de poder son debatidas, legitimadas y redefinidas en todos los niveles de la sociedad. Según esta definición, hegemonía es proceso hegemónico: puede existir y existe en todas partes, en todo momento. De acuerdo con la segunda, la hegemonía es un punto final real: el resultado de un proceso hegemónico. Se llega a un equilibrio siempre dinámico o precario, un contrato o acuerdo entre fuerzas disputantes. Quienes se hacen con el poder rigen, entonces, a través de una combinación de coerción y consentimiento. En palabras de Philip Corrigan y Derek Sayer, eso es una revolución cultural: la generación de un proyecto social y moral común que incluye nociones de cultura política del pueblo y de la élite. Si contemplamos la hegemonía como un proceso, todos los niveles de la política se convierten en terrenos intervinculados, en los que el poder es disputado, legitimado y redefinido. Unos proyectos políticos siempre derrotarán a otros, y unas facciones predominarán sobre otras. Las interacciones entre diferentes terrenos políticos –por ejemplo, entre las comunidades y las regiones, o entre las regiones y el estado central– no solo redefinen a cada uno internamente, sino que también colaboran a redefinir el equilibrio de fuerzas entre ellos. Florencia Mallon, “Reflexiones sobre las ruinas: formas cotidianas de formación del Estado en el México decimonónico”, en *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno* Comp. Golbert M. Joseph y Daniel Nugent (México: Ediciones Era, 2002), 105-106.

9 James Scott, *Los dominados...*, 35.

En el caso que nos interesa el policía y el juez serán respetados en la medida que aparentaban ser respetuosos de la ley; cuando esta imagen se rompía sucedía lo mismo con la autoridad que emanaba de su posición. La obediencia a la ley debía ir aparejada con un sistema de disciplina y castigo desplegado por la burocracia local para ganarse el respeto y la legitimidad. Idealmente, este sistema conduciría a que la mayoría de los subordinados consintieran y obedecieran no por haber aprehendido las normas sino porque habiendo una estructura de vigilancia, recompensas y castigos, consideraban más prudente asentir. Sin embargo, ello supone la existencia de un aparato coactivo lo suficientemente fuerte para provocar miedo, convicción o respeto¹⁰. Y aunque las fuentes muestran esfuerzos razonables para intervenir en las vidas de los sujetos a vigilancia como el alcalde que camina las calles del mercado pidiendo las guías de los cerdos en venta¹¹, o el que aparece a medianoche persiguiendo el ruido de una música para imponer multas por bailes prohibidos¹²; la evidencia también sugiere cierto grado de permisividad frente al delito con castigos ejemplarizantes esporádicos.

Eric Hobsbawm sintetizó las razones en tres esquemas que explican las dificultades de las autoridades para imponerse frente a sus subordinados. Según el historiador británico, el poder se ha visto limitado porque los medios de control de que disponían los funcionarios eran inadecuados, porque su adecuación dependía hasta cierto punto de la disposición de los súbditos a obedecer y de su capacidad de evitar obedecer y porque (en parte por esta razón) las autoridades trataron de controlar directamente solo algunas parcelas de las vidas de sus súbditos¹³.

En este modelo se hacen evidentes dos formas de dominación: El consenso que evidencia un acuerdo –basado en los valores y normas compartidos– entre los miembros de una comunidad y la coacción que “remite

10 James Scott, *Los dominados...*, 228.

11 “Colecturía de Hacienda” (Manizales 2 de diciembre de 1871), Archivo Municipal de Manizales (AMM), Fondo Histórico, Libro 40, Caja 12, ff. 263-271.

12 “Sumario por un baile sin permiso contra Pedro P. González” (Manizales, 19 de marzo de 1860), AMM, Fondo Histórico, Caja 5, Libro 16. f. 190.

13 Eric Hobsbawm, *Bandidos* (Barcelona: Crítica, 2011), 24.

a una relación de fuerza asimétrica, donde un poder dominante obliga a los subordinados a conformarse o ajustarse a los modelos legítimos de convivencia social”¹⁴. Tanto el consenso como la coacción se ejecutan de manera conjunta por lo que es necesario estudiarlos simultáneamente. De allí que sea válido preguntarse con Scott “¿cuántas golpizas, encarcelamientos, ejecuciones, tratos secretos, sobornos, amenazas, concesiones y, muy importante, cuántas manifestaciones públicas de grandeza, de castigos ejemplares, de beneficencia, de honestidad espiritual, etcétera...”¹⁵, se necesitan para mantener en funcionamiento la autoridad?

Siguiendo las ideas de Hobsbawm y Scott, la autoridad no aparece de un día a otro, se necesita de un proceso en el que la fuerza de la coacción se haga eficaz al mismo tiempo que el consenso para aceptar la autoridad –aunque sea de manera conveniente– se haga público. En este proceso juega un papel fundamental lo que Balandier llamó “el teatro del poder”. Según sus palabras las técnicas dramáticas no se utilizan solo en el teatro sino también en la dirección de la ciudad. El gobernante debe comportarse como un actor político si quiere conquistar y conservar el poder. Su imagen, las apariencias que provoca, pueden entonces corresponder a lo que sus gobernados desean hallar en él, “asumamos el riesgo de una fórmula: el consentimiento resulta, en gran medida, de las ilusiones producidas por la óptica social”¹⁶.

En este orden de ideas, este artículo se propone analizar –lo más a ras de tierra posible– las formas de obediencia y resistencia al poder en las relaciones entre jueces, alcaldes, policías y los judiciables del centro occidente colombiano, mediante el estudio de los juicios sumariales de primera y segunda instancia en los delitos de irrespeto y abuso de autoridad entre 1850 y 1925. El trabajo analiza un total de 51 juicios sumariales por resistencia o abuso de la autoridad durante este período¹⁷ que evidencia una

14 Ricardo Forte y Guillermo Guajardo (Coord.), *Consenso y Coacción*, xv...

15 James Scott, *Los dominados...*, 71.

16 George Balandier, *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. (Barcelona: Paidós, 1994), 16.

17 Ello puede deberse también a que solo revisamos los archivos de primera instancia en Manizales, Aranzazu y Salamina. Para los demás casos solo tuvimos en cuenta los juicios de segunda instancia.

tasa relativamente baja en el juzgamiento de esta infracción, especialmente si se la compara con los delitos de hurto, robos, fraude a la renta, juegos prohibidos o vagancia¹⁸. Sin embargo, resulta relevante para los intereses de esta investigación que muchos casos hayan pasado a la segunda instancia judicial lo que denota no solo el recurso a la justicia por parte de la población rural sino la importancia que tanto magistrados de la judicatura como jueces locales y alcaldes otorgaron a este tipo de procesos utilizando argumentos “alarmantes” para referirse a las supuestas posibles consecuencias que dichas prácticas podrían tener en el futuro. El trabajo sigue el método histórico hermenéutico, hace la respectiva crítica interna y externa y coteja la información recolectada mediante fichas de investigación con otras fuentes primarias y secundarias. Optamos por presentar los resultados en términos diacrónicos aceptando que la legislación varió a lo largo del período¹⁹. Sin embargo consideramos que en su aspecto central –el castigo por desobedecer y abusar de la autoridad– se mantuvo incólume²⁰.

Cabe aclarar también que algunos juicios empezaron por delitos de heridas, riñas, injuria o asesinato y posteriormente derivaron hacia las relaciones con las autoridades porque uno o varios implicados eran funcionarios públicos.

18 Edwin Monsalvo Mendoza y Ana María Bedoya Sánchez, “El complejo establecimiento del orden de policía en una sociedad de frontera. Manizales 1853-1871”, *Virajes. Revista de Sociología y Antropología* Vol. 16 No. 2 (2014): 41-65.

19 El Código Penal de 1837 dedicó el título quinto, capítulo I y II a especificar los “delitos y culpas contra los funcionarios o empleados públicos en el ejercicio de sus funciones y de los que se las usurpan o proceden con amenazas”. Allí se tipifica como delito los casos de desobediencia a las autoridades (Art. 297) y los daños, ultrajes e injurias contra funcionarios públicos (Art. 294). Las penas iban desde tres días de arresto a cuatro meses por lanzar expresiones, palabras, gestos o actos de desprecio y por desobediencia a la autoridad; las penas eran de cuatro a treinta días de arresto o cuatro a 30 pesos. Sin embargo si se trataba de altos funcionarios como Presidente o Vicepresidente podían llegar hasta un año de prisión. Código Penal (Junio 27). *El Senado y la Cámara de Representantes de la Nueva Granada, reunidos en Congreso, han venido en decretar y decretan el siguiente Código Penal*. Dado en Bogotá a 29 de mayo de 1837. El Código Penal de 1890 aumentó las penas y fue más específico al definir en su capítulo quinto los delitos de resistencia a ejecuciones de leyes, actos de justicia y providencias de las autoridades públicas dando seis meses a dos años de prisión, cuestión que podía empeorar duplicando la pena si se usaban armas o actuaban más de cuatro personas. El artículo 242 advertía que levantar la voz a una autoridad era tipificado como resistencia y el artículo 246 daba una pena de apercibimiento judicial, arresto de dos a doce días o multa de dos a doce pesos a los que no prestaran auxilio a las autoridades cuando estas se los solicitaren. Ley 19 de 1890. Código Penal (18 de octubre). Bogotá, Imprenta de la Nación.

20 Como lo señaló Bloch los seres humanos no cambian de vocabulario cada vez que mudan de costumbres, de modo que “la inevitable variabilidad histórica de los contenidos de las categorías no solo invalida esa pretensión sino que constituye también la fuente de todas las trampas nominalistas en que puede descarrillar el conocimiento histórico”. Marc Bloch, *Introducción a la Historia* (México: FCE, 1979) [primera edición de 1949].

También debemos aclarar que cuando nos referimos al centro occidental colombiano estamos haciendo referencia a una región culturalmente construida que integra territorios de los actuales departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío²¹. Sin embargo ante los constantes cambios de jurisdicciones optamos por homogeneizar el territorio bajo un concepto extemporáneo que permite englobar los distintos municipios estudiados. El trabajo lo hemos dividido en tres partes, en la primera se muestran las dificultades por constituir una burocracia moderna; en la segunda se describen los irrespetos a las autoridades y en la última sus abusos. Al final intentamos dar cuenta de la complejidad en el proceso de construcción de los mecanismos de obediencia a la autoridad.

UNA BUROCRACIA NO TAN MODERNA

El marco temporal tomado para este trabajo obedece a la necesidad de dar una mirada a la autoridad dentro de un período de mediana duración que empieza con la fundación de Manizales hasta 1925, caracterizado por el proceso de poblamiento, auge de la economía cafetera, bonanza económica y crecimiento demográfico. Es también el espacio de tiempo en el que se desarrollaron los llamados procesos de modernización. Las transformaciones que sucedieron en estos años produjeron cambios: aparecieron nuevos actores que modificaron el mundo social (obrerros, asalariados, sindicatos, agremiaciones) y el cultural, las comunicaciones, los transportes, la industria, el comercio y las finanzas tuvieron un marcado auge. Sin embargo, algunas cosas permanecieron como la exigencia de mantener el orden social frente a unas instituciones que tardaron en acomodarse al nuevo ritmo de los cambios sociales²².

Evidentemente en la segunda mitad del siglo XIX, la mayoría de municipios abordados en este trabajo tenían una fundación reciente; su pobla-

ción era escasa y los avances económicos y administrativos iban desarrollándose lentamente. Años después de haber sido creadas las parroquias de Manizales, Neira y Salamina las autoridades allí instaladas habían asumido las funciones judiciales, administrativas y de policía que permitieron el sostenimiento fiscal, social y político de estos territorios. Dichos funcionarios eran los representantes del Estado y a pesar de que varias circunstancias se confabularon para complejizar su trabajo tales como la distancia geográfica con la capital provincial, estatal o departamental, la escasez de burócratas, los bajos o inexistentes salarios, estos empleados actuaron interviniendo en aspectos de la vida de los habitantes que desde sus perspectivas era necesario corregir. Por supuesto no se trató de un régimen de vigilancia y castigo como el sugerido en los estudios de Foucault, pero sí permitían construir una pedagogía social de la autoridad y el orden.

De estas dificultades, tenemos conocimiento por la correspondencia oficial de la alcaldía y el Cabildo Municipal de Manizales que constantemente recibieron quejas de los alcaldes, jueces y comisarios para que se mejoraran las condiciones de sus despachos²³, se les aumentara el salario o que finalmente se les pagara²⁴. Al punto que algunos jueces debían remunerar con su propio peculio el salario del secretario como le ocurrió al juez parroquial de Manizales Eusebio Londoño en 1865²⁵.

Durante el siglo XIX los alcaldes y jueces eran miembros del patriciado local pero no por ello se caracterizaban por tener vastos conocimientos legales y administrativos. En ocasiones escasamente sabían leer y escribir. Antonio María Arango, miembro notable de la parroquia de Manizales en 1854 solicitó a los vocales del Cabildo que permitieran la creación del cargo de secretario del despacho del jefe municipal, puesto que sería de gran

23 “Correspondencia Oficial 1860. Juez 1° parroquial José Ramírez al Presidente del Cabildo” (Manizales, 3 de febrero de 1860), AMM, Fondo Histórico, Caja 4, Libro 12, Legajo 33, f. 170. “Correspondencia Oficial 1855. Antonio Ceballos alcalde parroquial a vicepresidente del cabildo” (Manizales, 2 de julio de 1855), AMM, Fondo Histórico, Caja 4, Libro 12, Legajo 2, f. 59.

24 “Correspondencia Oficial 1855. Bernardino Jaramillo juez parroquial a Presidente Cabildo” (Manizales, 5 febrero de 1855), AMM, Fondo Histórico, Caja 4, Libro 12, Legajo 2, ff. 37 y 42.

25 “Correspondencia Oficial 1855. Eusebio Londoño juez parroquial al señor presidente del cabildo” (Manizales, 22 marzo de 1865), AMM, Fondo Histórico, Caja 4, Libro 12, Legajo 11, f. 371.

21 Durante algún tiempo se le denominó el Gran Caldas a esta jurisdicción; sin embargo preferimos no cometer el anacronismo de usar una categoría político-administrativa que solo tiene aplicación para 20 de los 75 años que aborda el estudio. Por ello preferimos el uso de una categoría geográficocultural que si bien no fue usada durante la época, abarca este espacio.

22 Edwin Monsalvo, Miguel Suárez y David Herrera. “Conflictividad, delincuencia y justicia en el Departamento de Caldas, 1900-1925”, *Historia y Espacio*, 45 (2015): 97-118.

ayuda a los empleados del distrito, “donde casi todos caresemos de los conocimientos necesarios para desempeñar; porque rara vez sucede que sepa leer i escribir el individuo encargado de la alcaldía”²⁶.

Los secretarios fueron funcionarios claves en el entramado jurídico y social de la parroquia. A diferencia de los alcaldes y jueces no eran miembros del patriciado local, pero tampoco de los sectores populares como los comisarios. Eran versados en leyes, redactaban la correspondencia, transcribían las declaraciones orales de los testigos y acusados en los sumarios de policía y leían todos los documentos que llegaban al despacho municipal. Así mismo, permanecían durante todo el día en las instalaciones, atendían al público y en ocasiones entregaban correspondencia. Además, al ser un cargo permanente, el alcalde que llegaba encontraba a un funcionario conocedor de los negocios de su despacho agilizando la administración pública; en fin, los secretarios desarrollaron buena parte de las funciones del alcalde y del jefe de policía.

Y si los alcaldes y jefes de policía, notables locales, sufrían dificultades para la administración de justicia, la situación de los comisarios de policía, era aún más desfavorable. Estos eran miembros de la plebe, analfabetos y vinculados laboral y emocionalmente con los mismos individuos que debían vigilar, enviar a la cárcel, imponerles multas y denunciar. A pesar de ello, los comisarios y policías tuvieron que afrontar su tarea en medio de muchas dificultades como su carente formación burocrática, poca motivación derivada de los exiguos y en ocasiones inexistentes salarios y porque tenían relación estrecha con los sujetos que debían vigilar.

En su mayoría los encargados de mantener el orden de policía no usaban armas, algunos solo portaban la “vara de la justicia”²⁷, mientras que los delincuentes a perseguir sí las tenían. En este contexto, no resultaba sencillo

26 “Correspondencia Oficial 1855. Antonio María Arango, alcalde del Distrito a vocales del Cabildo” (Manizales, 5 de mayo de 1854), AMM, Fondo Histórico, Caja 4, Libro 12, Legajo 2, f. 10.

27 Art. 103, Tratado 1º Parte 2ª, Ley 1ª, mayo 19 de 1834. “Sobre régimen político y municipal de las provincias, cantones i distritos parroquiales”, en Recopilación de Leyes de la Nueva Granada, ed. Lino de Pombo (Bogotá: Imprenta de Zoilo Salazar, 1845), 41-61. Esta luego se transformó en un palo que servía además de defensa.

para los agentes de policía ejercer su autoridad, toda vez que debían intervenir en riñas como le ocurrió al celador de la renta de licores Marco Antonio Zuluaga en La Esperanza, corregimiento de San Bartolomé (Pácora) en 1923 quien resultó asesinado con arma de fuego por Francisco Henao, un contrabandista y propietario de una destiladora. Aunque en este caso se trataba de un delincuente; el ejemplo muestra la vulnerabilidad de los agentes del Estado desprovistos de los elementos necesarios para ejercer su función quedando a merced de un contrabandista armado. De igual forma fue herido el alcalde de Pereira en 1897 mientras intentaba separar a dos hermanos que reñían²⁸.

Solo a finales de siglo XIX se uniformaron con vestidos a los agentes de policía, con lo que se esperaba que “de esta manera el distintivo de la autoridad se haga más respetuosa y evitar la frecuente confusión con los demás paisanos cuando ella debe actuar”²⁹; sin embargo el número de oficiales siempre pareció ser insuficiente y la organización policial compleja. A principios de siglo XX existían los agentes de policía municipal, llamados “municipales” que eran dependientes del Alcalde y eran nombrados por este; además estaban los departamentales que no dependían del Alcalde, usaban uniformes parecidos distinguiéndose solo por el gorro colorado de los primeros³⁰.

Como si estas no fueran suficientes penurias, durante los períodos de guerra los escasos recursos desaparecían por completo. La administración de justicia quedaba casi suspendida. Los salarios de los empleados también se veían mermados³¹. Aunque a partir de la reforma judicial de 1897 la situación mejoró un poco –sobre todo en la capital Manizales– el siglo XX empezó con una larga guerra que volvió a complicar la situación.

28 “Por evitar una riña”, El iniciador. Literatura, noticias, industria y comercio, 8, febrero 28 de 1897, 31.

29 “Policía”, El iniciador. Literatura, noticias, industria y comercio, 9, marzo 7 de 1897, 39.

30 “Carta de Rufino Gómez a Enrique Otero. Cartago, diciembre de 1917”, Archivo Historial, I: 6, enero de 1919, 264. En ambos casos se trataba de cuotas burocráticas.

31 “Correspondencia Oficial 1855. Alejandro Londoño prefecto departamental al señor presidente de la Corporación municipal de Manizales” (Sonsón, 15 junio de 1864), AMM, Fondo Histórico, Caja 4, Libro 12, Legajo 60, f. 250.

Las complejidades administrativas que tuvieron que asumir los funcionarios estatales en estos territorios, quizá explica las demoras en los procesos judiciales estudiados. De allí que los retardos fueran menos evidentes en Manizales, capital del departamento y asentamiento de lo más cercano a una burocracia moderna en el territorio caldense. Sin embargo, el panorama en los municipios era desolador como lo señalaron los magistrados de la judicatura cuando notaron que había 23 procesos que expiraron y que los jueces habían tardado más de una década en fallar. Esta situación fue calificada por los juristas como un “triste monumento de pereza, desidia, incapacidad”³². En estos sumarios encontraron causas de heridas y hurtos que databan desde 1903 y que no estaban resueltas o que habían prescrito por la aparente desidia de los jueces de Anserma, Santuario y Riosucio. Aunque las excusas de los doctores Manuel Tiberio, Manuel Ospina y Andrés Zapata por el incumplimiento de sus funciones fue el excesivo número de procesos que debían llevar; esto no bastó para que fueran judicializados por responsabilidad en los trámites ordinarios, en especial contra Zapata, por las omisiones o demoras ocasionadas mientras fue juez municipal en el circuito de Anserma entre 1911 y 1913, y que fue nombrado en el mismo cargo en Angelópolis en el departamento de Antioquia.

Se desconoce si la demora se produjo por la desidia del juez Zapata, pero si se observan las causas que condujo otro togado en el circuito judicial de Salamina, es posible tener una idea del volumen de procesos que debían llevar. Entre 1911 y 1913, el juzgado de Salamina falló 50 causas criminales, y a ello habría que sumar las causas ordinarias, los juicios civiles y otras actividades que desempeñaban los jueces³³.

Pese al hecho de que estos funcionarios eran abogados, la abrumadora cantidad de procesos frenaban la marcha de la justicia. Y ni qué decir de los jueces parroquiales del siglo XIX, alcaldes y policías que debían cumplir distintas funciones, entre ellas resolver en primera instancia los casos de violación a las normas de policía.

En ocasiones las demoras no eran solo de la justicia sino de los implicados. Por ejemplo Casimiro Bartolo tardó dos años en denunciar a Espíritu Santo Bueno por unas heridas causadas en una riña en Marmato. Las heridas ocurrieron en 1902, la denuncia en 1904 y la sentencia fue proferida en 1908. Por supuesto que ante el tiempo transcurrido desde la ocurrencia de los hechos la evaluación de los peritos solo contó con la valoración de una cicatriz que quedó de la riña, así mismo las declaraciones de los testigos lucían desdibujadas porque estos olvidaban las fechas de los sucesos y perdían precisión en los detalles.

Por distintas razones, la ralentización del funcionamiento del sistema judicial era evidente, más aún en los territorios periféricos. Ello ayuda a entender por qué Miguel Cosma, un egipcio residente en Pensilvania, desesperado por los pocos avances de una denuncia de robo que había presentado ante el Juzgado Municipal dos años antes, injurió a Francisco Duque secretario del despacho porque este aparentemente era inepto para “ejercer el empleo”, además porque con su actitud “patrocina ladrones” e hizo otros señalamientos contra el honor, el crédito y la dignidad del funcionario, dirigiendo “expresiones contumeliosas”³⁴. Este desahogo frente a un funcionario no sirvió para acelerar los trámites, pero en cambio le costó pasar un mes en prisión por insultar a una autoridad.

Pero los procesos judiciales también se retrasaban por las demoras en la marcha de algunas alcaldías e inspectorías, como ocurrió con las quejas presentadas por la judicatura contra los funcionarios de Apía³⁵. La distancia geográfica, los abruptos caminos, la escasez de presupuesto, las guerras, la pobre formación de los empleados y su cercanía con los subordinados llevan a pensar que esta era menos una burocracia en el sentido moderno del término y más un conjunto de funcionarios que si bien representaban

34 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra Miguel Cosma por los delitos de Sustracción de documentos custodiados en una oficina pública, y contra la persona de un empleado en actual ejercicio de sus funciones. Pensilvania a 23 de enero de 1913”, Revista Judicial de Caldas, 122, Manizales (febrero 15 de 1913), 914.

35 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra los jueces de Circuito por responsabilidad. Manizales a 14 de abril de 1916”, Revista Judicial de Caldas, 212, Manizales (abril 15 de 1917), 91.

32 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra los jueces de Circuito por responsabilidad, Manizales, 14 de abril de 1916”, Revista Judicial de Caldas, 212 (abril 15 de 1917), 91.

33 Juzgado Promiscuo de Salamina, Miscelanea, 1913, ff. 4-34.

al Estado, estaban inmersos en una maraña de relaciones, conflictos y familiaridades que hicieron del ejercicio de la autoridad en estos territorios un proceso complejo³⁶. No obstante, con todos sus bemoles y particularidades logró asentarse como se muestra a continuación

“¡SE CREE EL DICTADOR DE ESTE PUEBLO!” Y OTROS DISCURSOS IRRESPECTUOSOS DE LA AUTORIDAD

El hecho de que durante el siglo XIX, los juicios de policía fueran llevados por vecinos de la parroquia, preocupó a algunos individuos que notaron las “injusticias” del sistema que aplicaba una justicia selectiva, dependiendo de las relaciones del sindicato con las autoridades locales. Sin embargo, en teoría la misma condición de vecino que los enredaba en la trama social interior de la parroquia, otorgaba a los alcaldes y policías la autoridad para ejercer justicia³⁷.

En el siglo XX los jueces no fueron el objeto de este ataque ya que se trataba de abogados graduados, pero sí continuaron siéndolo otros funcionarios como los secretarios de los juzgados, alcaldes y especialmente los miembros de la policía. Es decir aquellos con los cuales los ciudadanos debían interactuar cotidianamente cuando necesitaban la intervención estatal o porque esta aparecía para regular sus comportamientos.

La cercanía entre autoridades policiales y judiciales fue uno de los asuntos que más causaba inconvenientes en el funcionamiento de ambos cuerpos, ya que aquello que en principio debía otorgar la autoridad para el mando, en ocasiones se constituía en la razón de la desobediencia. El exceso de confianza, el compadrazgo, la consanguinidad o el conocer los vicios y defectos de la autoridad se constituyeron en los elementos de juicio uti-

36 Ya Skocpol destacó la importancia de estudiar a los funcionarios del Estado para comprender la relación entre las condiciones internacionales, las presiones de las estructuras socioeconómicas y los intereses de los grupos políticos en la creación del contexto para las revoluciones sociales. Theda Skocpol, *Los Estados y las revoluciones sociales* (México: Fondo de Cultura Económica, 1983), 65-66

37 Raúl Fradkin, “Justicia, policía y sociedad rural. Buenos Aires, 1780-1830”, en *Las escalas de la historia comparada. Dinámicas sociales, poderes políticos y sistemas jurídicos*, Tomo II, coords. Marta Bonaudo, Andrea Reguera, Blanca Zeberio (Buenos Aires: Miño y Dávila SRL, 2008), 275.

lizados para evadir la responsabilidad de obedecer una orden oficial. Los hechos ocurridos en 1916 que conllevaron al asesinato de Gabriel Castro por Manuel A. Díaz, quien además fue acusado de resistirse con armas al inspector del corregimiento Abel Marín, permiten explicar lo anterior³⁸. Ante una pelea callejera en el corregimiento de Colón, distrito de Calarcá intervino rápidamente el inspector y capturó a Manuel Díaz, Marco Giraldo y Salomón García. Sin embargo, este mismo funcionario dejó libre a Díaz —que era su cuñado— porque supuestamente necesitaba curar una herida, con el compromiso de que no podría salir de su casa. A pesar de ello, Díaz salió a la calle lo que provocó la reacción de algunos vecinos y obligó al inspector a volver a capturarlo. El judicial se resistió al arresto, se encerró en una casa y gritó varios improperios contra el inspector quien le manifestó a Marín en una voz que refleja su cercanía “Vea Toño, hágame el favor de atender a la autoridad”; la respuesta de Díaz fue sacar un arma y disparar un tiro al grupo de personas que estaban alrededor. Finalmente, fue capturado, juzgado y sentenciado a pagar 30 meses de presidio por el homicidio.

Además del detalle descriptivo de la narración de los testigos, esta permite asir la idea de la familiaridad entre el judicial y la autoridad, no solo por el vínculo de parentesco que poseían, sino por la cercanía y amabilidad de la conversación y las libertades que le otorgaban estas relaciones para evadir la acción policial. Podría suponerse acaso que si este hubiera sido puesto preso como los demás intervinientes en la riña, se hubiera evitado un asesinato y la burla a la autoridad, pero la familiaridad procuró atenuar el castigo lo que trajo consecuencias más graves para el corregimiento.

Las actuaciones del jefe de policía fueron el resultado no de la aplicación estricta de la ley, sino de las relaciones que existían en las sociedades locales aplicando una justicia equitativa³⁹ e intentando siempre conservar el orden social establecido y las lealtades de los procesados con las redes internas de

38 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra Manuel Díaz por los delitos de homicidio y resistencia a la autoridad. Calarcá a 20 de febrero de 1916”, *Revista Judicial de Caldas*, 219, Manizales (agosto 1 de 1917) 149-152.

39 Paolo Grossi, “¿Justicia. Como ley o ley como justicia? Anotaciones de un historiador del derecho”, en *Mitología jurídica de la modernidad*, Paolo Grossi (Madrid: Editorial Trotta, 2003), 21-38.

poder⁴⁰. En otro trabajo se mostró las negociaciones a que recurrió la autoridad con los infractores a los juegos prohibidos imponiendo sanciones bajas que cumplieran el papel de representar la justicia y el Estado; pero que al mismo tiempo, los jugadores, que eran miembros de la sociedad local, cumplieran el deber de pagarlas y contribuir así con el teatro del poder⁴¹.

Sin embargo, como se ha señalado, la autoridad es un proceso que debe asirse permanentemente en la comunidad, por lo tanto en su concreción intervienen distintos factores. Así las cosas, los juicios por irrespeto evidencian además de su realización, el control que tenían las autoridades sobre este tipo de casos. De esta manera, aun cuando estos pueden ser considerados como relativamente pocos, para los contemporáneos no era un problema de cantidad sino de los efectos que uno solo de estos casos podía provocar. La negativa abierta a cumplir con una puesta en escena de la autoridad, era considerada una forma particularmente peligrosa de insubordinación, aun cuando esta se produjera bajo los efectos del alcohol. James Scott llamó la atención acerca de la importancia de analizar los actos de insubordinación “porque cualquier negativa particular a obedecer no es solo una pequeña grieta en una pared simbólica: implica necesariamente un cuestionamiento de todos los otros actos que esa forma de insubordinación implica”⁴². A continuación se presentan algunos ejemplos de ello; Jesús Quintero fue sancionado a pagar una multa de 10 pesos por desobedecer al alcalde que le pidió que llevara al reo José María Caicedo a Cartago⁴³. A José Antonio González 5 pesos por “manotiar” y gritar al jefe municipal Rafael Jaramillo porque este mandó a hacer un caño en medio

40 Hace varios años que Giovanni Levi planteó las diferencias que existen entre aquellos países en los que la ley restringe la capacidad de los jueces para interpretar la ley, y países en los que el origen teológico del principio de justicia deja a los jueces un margen muy amplio de interpretación a través de lecturas analógicas y equitativas. Levi sostuvo que en estos últimos, se desplegó una justicia equitativa, otorgando un mayor rol al juez, ya que este se considera un intérprete de la ley, mediante lo que él denominó como “reciprocidad mediterránea”. Al decir de Levi, existiría “un sentido común de justicia” que muchas veces entra en contradicción con las reglas jurídicas codificadas. Giovanni Levi, “Reciprocidad mediterránea”, *Hispania*, LX/1: 204 (2000): 103-126.

41 Edwin Monsalvo Mendoza y Héctor Miguel López Castrillón, “La acción policial en un territorio periférico. La Justicia en la Parroquia de Manizales 1855-1865”. *Memoria y Sociedad*, Vol. 18 No. 37 (2014): 113-130.

42 James Scott. *Los dominados...*, 242.

43 “Sumarios iniciados y resueltos por la Alcaldía de Manizales entre 1855 y 1870, Causa Criminal sobre responsabilidad de la fuga de un reo”, AMM, Fondo Histórico, Caja 5 libro 16, Legajo 3, f. 140r.

de la propiedad de su patrón y desafió su autoridad manifestándole que “quién le había dado esa facultad, que era un arbitrario”, añadiendo que Jaramillo era “el dictador de este pueblo”⁴⁴. Manuel Osorio, un comisario de policía analfabeto en 1865 solicitó el apoyo a sus vecinos Hilario Parra y Avelino Castañeda para custodiar los presos de la cárcel, pero estos se negaron con el argumento de que iban para una fiesta y le dijeron que eran un “imprudente i falto de educación; que esas no eran palabras para hablarle a los hombres”, Castañeda agregó que “no venía a guardar, que él no le obedecía al comisario”⁴⁵. Finalmente, el jefe de policía Rafael Jaramillo los castigó con 5 pesos de multa que no pagaron y fueron obligados a realizar trabajos en obras públicas. Igual ocurrió con Andrés Valencia, Joaquín Zapata y Clemente Ceballos, quienes fueron acusados de desobediencia y burla contra la autoridad, toda vez que no auxiliaron al Comisario de Policía Jesús Cifuentes cuando este iba en persecución de Antonio Hernández, un borracho que lo había golpeado al momento en que el comisario intentó apresarlos por beodez escandalosa⁴⁶.

Comparadas con las penas impuestas a los infractores por juegos y bailes prohibidos puede considerarse que estas eran más altas, pero eran menores a las producidas por los delitos de vagancia y fraude a la renta que se calculaban de acuerdo al valor de la mercancía. Así las cosas, parecía que las autoridades sancionaban con más fuerza las desobediencias que la infracción de una norma. De esta forma el castigo mediante multas mostraba la cara fuerte del Estado: la coercitiva evidenciando la importancia de mantener el consenso aun cuando fuera por la fuerza. De allí que desde Salamina el prefecto del departamento del Sur Norberto Gómez haya manifestado la necesidad del cumplimiento de las penas por irrespeto a la autoridad recordando al alcalde que bajo el ordenamiento jurídico existente “lo esencial de las penas convencionales es el que ellas sigan inmediatamente a la falta como la sombra sigue al cuerpo que la produce”⁴⁷.

44 “Sumarios iniciados y resueltos por la Alcaldía de Manizales entre 1855 y 1870, causa por irrespeto a la autoridad”, AMM, Fondo Histórico, Caja 5, Libro 16, Legajo 6, f. 298v.

45 “Sumarios iniciados y resueltos por la Alcaldía de Manizales entre 1855 y 1870, Policía sumario instructivo para averiguar las faltas que cometieron Hilario Parra, Abelino Castañeda”, AMM, Fondo Histórico, Caja 5, Libro 16, Legajo 6, f. 412r.

46 “Sumarios iniciados y resueltos por la Alcaldía de Manizales entre 1855 y 1870, Sumario Delito Infracción”, AMM, Fondo Histórico, Caja 5, Libro 16, Legajo 6, f. 442r.

47 “Norberto Gómez a Prefectura departamento del sur, Salamina 13 de marzo de 1874. Procedimiento contra Germán Uribe por desobediencia”, AMM, Fondo Histórico, Caja 17, Libro 57, f. 326.

La contundente afirmación del poder a través de multas o prisión se constituían en castigos ejemplarizantes que cumplían el propósito de que otros perdieran el ánimo de intentar cualquier desafío abierto a la autoridad, la exoneración podía en cambio ampliar los límites de lo permitido y ser un estímulo para que otros hicieran lo mismo.

Sin embargo, en algunos casos se consideró que una sola interrupción de la sumisión se podía excusar ya que no provocaba consecuencias lamentables para el sistema de dominación. Por ejemplo, ante la apelación a la pobreza que presentó Germán Uribe para pagar una multa de veinticinco pesos por amenazar con un cuchillo al alcalde de Manizales, este decidió que “la falta cometida por Germán Uribe, sin embargo de ser grave, no es de aquellas que tienen consecuencias trascendentales [...] que el penado se manifiesta arrepentido por la falta cometida”⁴⁸ por lo que la rebajó a cinco pesos. Aquí jugó un papel importante el arrepentimiento del subordinado, pero también el hecho de que haya habido un cambio de alcalde.

O el caso del comisario José María Serna quien en 1892 contribuyó a exonerar de los cargos de irrespeto a Jesús María Valencia quien en estado de ebriedad le lanzó dos puñaladas. Para el comisario, el ebrio era inconsciente de sus actos y no lo reconocía como autoridad ya que este no se le presentó como tal, solo intentó quitarle el cuchillo; tampoco le “habló en nombre de la ley”, ni “le dijo que siguiera para la cárcel”. Valencia simplemente le lanzó las puñaladas y salió corriendo por lo que –declara Serna– “puedo asegurar que Valencia se tiró a correr a las calles porque estaba ebrio y no lo reconocía como comisario”⁴⁹. Esta información permitió archivar el caso porque para el alcalde la resistencia fue el resultado de la ebriedad y no de una conciencia para evitar obedecer.

48 “Norberto Gómez a Prefectura departamento del sur, Salamina 13 de marzo de 1874. Procedimiento contra Germán Uribe por desobediencia”, AMM, Fondo Histórico, Caja 17, Libro 57, f. 327.

49 “Contra José María Valencia por resistencia a la autoridad”, AMM, Fondo Histórico, Caja 47, Libro 160, f. 687. Cabe aclarar que de acuerdo al Código Penal no importaba si no tenía uniforme, insignias o identificación, si en el acto de desobediencia se demostraba que el agresor u ofensor tenía conocimiento del carácter público del ofendido o fuera notorio este carácter Art. 170. Ley 19 de 1890. Código Penal (18 de octubre). Bogotá, Imprenta de la Nación.

Por otro lado, las autoridades tenían claro que un acto de insubordinación pública exitosa podía perforar la superficie uniforme del aparente consenso. De allí, que la Jefatura Municipal de Manizales haya querido poner coto a las desobediencias mediante las multas impuestas a los rebeldes que rechazaran, desconocieran o insultaran a las autoridades legalmente constituidas.

se hace preciso hacer entender que un comisario de policía esta investido de autoridad pública, i como tal es un ejecutor de las órdenes del jefe de policía; i que toda desobediencia a esta clase de empleados es una falta que no debe quedar impugne [sic]⁵⁰.

O las palabras del jefe municipal Rafael Jaramillo quien manifestó que “La falta de obediencia al jefe de policía, encarna, pues, consecuencias desastrosas para la sociedad, y es de precaución castigarla correccionalmente”⁵¹. La insubordinación no fue un rasgo típico de esta región, pero sí fue característico de los territorios donde la distancia geográfica permitía con mayor fortaleza el uso y el abuso de los “usos y costumbres” para aplicar la ley. Además, hasta la creación del departamento de Caldas, los límites geográficos con otras jurisdicciones eran tenues, lo que facilitaba a los judiciables la evasión de la autoridad.

La dificultad de los empleados con funciones policiales para ejercer el control social en los territorios fronterizos ha sido ampliamente estudiada⁵² y en este caso particular se debió en gran parte a la forma de reclutamiento de los empleados, su escasa o nula formación, la escasez de recursos y a

50 “Sumarios iniciados y resueltos por la Alcaldía de Manizales entre 1855 y 1870, Sumario Delito Infracción”, AMM, Fondo Histórico, Caja 5, Libro 16, Legajo 6, f. 448v.

51 “Causa contra Heraclio López, Ángel María Avendaño, Ramón Giraldo y Pablo Arango por desobediencia, Manizales 29 de mayo de 1876”, AMM, Fondo Histórico, Caja 21, Libro 70, f. 32.

52 Beatriz Patiño, Criminalidad, ley penal y estructura social en la provincia de Antioquia, 1750-1820 (Medellín: UDEA, 1994). Juan Carlos Vélez, “El establecimiento local de la administración de justicia en Antioquia, 1821-1853. El difícil cumplimiento de una promesa republicana”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 40 No. 1, (2013). Juan Carlos Vélez, “Desconductas costumbres y semillas de la discordia. Prácticas de oposición y resistencia a los jefes políticos en el Nordeste de Antioquia (1821-1843)”, *Historia Crítica*, 47 (2012): 45-70. Juan Carlos Vélez, “Contra el juego y la embriaguez: Control social en la provincia de Antioquia en la primera mitad del siglo XIX”, en *Todos somos historia. Control e Instituciones*, Tomo 3, Eduardo Domínguez (Medellín: Universidad de Medellín, 2010), 59-77. César Ballesteros, “Las otras colonizaciones en Antioquia. El caso del Nordeste Antioqueño, 1824-1886”, *Historia y Sociedad*, 16 (2009): 23-48. Nicolás González Quintero, “Se evita que de vagos pasen a delincuentes: Discursos para la construcción de un sujeto peligroso en Santafé, 1750-1808” (Tesis pregrado, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá, 2010). Germán Colmenares, “El manejo ideológico de la ley en un período de transición”, *Historia Crítica*, 4 (1990): 8-31.

la reacción natural de los judiciales frente a la intromisión del Estado en sus vidas.

La construcción social del respeto y obediencia de los subordinados dependió en buena medida del éxito del sistema de castigos. Con sus dificultades, procuró corregir los irrespetos a la ley y si se atiende al número de casos, pareció funcionar no tanto por la fuerza coercitiva del Estado sino porque los ejemplos pudieron surtir el efecto de generar la prudencia del consentimiento.

LA OTRA CARA DE LA MONEDA. LOS ABUSOS DE LA AUTORIDAD

En 1869 Manuel Villegas Botero, entabló un denuncia en la alcaldía de Manizales porque unos vecinos le insultaron “de la manera más grosera, asquerosa”, además embarraron con excremento su puerta y pegaron pasquines infamatorios en las paredes de varias casas. La acusación no siguió el ritmo que el querellante deseaba razón por la cual volvió la semana siguiente a preguntarle al secretario cómo iba la indagación de su caso, obtuvo excusas que justificaban la demora debido a los exámenes de la escuela de niñas y a que los pocos testigos llamados se habían descartado por la informalidad en el interrogatorio. Pasadas tres semanas volvió a preguntar lo mismo y se sorprendió cuando le “enseñaron tres o cuatro declaraciones recibidas con mucho (la misma), sin hacerse a los testigos sino una sola pregunta, lo que no se hace en casos tales”⁵³. Después de otro tiempo volvió donde el secretario y trajo un nuevo interrogatorio y nombres de más testigos. Pero además increpó al alcalde y secretario a que aceleraran el proceso ya que estaba

“resuelto a todo y que no ando desprevenido y que nunca me he escondido, y que descargo toda responsabilidad a las autoridades de Manizales por lo que pueda ocurrir en lo adelante, si se continúa mirando con indiferencia que la gentuza insolente que desgraciadamente abunda, me insulte de cualquier modo”⁵⁴.

Finalmente, no sabemos cómo terminó el proceso pero tres meses después de la denuncia el sumario culmina con varios folios donde se dice lo mismo “demorado por no haber hallado testigos”. Suponemos que no los hallaron, y que si los hubieran encontrado estos coincidirían con las 15 declaraciones recibidas donde se advertía el total desconocimiento del asunto de los pasquines y del excremento, en una coincidencia de palabras que puede ser tan sugestiva como para pensar que se habían puesto de acuerdo en las declaraciones. También pudo ser posible que las energías de Villegas flaquearan para continuar exigiendo a las autoridades la judicialización de los culpables. Tal vez por la homogeneidad de las declaraciones recibidas que evidencian la poca receptividad que tenía en la población o porque notó la desidia de las autoridades para desarrollar el proceso.

En este orden de ideas, la relación entre empleados encargados de mantener el orden y la delincuencia, pudo haber generado un cierto desconcierto con el funcionamiento de la justicia, cuestión que puede explicar parcialmente el uso constante de vías de hecho para la solución de conflictos como lo dejó planteado Manuel Villegas en el ejemplo anterior.

Es necesario advertir que pese a que la insubordinación, insulto y ofensas a la autoridad no fueron una constante durante el período analizado, estas estuvieron presentes al tiempo que los abusos del poder también hicieron presencia esporádica en los juicios sumariales del período estudiado. Ambos tipos dan cuenta del especial interés de las autoridades por controlar las relaciones entre policías y alcaldes con los judiciales, sobre todo porque se trataba de construir el sentido de respeto y la obediencia a las leyes que permitían mantener el orden social y político en la región. De allí, el especial cuidado con el que los jueces manejaron un caso de estafa ocurrido en 1913 y en el que estaban involucrados dos agentes activos de la policía, Luis Carlos Henao y José Mateo Ospina⁵⁵.

La estafa llevada a cabo por los bandoleros, consistió en plantear a sus

53 “Denuncia por irrespeto contra Manuel Villegas” (Manizales, 1869) AMM, Archivo Municipal de Manizales, Fondo Histórico, Caja 5, Libro 16, f. 470.

54 “Denuncia por irrespeto contra Manuel Villegas” (Manizales, 1869), AMM, Fondo Histórico, Caja 5, Libro 16, f. 470.

55 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra Luis Ospina y Rafael Franco por el delito de estafa. Manizales a 13 de octubre de 1913”, Revista Judicial de Caldas, 141, Manizales, (diciembre 1 de 1913), 1061.

víctimas un negocio de falsificación de libras esterlinas que podía dar muchas ganancias. Para inducir a los estafados, estos bandidos –como fueron señalados en el sumario– mostraban unas monedas blancas con la forma de las libras esterlinas, declarando que era “plata metalizada”; luego la sumergían en un líquido y al poco rato la sacaban y limpiaban, quedando aparentemente idénticas a las libras esterlinas; en realidad eran monedas originales ya que la plata metalizada quedaba en el fondo del balde. Así pasaban a pedir un dinero para la participación en el negocio; a algunos les pidieron quince mil, a otros nueve mil u ochocientos dependiendo de las capacidades del estafado.

Luego de entregado el dinero, le pedían al supuesto socio que los acompañaran a “El Tablazo” donde se encontraba la fábrica clandestina de libras esterlinas, pero en el camino siempre aparecían Ospina y Henao, los agentes de policía que revisaban a los transeúntes; aparentemente arrestaban a los sospechosos, decomisaban los químicos y dejaban libre al estafado quien terminaba agradeciendo el gesto de la policía.

En ocasiones, volvían a pedir dinero a los mismos estafados cambiando la estrategia. Enviaban a niños con la mercancía, pero siempre aparecía el policía para decomisar los químicos. Otra variación del plan era que los “policía bandidos” atrapaban al estafado con el dinero, al cual le ofrecían dejarlo en libertad a cambio de dejárselo o de lo contrario lo llevarían preso por participación en un plan de falsificación.

La defensa de los policías acusados consistió en demostrar que “por múltiples que sean los delitos, y por alarma y escandaloso que hayan causado en la sociedad”, los agentes no deberían ser tratados como bandoleros sino como ladrones ya que Henao “es ignorante y ha parecido ser de buenas costumbres, que es hombre pobre y merecido confianza como agente de policía, hasta que se le sindicó”. El señalamiento de trabajador, buenas costumbres, pobre, respetuoso e ignorante por lo que “puede decirse que es un simple ratero”, buscó y consiguió colocar el delito en segundo grado para que fueran tratados con mayor indulgencia.

Estos hechos causaron alarma en la población y los territorios vecinos ya

que se trataba de agentes de policía involucrados en eventos delictuosos. Evidentemente estas situaciones pudieron haber mellado la autoridad de los uniformados, sobre todo tratándose de vecinos de las mismas comunidades que eran reconocidos públicamente. Aunque el reconocimiento de los convecinos teóricamente era uno de los atributos que contribuía al respeto por la autoridad, en ocasiones la realidad pudo distar de este ideal.

Similar caso ocurrió en 1884 con Daniel Medina quien fue acusado por desobediencia a un comisario. Sin embargo, el caso dio un giro inesperado cuando se demostró que Medina, que también era soldado, había sido ofendido por el comisario quien pretendía “pasar la noche” con Secundina Rodríguez, pareja sentimental de Medina y que se encontraba en alto estado de alicoramiento. Para lograr su cometido el comisario intentó deshacerse de Medina mediante su autoridad pero este se resistió y fue conducido al cuartel⁵⁶. Finalmente, el inspector del distrito exoneró de cargos a Medina porque consideró inoportuno el uso de la fuerza del comisario.

Otro caso de un supuesto abuso de la autoridad ocurrió en 1907 cuando Marco Márquez hirió al gendarme de la Villa de María Epifanio Osorio de dos puñaladas. Nuevamente, aunque el juicio empezó por las heridas, el judicial logró demostrar que el empleado se extralimitó en sus funciones procurando sin ninguna razón arrestar a su hermano materno Pablo González ya que aparentemente

“sin proferir una palabra más y sin repetirle siquiera la orden que le había dado, levantó un machete de que estaba armado y acometiéndose con él le descargó uno o más golpes, por lo cual Gonzales al verse súbitamente atacado, se fue sobre su agresor y asiéndolo con las manos por el cuerpo, para evitar el que le continuaran tirando, cayeron ambos al suelo y ya en tierra todavía lo hería o intentaba herirlo Osorio con el machete que poseía”⁵⁷.

56 “Sumario criminal por desobediencia a un comisario. Sindicado Daniel Medina”, AMM, Fondo Histórico. Caja 32, Libro 105, f. 480.

57 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra Marco Márquez por heridas. Municipio de María a 9 de junio de 1907”, Revista Judicial de Caldas, 42, Manizales, julio 15 de 1909, 335.

En ese momento intervino Marco A. Márquez, quien tomó parte en la reyerta y con un cuchillo asestó dos puñaladas a Osorio por la espalda. La defensa manifestó que el hecho ocurrió en defensa ya que el funcionario público actuó “de manera gratuita, abusiva e injustificable, y prevalido de su carácter de autoridad, con pretexto de ejercer las funciones de su empleo, atacaba y procuraba herir”⁵⁸, utilizando “medios agresivos y violentos para conseguir la efectividad de una orden inmotivada e injusta”. Márquez fue absuelto de los cargos dos años después —aunque ya había estado preso— porque logró demostrar el abuso de la autoridad.

Casos similares ocurrieron con cierta frecuencia. En Circasia en 1908, fue acusado el exalcalde Juan de Jesús Henao, porque hirió a Emilio Trujillo cuando este le reclamó porque en días anteriores siendo alcalde “el negro Henao” lo había “conducido a la cárcel pues que yo no había dado motivo alguno para ello”⁵⁹. La respuesta de Henao fue un disparo en la pierna. Al agente de policía municipal de Manizales Julio Gutiérrez también se le acusó por abuso de autoridad, golpes y malos tratamientos por haber herido con la culata de su rifle a Miguel Caro estando en servicio de centinela en el teatro de la ciudad⁶⁰. De acuerdo al policía, el joven quería entrar atropellándolo a la función cinematográfica; sin embargo el agente fue sentenciado a dos meses de arresto por exceder la fuerza en sus funciones. En 1884 la Inspección del distrito de Manizales inició una indagación contra el guarda de las rentas de licores Bernardino Correa porque este aparentemente había abusado de su autoridad golpeando sin causa aparente a Ignacio Arias quien iba cruzando el puente que separaba Villamaría de Manizales⁶¹.

58 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra Marco Márquez por heridas. Municipio de María a 9 de junio de 1907”, Revista Judicial de Caldas, 42, Manizales, julio 15 de 1909, 335.

59 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra Marco Márquez por heridas. Municipio de María a 9 de junio de 1907”, Revista Judicial de Caldas, 42, Manizales, julio 15 de 1909, 336.

60 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra Julio Gutiérrez por abuso a autoridad. Manizales, 30 de marzo de 1908”, Revista Judicial de Caldas, 21, Manizales, junio 15 de 1908, 166-167.

61 “Sumario por abuso de autoridad iniciado el 13 de octubre de 1884 contra Bernardino Correa”, AMM, Fondo Histórico, Caja 32, Libro 105.

La prensa periódica también hizo eco de este tipo de noticias sobre todo cuando se trataba de atacar políticamente al alcalde de turno que podía usar la policía a su antojo⁶². El periódico *El Artesano* se quejó del Alcalde de Manizales porque mediante órdenes verbales dadas a sus policías apresaron a unos jóvenes “de lo primero de la sociedad” que prendieron voladores el 12 de octubre por las fiestas⁶³. Además del aparente abuso de autoridad del burgomaestre, lo denunciaron porque estaba cobrando 50 centavos de oro como multa a cambio de dejarlos libres⁶⁴. En ocasiones, las autoridades mostraban las mentiras que se construían para desprestigiarlas como ocurrió con el burgomaestre Alejandro Gaviria quien envió una carta al periódico *El Artesano*, desmintiendo a Antonio Echeverri que había presentado en el mismo periódico una queja por un supuesto abuso de autoridad de la policía que había atacado a Luis F. Gómez, apresándolo y robándole su dinero. El Alcalde logró mostrar que Echeverri había mentido porque no era testigo del suceso⁶⁵.

También parece que hubo alcaldes que cambiaron los límites de tolerancia permitidos y fueron perseguidos por la opinión pública por sus aparentes excesos, cuando posiblemente se trataba de aplicar las normas de manera un poco más literal que sus sucesores. Aquello que denominaban como alcaldadas, que era una burla a bandos y órdenes administrativas de la policía, eran el intento de cambiar las costumbres mediante una presión mayor sobre los comportamientos. Para algunos habitantes este exceso de celo de las autoridades que

“dan en la manía de perseguir muchachos y encarcelar cerdos; a otros les da por envenenar perros; a estos por mantenerse en pleitos y querellas con las mujeres de vida airada; a aquellos por perorar mucho y no decir ni hacer nada, y a los de más allá por publicar muchos bandos para tener el gusto de no ejecutar ninguno; en fin alcaldes hay que apenas tienen ingenio para hacer una alcaldada”⁶⁶.

62 Blanco y Negro, I: 9, octubre 19 de 1912, 5.

63 “Alcaldada”, *El Artesano*. Literatura y Variedades, 17, Manizales, octubre 15 de 1904, 3-4.

64 “Retazos democráticos”, *El Artesano*. Literatura y Variedades, 17, Manizales, octubre 15 de 1904, 4.

65 “Parece Mentira. El Alcalde, Alejandro Gaviria C.”, *El Artesano*, Literatura y Variedades, 25, Manizales, octubre 27 de 1904.

66 “A propósito de Alcaldes”, *El Iniciador*. Literatura, noticias, industria y comercio, 5, Manizales, febrero 7 de 1897, 19.

La autoridad necesitaba de la teatralización de sus actos –aun cuando estos en principio pudieran ser asumidos como exagerados– porque es sobre esta base que se pretendía constituir la apariencia del respeto a la ley. Sin embargo, en ocasiones no se trataba de aparentar sino de utilizar la legitimidad del aparato coactivo para resolver los conflictos personales, sobreponer los intereses o galantear mostrando su autoridad. De allí que para los subordinados la percepción de la autoridad como irrespetuosa de la ley, pudo haber provocado que se quebrara esa representación de un poder legítimo encarnado en la figura del funcionario y por lo tanto mellado también la autoridad que emanaba de su posición.

AL FINAL, ¿SE OBEDECÍA A LA AUTORIDAD?

Bien si se trataba de la comisión de delitos por parte de los funcionarios encargados de mantener el orden o del trato abusivo que dieron a algunos pobladores, al parecer el uso del poder que se derivaba de la posesión de un cargo público como agente, guardia o gendarme permitía la ejecución de medidas de fuerza que en ocasiones provocaban el rechazo de los subalternos. De tal manera que la desobediencia a las órdenes oficiales en ocasiones pudo ser la ejecución de formas de resistir medidas consideradas arbitrarias y por lo tanto fuera de la ley. Así, el uso de la autoridad pudo haber permitido, y por qué no justificado, ciertas venganzas personales entre el agente del orden y el subordinado⁶⁷.

Ante esto cabe preguntarse ¿qué tan arraigada estaba la autoridad? La defensa de Ramón Ortiz por injuriar al alcalde de San Agustín evidencia lo común que resultaban los insultos a los empleados públicos; esta buscaba

67 Un ejemplo de ello fue el caso de Lino Giraldo en el paraje de La Bella del distrito de Pereira en 1922, que en medio de una jornada laboral en su finca, Fernando Ocampo discutió con otro trabajador. Ante la riña, intervino Muñoz quien se presentó como el comisario auxiliar de policía de la fracción. Este supuesto funcionario reconvinó a Ocampo y le ordenó guardar el machete, pero Ocampo en lugar de atender se lanzó contra él y le tiró con el machete causándole heridas y persiguiéndolo hasta que Muñoz se vio obligado a huir. Aunque Ocampo fue acusado de resistencia y maltrato a la autoridad; logró demostrar que Muñoz no era comisario, lo había sido en 1922 pero esas funciones solo duraban tres meses, limitado su servicio en cada semana a un día de trabajo y otro feriado. Además se comprobó que la intervención de Muñoz se debió a que el afectado en la pelea era Luis Alfredo García, cuñado de Muñoz; por lo tanto actuó como civil defendiendo a un pariente.

mostrar que si bien los hechos ocurrieron no había que darle importancia ni tomarse de oficio el asunto ya que

“si por cada palabra que se dirija a los empleados públicos y que se estime injuriosa, hubiera de procederse oficiosamente, el número de procesos por tal delito sería incalculable, y en la práctica resultarían graves anomalías y desigualdades, pues dada la diferencia de criterios, lo que para un Juez constituiría el delito de injurias, delito que debía perseguir de oficio, para otro no asumiría investigación alguna”⁶⁸.

Esta cuestión plantea el problema de la definición del delito. La ocurrencia de la desobediencia a la autoridad o el abuso a la misma no es un asunto que esté exento de bemoles ya que la decisión de iniciar una averiguación o un juicio por insubordinación o exceso no es una cuestión de menor importancia. El significado de una determinada acción no es una situación que los historiadores asumamos como dados, definir si se trata de un irrespeto a la autoridad o no, debe ser analizado como una construcción social que depende de los límites entre lo permitido y lo prohibido, entre la ofensa, la injuria y la anécdota; entre aquello que puede ser considerado peligroso porque podría ocasionar problemas mayores al poder establecido y aquello que puede ser considerado cotidiano⁶⁹.

Entonces, ¿había un total irrespeto a las autoridades? Seguramente que no. Los casos mostrados tal vez eran más excepciones que prácticas cotidianas. Sin embargo, se han evidenciado las múltiples complicaciones que debieron afrontar los escasos funcionarios encargados de mantener el orden en el centro occidente colombiano como un rasgo característico del complejo proceso de construcción de la obediencia. A pesar de ello, debió existir un cierto reconocimiento del poder y una aceptación de las reglas de juego dado que se trató más de casos aislados y sin ningún asomo de rebelión frente al poder legítimamente constituido.

68 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra Ramón Ortiz por haber faltado al respecto e injuriado al alcalde de San Agustín, señor José Jesús Gallego. San Agustín a 3 de mayo de 1912”, Revista Judicial de Caldas, 142, Manizales, diciembre 15 de 1913, 1069-1071.

69 James Scott. Los dominados..., 242.

Si se acataba a la autoridad ¿por qué se la respetaba? La respuesta es más compleja y escapa a los límites de este artículo; sin embargo el hecho de que la mayoría de denuncias por abuso hayan fallado en beneficio de los afectados, evidencia una cierta simetría ejecutada por la justicia para equilibrar una balanza que parecía estar inclinada.

Dar la razón a las víctimas era no solo impartir justicia, sino enviar un mensaje a las autoridades y subordinados: para los primeros, que debían actuar de acuerdo a las normas. Para los segundos, que podían resistir un alcalde o policía injusto pero no al Estado. Esta separación entre malos funcionarios y Estado se puede observar en las declaraciones del fiscal que se encargó de demostrar que una injuria contra el Inspector del corregimiento de Colón no era una ofensa a la persona en su carácter particular, ni que “la resistencia que hizo el reo a una providencia de la autoridad”, era un acto de desobediencia a la persona, ya que con ello se “afecta al Estado en su actividad jurídica, puesto que el propósito del delincuente es paralizar la acción de la autoridad”, y porque con el desacato se ofende al empleado en su carácter oficial, caso en el cual el funcionario “viene a ser como una personificación del Estado, al cual se lesiona con el hecho” y por lo cual se “le castiga de una manera especial y más severa”⁷⁰.

Para concluir, en este trabajo se señalaron las difíciles condiciones en las cuales se intentó imponer la autoridad en una región en proceso de consolidación. Además, se mostró cómo la teatralidad del poder y la puesta en práctica de dos formas de dominación (consenso y coacción), constituyeron la base sobre la cual una burocracia en formación intentó aplicar la justicia y legitimar el orden social que representaban. Frente a este escenario, y aunque resulta un exabrupto lingüístico considerarlos como una burocracia en el sentido estricto, en muchos distritos, parajes y corregimientos estudiados en este trabajo el inspector, guardia, gendarme y policía fueron tal vez los únicos representantes del Estado que los habitantes habrían visto a lo largo de sus vidas.

70 “Tribunal Superior del Distrito judicial. Dictada en la causa contra Manuel Díaz por los delitos de homicidio y resistencia a la autoridad. Calarcá a 20 de febrero de 1916”, Revista Judicial de Caldas, 219, Manizales, agosto 1 de 1917, 151.

Si bien la puesta en marcha de estos elementos debe reposar, como se señaló líneas arriba, sobre la base de una burocracia moderna; en este trabajo se observaron las dificultades que representaba el proceso de construcción de dicha burocracia. Las demoras en los juicios, la falta de recursos, la lenta marcha de los procedimientos judiciales, y en algunos casos los pocos conocimientos de muchos sujetos que debían impartir justicia y mantener el gobierno (e incluso hasta las distancias geográficas), constituyeron verdaderos obstáculos en el proceso de consolidación de la “burocracia moderna” y en el acicate que sembró la desconfianza frente a los servidores públicos.

Aunado a estos hechos, la intrincada maraña de relaciones (de consanguinidad, amistad y compadrazgo) y conflictos existentes entre los funcionarios estatales y las sociedades locales coadyuvaban a complejizar el ejercicio del poder. Pese a lo cual, se evidencia un asentamiento de la autoridad en estos territorios que tenían expresión no solo en los ejercicios coercitivos del Estado, sino también en el uso de la justicia por parte de los subordinados quienes combinaban la “aplicación de justicia” por su propia mano, con las solicitudes ante los jueces de primera y segunda instancia. En algunos casos, estos fenómenos llevaron a desobedecer las órdenes de funcionarios y en otros a golpear, gritar o amenazar a los empleados.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes de archivo

- Archivo Historial, Manizales, I: 6, enero de 1919.
 Archivo Histórico de Manizales (AMM), Manizales, Fondo Histórico.
Blanco y Negro, Manizales, I: 9, octubre 19 de 1912.
 Ley 19 de 1890. Código Penal (18 de octubre). Bogotá: Imprenta de la Nación.
 Código Penal (Junio 27). El Senado y la Cámara de Representantes de la Nueva Granada, reunidos en Congreso, han venido en decretar y decretan el siguiente Código Penal. Dado en Bogotá a 29 de mayo de 1837.
El Artesano. Literatura y Variedades, Manizales-Colombia. 17, (octubre 15 de 1904), 25, octubre 27 de 1904.

El Iniciador. Literatura, noticias, industria y comercio, Manizales, 5, febrero 7 de 1897; 8, febrero 28 de 1897; 9, marzo 7 de 1897.

Juzgado Promiscuo de Salamina. Salamina, Colombia. Fondo Archivo Antiguo.

Pombo, Lino de (ed.). Recopilación de Leyes de la Nueva Granada. Bogotá: Imprenta de Zoilo Salazar, 1845.

Revista Judicial de Caldas, Manizales, 122, febrero 15 de 1913; 141, diciembre 1 de 1913; 142, diciembre 15 de 1913; 212, abril 15 de 1917; 219, agosto 1 de 1917; 42, julio 15 de 1909; 21, junio 15 de 1908.

Fuentes Secundarias

Balandier, George. El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación. Barcelona: Paidós, 1994.

Ballesteros, César. “Las otras colonizaciones en Antioquia. El caso del Nordeste antioqueño, 1824-1886”, *Historia y Sociedad*, 16 (2009): 23-48.

Patiño Beatriz. Criminalidad, ley penal y estructura social en la provincia de Antioquia, 1750-1820. Medellín: UDEA, 1994.

Bloch, Marc. Introducción a la Historia. México: FCE, 1979. [primera edición de 1949].

Cohen, Albert. Delinquent Boys. The Culture of the Gang. New York: The Free Press, 1955.

Colmenares, Germán. “El manejo ideológico de la ley en un período de transición”, *Historia Crítica*, 4 (1990): 8-31.

Forte, Ricardo, y Guillermo Guajardo (Coord.). Consenso y Coacción. Estado e instrumentos de control político y social en México y América Latina (Siglos XIX y XX). México: El Colegio de México, El Colegio Mexiquense, 2000.

Fradkin, Raúl. “Justicia, policía y sociedad rural. Buenos Aires, 1780-1830”. En *Las escalas de la historia comparada. Dinámicas sociales, poderes políticos y sistemas jurídicos*, Tomo II, coordinadoras Marta Bonaudo, Andrea Reguera, Blanca Zeberio. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL, 2008.

González Quintero, Nicolás. “Se evita que de vagos pasen a delincuentes: Discursos para la construcción de un sujeto peligroso en Santafé, 1750-1808”. Tesis pregrado, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá, 2010.

Grossi, Paolo. Mitología jurídica de la modernidad. Madrid: Editorial Trotta, 2003.

Hall, Stuart. “El trabajo de la representación”. En *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, editor Stuart Hall. Londres: Sage Publications, 1997.

Hobsbawn, Eric. Bandidos. Barcelona: Crítica, 2011.

Levi, Giovanni. “Reciprocidad mediterránea”, *Hispania* Vol. LX/1 No. 204 (2000): 103-126.

Mallon, Florencia. “Reflexiones sobre las ruinas: formas cotidianas de formación del Estado en el México decimonónico”. En *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*, compiladores Joseph Golbert M. y Daniel Nugent. México: Ediciones Era, 2002.

Monsalvo Mendoza, Edwin, y Ana María Bedoya Sánchez. “El complejo establecimiento del orden de policía en una sociedad de frontera. Manizales 1853-1871”, *Virajes. Revista de Sociología y Antropología* Vol. 16 No. 2 (2014): 41-65.

Monsalvo Edwin, Suárez Miguel y David Herrera. “Conflictividad, delincuencia y justicia en el Departamento de Caldas, 1900-1925”, *Historia y Espacio*, 45 (2015): 97-118.

Monsalvo Mendoza, Edwin y López Castrillón, Héctor Miguel. “La acción policial en un territorio periférico. La Justicia en la Parroquia de Manizales 1855-1865”, *Memoria y Sociedad*, Vol. 18 No. 37 (2014): 113-130.

Scott, James. Los dominados y el arte de la resistencia. México: Ediciones Era, 2000.

Skocpol, Theda. Los Estados y las revoluciones sociales. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

Tilly, Charles. Coerción, capital y estados europeos. Buenos Aires: Alianza, 1993.

Vélez, Juan Carlos. “Contra el juego y la embriaguez. Control social en la provincia de Antioquia en la primera mitad del siglo XIX”. En *Todos somos historia. Control e Instituciones*, Tomo 3 Eduardo Domínguez. Medellín: Universidad de Medellín, 2010, 59-77.

Vélez, Juan Carlos. “Desconductadas costumbres y semillas de la discor-

dia. Prácticas de oposición y resistencia a los Jefes Políticos en el Nordeste de Antioquia (1821-1843)”, *Historia Crítica* No. 47 (2012): 45-70.

Vélez, Juan Carlos. “El establecimiento local de la administración de justicia en Antioquia, 1821-1853. El difícil cumplimiento de una promesa republicana”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* Vol. 40 No. 1 (2013).

Weber, Max. *Economía y Sociedad*. México: FCE, 1986.

The *Annales* School and the Environmental History of Latin America*

ALEJANDRO TORTOLERO VILLASEÑOR

Profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (México). Correo electrónico: tortoleroalejandro@yahoo.com. El autor es doctor en Historia y Civilizaciones de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (Francia). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “canales de riego y canales navegables en la cuenca de México: economía, patrimonio y paisaje en el México porfirista” en *Historia Caribe* Vol. X, No. 26 (2015) y “Francois Chevalier y los grandes latifundios: algunas aportaciones de una obra maestra en el contexto de dos tradiciones analíticas”, en *Boletín de la AFEHC* No. 62, (Julio-Septiembre, 2014). Entre sus temas de interés están la historia económica, tecnológica y ecológica de México, siglos XVIII al XX.

Recibido: 6 de mayo de 2015

Aprobado: 10 de junio de 2016

Modificado: 15 de julio de 2016

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.01>

Para citar este artículo: Monsalvo Mendoza, Edwin; Chapman Quevedo, Willian y Suárez Araméndiz, Miguel. “El funcionario viene a ser como una personificación del Estado”. *Conflictos y límites de la autoridad en el centro occidente colombiano, 1850-1925*”, *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 267-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.10>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Para una historia ambiental de México” financiado por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (México). Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



The Annales School and the Environmental History of Latin America

Abstract

There are different influences in Environmental Latin-American History. From the historical demography to anthropology, this discipline has been benefit from Cook and Borah's contributions to Carl Sauer's. In this article, my contribution consists in broadening the spectrum towards the European influence and particularly to the so-called Annales School. While it is true that this movement had a strong influence in Latin-American History, in contrast, in Environment Historians, such influence has not been comparable to quantity history or the history of prices. My purpose is to analyze the roots of this influence in Latin America, their scope and limits.

Key Words: environment, history, France, Latin America

Annales e historia ambiental: encuentros y desencuentros en América Latina

Resumen

Existen distintas influencias en la historia ambiental latinoamericana. Desde la demografía histórica hasta la antropología, esta disciplina se ha beneficiado de los aportes de Cook y Borah hasta Carl Sauer. En este artículo mi contribución consistirá en ampliar el espectro hacia la influencia europea y particularmente hacia la llamada Escuela de Annales. Si bien es cierto esta corriente tuvo una fuerte influencia en la historia latinoamericana, en cambio, en los historiadores del medio ambiente su influencia no ha sido equiparable al de la historia cuantitativa o la historia de los precios. Mi objetivo será analizar las raíces de esta influencia en latinoamérica, sus alcances y sus límites.

Palabras clave: ambiente, historia, Francia, América Latina.

Annales e história ambiental: encontros e desencuentros em América Latina

Resumo

Existem diferentes influências na história ambiental latinoamericana. Desde a demografia histórica até a antropologia, esta disciplina beneficiou-se de contribua-os de Cook e Borah até Carl Sauer. Neste artigo minha contribuição consistirá em ampliar o espectro para a influência europeia e particularmente para a chamada Escola de Annales. Conquanto é verdadeiro esta corrente teve uma forte influência na história latino-

americana, em mudança, em os historiadores do meio ambiente sua influência não tem sido equiparable ao da história quantitativa ou a história dos preços. Meu objetivo será analisar as raízes desta influência em latinoamérica, seus alcances e seus limites.

Palavras chave: ambiente, história, França, América Latina.

Annales et histoire de l'environnement: accords et désaccords en Amérique Latine

Il existe d'influences diverses dans l'histoire environnementale de l'Amérique Latine. De la démographie historique à l'anthropologie, cette discipline a été bénéficiée des contributions de Cook et Borah et Carl Sauer. Dans cet article, j'envisage d'élargir le champ vers l'influence européenne, et plus particulièrement, vers l'école des Annales. Il est certain que ce courant a eu une forte influence sur l'histoire latino-américaine, alors que pour les historiens de l'environnement l'influence de celle-ci n'est pas comparable avec l'histoire quantitative ou l'histoire des prix. Mon objectif vise à analyser les racines de cette influence en Amérique Latine, ses portés et ses limites.

Most Clés: environnement, histoire, France, Amérique Latine.

INTRODUCTION

This paper reviews the influence of the French *Annales* School in the development of Latin American environmental historiography. I argue that while it is true that this school had a strong influence on Latin American history, for environmental historians this influence has not been comparable to that of quantitative history or the history of prices. Perhaps the origin of this situation can be traced to the school itself. While historians like Worster (1988), Crosby (1995) and Guha (1993)¹ recognize an affiliation between the *Annales* School and environmental history to the point where Guha makes Marc Bloch a model for ecological history, for Geneviève Massard this is not as clear and is ultimately a misunderstanding.

¹ This work has benefitted from the comments of Maurice Aymard, the working group on Historia Ambiental Latinoamericana, 2nd WEHC-Guimaraes and SEHAM-México.

My objective here is to analyze this presumed misunderstanding, examine the roots of its influence in Latin America, particularly in Mexico, its extent and its limitations².

1. ANNALES AND THE ENVIRONMENT

If we were to emphasize the relationship between the *Annales* School and the environment, we would begin by saying that in its quest for totality, this school assumed that history was predetermined, at least partially, by external forces to man that were not always neutral or foreign to him forces that are partly physical, visible, and practically immovable such as the geography or climate.

Where Durkheim and Berr integrated philosophy and sociology into the history, Vidal de la Blache and his pupil Lucien Gallois, Lucien Febvre's professor in the École Normale Supérieure, made social history an integral part of geography. Through their efforts, agriculture became a gateway to *Annales*. With this opening, an analysis of the "active and passive" aspects of the relationship between man and earth began. This reciprocal relationship of influences between nature and man resulted in the study of a way of life derived from the relationship between the environment and the social structure³.

For example, in his doctoral thesis *Philippe II et la Franche-Comte* (1911)⁴, Lucien Febvre conducts a detailed examination of the geographical environment and specifically of its agrarian base, which serves to clarify many

2 Donald Worster (ed.), *The ends of the earth* (Cambridge: University Press, 1988). Alfred Crosby, "The past and present of environmental history", *American Historical Review* Vol. 100 No. 4 (1995): 1177-1189. Ramachandra Guha, *The fissured land: an ecological history of India* (USA: University of California, 1993).

3 For a relation between Braudel and the reciprocal influences on Brazilian environmental history, see, J. R. McNeil, J.A Padua and M. Rangarajan, *Environmental history, as if nature existed* (Oxford: Oxford University Press, 2010), 4, 5. On the matter of a manuscript on the history of Brazil that Braudel did not publish, Maurice Aymard's response is that Braudel never redacted it. See Carlos Aguirre Rojas, "Braudel en las Américas. Ensayo de comparación de dos intercambios transculturales", *Signos Históricos* Vol. 3 No. 2 (2000): 58.

4 Peter Burke (ed.), *Economy and society in early modern Europe: essays from Annales* (New York: Harper and Row, 1972).

aspects concerning the structure of social relationships and the psychological attitudes of the inhabitants of the region. Later, in *La terre et l'évolution humaine* (1927)⁵ he calls upon geohistory where the environment plays a pivotal role not only in the movement of goods but also in the evolution of ideas.

Marc Bloch, for his part, strongly embraces geohistory, and in his classic work *Les caractères originaux de l'histoire rurale française* (1931)⁶, he illustrates the agrarian landscapes of the Middle Ages, crop rotation, tillage methods, seeds, land claims, cultivation camps, tools, and farmhouses. This work illustrates the division in Europe between the cultivation of crops using a two-field system or a three-year rotation as well as plowing techniques and the enormous importance of the abandonment of fallowing after the adoption of forage crops in the eighteenth century.

In his later work *Apologie pour l'histoire ou Méthode d'historien* (1949)⁷, posthumously published, Bloch tells us of a definitive way of understanding the landscape. He states:

"But let us be aware once more of assuming a falsely geometric parallelism between the natural sciences and a science of men. From the view I have from my window, every scientist takes his own without concerning himself much with the bigger picture. The physicist explains the blue of the sky; the chemist, the water stream; the botanist, the grass. They leave the restoration of the landscape in the hands of others. This appears to me art should the painter or poet take on the responsibility of restoring the land. And the landscape, as a unit, solely exists in my consciousness; and the object of the scientific method, as these forms of knowing are practiced, and thanks to its successes, justified, is to abandon deliberately whoever contemplates in order to know the objects contemplated. To these forms of knowledge, the links

5 Lucien Febvre, *Philippe II et la Franche-Comté* (Paris: Champion, 1911).

6 Lucien Febvre, *La terre et l'évolution humaine* (Paris: Renaissance du livre, 1927).

7 Marc Bloch, *Les caractères originaux de l'histoire rurale française* (Paris: Armand Colin, Les belles lettres, 1931).

that our minds weave between things seem arbitrary, are purposefully broken to establish a diversity that in its evaluation is more authentic”⁸.

Everything is there. On one side there is an objective reality of the landscape that the historian should intend to capture in its diversity and in the complexity of its interactions; on the other side, the landscape is a glance at the external that mobilizes perceptual processes, values, images, subliminal messages and memories.

In sum, human geography led proponents of the *Annales* School to begin their work, especially with agrarian themes, the study of the physical environment and the *milieu* mountains, rivers, floors, climates. Human beings are informed through reactions with their physical environment and from these reactions emerge the characteristics that differentiate agrarian societies such as systems of cultivation, tools, animals, property rights, and exchange systems.

There is no one better than Fernand Braudel and *La Méditerranée...* (1949)⁹ to explain to us the role of the environment. His book depicts the life of the mountaineers, civilization on the slopes, the changes in the valleys, and the significance of transhumance throughout the centuries in an excellent study of the nomadic life from Castile to Anatolia.

A. Fernand Braudel and the Environment

In the case of Fernand Braudel, while there are no precise references to ecology, to the extent that his study is an accomplished endeavor to create a dialogue with other social disciplines and present a global view of history, it employs concepts that environmentalists later make theirs¹⁰.

In fact, if we were to observe two of Braudel’s greatest sources of influ-

8 Marc Bloch, *Apologie pour l’histoire* (Paris: A. Colin, 1949).

9 Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador* (México: FCE, 2003), 147.

10 Fernand Braudel, *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen à l’époque de Philippe II* (France: Armand Colin, 1949).

ence, Durkheim and Vidal de la Blache, we would begin to notice the presence of the environment as well as some ecological concepts. Durkheim, for example, assumed that “the individual could only be understood within the context of a society and this society manifested itself in concrete forms which could be observed from the outside very much like phenomena of nature”¹¹. At the same time, this author intends to identify independent variables of the social psychology of individuals which can contribute to explain the social structure. This social morphology, as well as Vidal de la Blache’s ideas on the influence geographical factors have on human behavior, will be important concepts throughout Braudel’s work¹². These authors help Braudel familiarize himself with the impact of the environment and social organization.

This influence is noted in at least four of his contributions: the first states that a social system reproduces itself in a given territory and with the resources that exist within that space; the second is the concept of adaptation; the third is the concept of succession as intrinsic to social change, and the last are the concepts of hierarchy and domination¹³.

Human ecology begins by noting that all living beings require a source of sustenance found in the environment; therefore, social systems must have a territorial base. Braudel depicts this masterfully by enumerating the mountains, the hills, the valleys, the seas, the coasts and islands of the Mediterranean. Essentially, this is about relationships based upon exchange and complementarities existing on three levels: the hills where human settlements are concentrated, the cities; the coastal lowlands, which are sometimes cultivated, other times abandoned and regained by the tides; and, finally, the mountains. He then describes the harvests and the animals used for them; he indicates the locales of the population and their

11 The only reference to the word ‘ecology’ that we know of is contained in an article about the long-term where he proposes three scientific inscriptions of social reality, in time-history, in space-geography, [and] better yet ecology and mathematical modelling Fernand Braudel, “La longue durée”, *Annales ESC* Vol. 13 No. 4 (1958): 37.

12 George G. Iggers, *New directions in European Historiography* (Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1975), 49-50.

13 Fernand Braudel, *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Tomo I (México: FCE, 1992), 70, 160, 246.

settlement patterns and migration routes. In sum, the geography and history join together to give us answers; they are not an end in themselves but rather complement each other¹⁴. The environment, then, is not only a starting point but also a continuing presence throughout Braudel's work. The concept of adaptation is employed by human ecology as a continuous process of social control over the environment; for it, the division of labor and the spatial organization of activities are inherent. In this respect, one does not have to fall into the presumed geographic determinism that appears to emanate from Braudel in this phrase: "Behind all human history lies this actor so quick to transform itself, but always so clever, so powerful, and sometimes so decisive in its interventions. What should we call it? Space is an understatement, land is ambiguous, we shall say the geographical environment"¹⁵. The weight of geography seems to lead to a determinism that obliges Braudel to delete this phrase in the second edition of his work, while it never appears in the Spanish edition. On the contrary, geography and history always go hand in hand, and the process of adaptation to the environment emerges as interaction, much as in Vidal's thought, but not in a deterministic manner¹⁶.

Ecologists have analyzed the universality of social change utilizing the concept of succession. The expansion of a system can occur when surpluses are created over the course of an adaptation to environmental changes. Ecological theory postulates that systematic equilibrium is reached when a system is capable of surviving and preserving itself through time¹⁷. These

14 James R. Hudson, "Braudel's ecological perspective", *Sociological Forum* Vol. 2 No. 1 (1987): 146-165.

15 Fernand Braudel, *El mediterráneo*, 123.

16 Fernand Braudel, *La Méditerranée*, 3.

17 For Vidal: "Nature provides man with materials which have their inherent requirements, their special aptitudes –also their limitations– and which lend themselves to certain uses rather than to others. To this extent nature does make suggestions, But nature is never more than an advisor". Paul Vidal, *Principes of human geography* (New York: Henry Holt and Co, 1926): 321. Vidal opposes Haeckel's ecological determinism when he affirms that while they take advantage of their mediums, the development of great civilizations is independent of the environment in which they insert themselves into. However, he never considers this geographical possibility like Febvre does. Georges Bertrand, "Pour une histoire écologique de la France rurale", *Dans Histoire de la France Rurale*, Tomo 1, eds. Georges Duby et Armand Wallon (Paris: Seuil, 1975) 89. Even in the volume dedicated to the Current Time of his *Grammar of Civilizations* apropos the great religions like Islam in the Middle East, he points out that they are relatively recent and that they were inserted in the space of civilization prior to them.

ideas are largely developed throughout Braudel's work, but we will cite only the case of the fishers, which demonstrates the idea of succession, surplus, and equilibrium: "The scarcity of fish explains the scarcity of fishermen, and consequently that of the sailors which always acted as an unseen brake on the grand projects of Mediterranean powers. Between political dreams and reality there always lay this obstacle: the shortage of men capable of building, equipping, and handling fleets"¹⁸. Until new boat crews are trained or directed to sail from other existing locations, only then will the system expand. This process also explains the case of the mules necessary for the transport of goods in Spain. The mules were suited for the existing routes and for the goods that were exchanged; the problem was that they consumed grain and the more they consumed the less was available to feed horses. Because of this, the triumph of the mules in the XVI century limited the expansion of the horse¹⁹. Then there is the example of the expansion of the cities at the expense of the domination of navigation: Braudel asserts that Carthage, Marseille and Genova could have solved the problem of navigation toward the west, overcoming the winds of the east, the dangerous levant and mistral, by constructing heavier marine vessels²⁰. These examples demonstrate how the social systems could only be manipulated by maintaining a close relationship with environmental conditions.

Hierarchy and dominance: In Braudel's works, the economic system was dominated by agriculture, but its distribution and exchange were directed through cities. Here we find that the urban centers played a central role as points of transportation, communication, organization, and administration. With that said, not every center was the same. Within each existed a hierarchy-some cities dominated a region or urban system and others

18 In their monographs on the countryside, the French geographers of the 1930s spoke of the argo-silvo-pastoral equilibrium when describing the relationship between crop fields, forests, and pastures. Braudel, for his part, highlights the fact that the intensification of the cultivation of rice –made possible through irrigation– generated a sharp decline of cattle and a growth and compensation of human labor.

19 Fernand Braudel, *La Méditerranée*, 181.

20 In his words, "It is this traffic (the convoy of beasts en route) that permits Castile to serve as a link between the peripheral regions of the peninsula... It is this traffic that has made Spain". Fernand Braudel, *El Mediterraneo*, t.1, 68.

that inserted themselves inside of these systems. For Braudel, a great city meant being surrounded by a ring of secondary villages, or a ban sheltering factories, ports, etc. Cities are the creative forces of civilization, the sites of innovation, and the sources of social change. Pierre Goubert concurs when he states that the cities of the Old Regime “have taken each time more and more the direction of the kingdom. They concentrate riches, talents, all that shines, all that matters, all that is associated with power, potency and culture”²¹. The urban minority dominated in the Old Regime. In contrast to the analysis later undertaken by Foucault, Braudel and Goubert see the city as a space of social tolerance and freedom²².

Beyond discussions of hierarchy and the dominion of cities²³, what we find in Braudel is the proposition of a holistic vision in analyzing social systems. The parts of the system are irreducibly interconnected with each other. While it is possible to analyze the subsystems within a larger system, one cannot isolate them from the system in which they are inserted. For Braudel society is the “group of groups”, which encompasses everything, but does not always mean interconnection. Essentially, Braudel, in criticizing traditional history for its narrowness and trivial details, proposes a global focus, a total history written on three different levels and in three different times: short term, long duration, and one of events. The coexistence of these three levels, conflicts and contradictions, come together to form a different history, a total history whose principles environmentalists have incorporated in their efforts to develop social systems.

In effect, ecology has posited similar approaches to studying the social system “as the product of an irreversible process, and as a constituting, therefore, a unit that cannot be resolved into its parts except for analytic purposes”²⁴. The fundamental problem is how populations survive in time

21 Fernand Braudel, *El Mediterraneo*, t.1, 160.

22 Pierre Goubert, “Les villes d’Europe à l’époque moderne”, *Revista de Historia* Vol. 4 (1981): 121-132. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6534.pdf> (30 de diciembre de 2015).

23 Foucaultism notes that the city is the place and means for a reinforcement of power, it is the place where methods of discipline and the control of the lower classes are implanted, and where mechanisms of social control and restraint appear (prisons, hospitals, etc.). The city is converted from a space of liberty to an instrument of power.

24 Marxism, for example, allowed for the study of how the capitalist order was serviced by a certain

and how they change in their interactions with the physical and social environment. Like ecologists, Braudel studies social systems from a macro level. For Braudel different natural resources can oscillate, in space, but also in time, between abundance and scarcity. This is valid for soil, water, and the forest, and Braudel even outlines that air, along with atmospheric contamination, will turn into a scarce resource, which will demand specific investments in order to be recycled and refreshed. In his projections the spectrum of English deforestation appears, whom maximized the use of coal, and peat consumption in Holland, the point of departure for the industrial revolution. He also includes the population among the resources: the hunter-gatherer civilizations would become the victims of sedentary agriculturalists.

Following the seminal scholarship of Braudel, there is a surge of varying works, dealing with environmental issues (Berthet, 1951; Lombard, 1969; Devèze 1960)²⁵, which we will review in the following section.

B. Agrarian History and the Environment

For the forested zone of the Upper Jura, Bernard Berthet (1951) studies the uses of the forest between the XV and XVI centuries. During the VI century, this region of about two hundred thousand hectares of forest was utilized by only 300 to 400 religious of the Abbey of Saint-Cloud; this situation, however, soon changed after the arrival of new players in the XVI century.

In effect, the Abbey of Saint-Cloud, given the abundance of the forests, permitted the families of the monks to practice the cutting of wood and the grazing of their animals for low fees or even for free. For the religious, only the deforested land was productive because it was on these lands that

policy, essentially that of the state. Here the space of the cities projected a series of social relations and, according to Marx, every division of labor associated with the exchange of goods is fundamentally based in the separation of the city and the countryside. Western history was a good example to study how the bourgeoisie of the cities took control of the country.

25 Amos H. Hawley, “Ecological and marxian theories”, *American Journal of Sociology* Vol. 89 No. 4 (1984): 904-917.

the wheat, which was tithed, was produced, and this tax was a fundamental resource for the abbey. Contrarily, there was no tithe placed on wood. Despite officially belonging to the abbey, the forest is a public good, a treasure where everyone, monks and inhabitants alike, could use the space while the population remained sparse.

As families increased, so did the consumption of the forest, necessitating the redefinition of living spaces of the forest. If in the XVI century, all of the inhabitants have rights over the forests of the abbey, little by little, a process of deforestation and land reclamations begins, which concedes property to the tillers, diminishing the forested area²⁶.

The uses of the forest varied, first, as pastures for the herds of goats and cattle led there in the first four months of summer to graze. From these herds, inhabitants fed themselves with milk, butter, and cheese. So important was this, that in their wills, men left their women a pension of butter, cheese, and “serrat”. Inhabitants also feed themselves with the meat of these animals. Secondly, the forest supports the collection of dry twigs, branches for domestic and livestock use, and of wild fruits (cherries, raspberries, strawberries, and maybe even wild honey). Thirdly, hunting is practiced in the forests. Bears were abundant in the XVI century as well as other hunting game including hares and deer. In theory, the Abbey attempted to retain the rights to hunt and fish but did so only if the offense affected it, for example with the consumption of a lot of fish.

Wild animals killed by peasants were shared in part with the religious who compensated them. When gifts to judges and lawyers were necessary, the Abbey bought pieces of deer and wild boar from the peasants. Fourthly, the cutting of forest trees provides timber to construct and repair houses, cook, and warm the homes. Everything is made of wood: the cooking utensils, the locks of the houses, the irrigation canals which transported

26 Bernard Berthet, “De la forêt inutile à la forêt précieuse dans le Haut-Jura, au XVe et au XVIe siècle”, *Annales ESC* Vol. 6 No. 2 (1951): 145-153. Maurice Lombard, “La chasse et les produits de la chasse dans le monde musulman (VIIIe-XIe siècle)”, *Annales, ESC* Vol. 24 No. 3 (1969): 572-593. Michel Devèze, “Superficie et propriété des forêts du Nord et de l’Est de la France vers la fin du règne de François 1er. (1540-1547)”, *Annales ESC* Vol. 15 No. 3 (1960): 485-492.

water to the mills, the arms of the wells, and the granaries. The risks of fire from chimneys and kitchens inside of houses obliged inhabitants to store papers and legal documents in separate barns.

With the arrival of laymen, changes resulted, which the author summarizes in the account of the Mount-Jura rebellion in the XVIII century against the demands of the abbey, demonstrating clearly an evolution from a good that was abundant to one in which each time more and more actors multiplied the uses and demands made of the forest.

Maurice Lombard, for his part, shows us a series of geographical charts of the timber trade in the Muslim world between the VII and XI centuries. Although his work recognizes timber as a necessity for the Muslim economy, the author, in the purest tradition of *Annales*, gives us a work of economic history and historical geography that for him consists in the study between man and nature²⁷. Braudel’s influence can be found in the region of study as well as in the disciplines Lombard integrates in his analysis and in his form of addressing a three-fold approach: structural, long-duration, and conjunctural.

In effect, his charts offer the reader a structural element, the lack of wood in the Mediterranean world and the fragility of the forest in the region; an element of long duration, the continuous degradation in the forested area exploited since antiquity; and finally, an element of conjuncture. The economic juncture that increases the demand of timber (larger fleets, new cities, new places of worship, new zones of irrigation, new mines); the technical juncture, new shipping techniques that increase the consumption of timber, new manufacturing techniques such as in the sugar industry which needs more wood for fuel; the military juncture, which modifies the domination of the wooded areas of Crete, Syria, and Sicily²⁸.

This work demonstrates how in the face of the scarcity of forests and wooded resources, Mediterranean Muslims, trapped between the desert

27 Bernard Berthet, *De la forêt inutile...*, 150.

28 Maurice Lombard, “Un problème cartographique. Le bois dans la méditerranée musulmane (VIIe-XIe siècles)”, *Annales ESC* Vol. 14 No. 2 (1959): 234.

and the sea, had to search their coastal neighbors like Anatolia, Dalmatia, Italy and Spain or on islands like Cyprus, Crete, Sicily, Sardinia, Corsica and the Balearic Islands, for the resources required by long distance maritime trade. This is what leads to the destruction of broad, forested areas, as indicated by, for example, Strabo, who at the beginning of the Christian era writes of Cyprus:

“Toutes les parties basses de l’île, anciennement, étaient tellement boisées que les arbres envahissaient tout en ne laissaient pas, à proprement parler, de place à la culture. L’exploitation des mines, à vraie dire, enraya un peu le mal en nécessitant de fréquents abattis d’arbres pour cuire et fondre le cuivre et l’argent; puis à ce premier remède vint s’ajouter le développement des constructions navales”²⁹.

Here appear some of the causes that Lombard later signals as factors of deforestation: the opening and rotation of the land, minerals and metals, boats and fleets, to which one must add the nomadic shepherd who incites fires in the forest to transform them into pasture for his animals. Thus between the VII and XI centuries we see how timber is a resource that mobilizes large fleets and financial resources.

Michel Devèze, for his part, shows us the decrease of the wooded areas in the XVI century in the northern and eastern forests of France³⁰. While it has been estimated that France’s forested area remains practically unchanged between 1380 and 1980, this does not mean that during the XVI century the area did not experience a significant reduction³¹. For the author, an important figure in the research of forests of France, the reasons for this reduction vary: rising timber prices, deforestation and land rotation, the practice of *écobuage* or slash-and-burn, population growth, an increase in the metallurgy and glass industries, and urban demand³². The

29 Maurice Lombard, *Un problème cartographie...*, 252.

30 Maurice Lombard, *Un problème cartographie...*, 239.

31 Michel Devèze, *Superficie et propriété...*, 485-492.

32 Woronoff estimates that in 1380 there existed 14 million hectares of forested area; this number decreases by half in 1820 and does not reach its original numbers until 1980. Denise Woronoff,

fortification of Tours in 1592 alone required more than 250,000 pieces of timber, each two feet in diameter, and close to 20,000 carriages. Devèze devotes himself to studying the history of institutions under the royal administration of waters and forests during this century, and in *Annales* he shows us one of his geographical charts.

The path which created environmental history seemed facilitated by these seminal works, appeared to detach itself, firstly from the issue of a magazine dedicated to the topic of environmental issues (*Annales*, 1974), and a year later, by the great Georges Bertrand to make an ecological history.

C. Emmanuel Le Roy Ladurie and Georges Bertrand

In 1974, in the presentation of the issue of the journal, E. Le Roy Ladurie affirmed:

“Environmental history unites the oldest themes with the newest in contemporary historiography: the evolution of epidemics and climate, those two factors being integral parts of the human ecosystem; the series of natural calamities aggravated by a lack of foresight, or even by an absurd “willingness” on the part of the simpletons of colonization; the destruction of Nature, caused by soaring population and/or by the predators of industrial overconsumption; nuisances of urban and manufacturing origin, which lead to air or water pollution; human congestion or noise levels in urban areas, in a period of galloping urbanization”. In this issue, we have explored only some specific themes. However, we have not had the intention of ceding to the dictates of fashion. For a long time, the *Annales* has been interested in the problems of an ecological history that concerns both the paroxysms of contagious diseases and weather fluctuations. To dedicate ourselves to studying the environment with the goal of fixing the real problems and rejecting the advantages of a vul-

“Histoire des forêts françaises, XVIe-XXe siècles. Résultats de recherche et perspectives”, *Cahiers du CRH* No. 6 (1990): 6.

garized discourse is primarily and above all else to be faithful to ourselves”³³.

The problems studied in the journal are those of the environment, population and technology in primitive societies (Boserup) and of the environment and development models (Sachs). With this issue it appeared that French environmental history had finally acquired a patent that, from Braudel to Le Roy Ladurie, passing through Deveze, Berthet and Lombard, enabled it to export worldwide an environmental dimension in historical analysis. The *Annales* appeared in the origin of the distinct schools of environmental history, and the proof was in the works of the two figures Crosby or Guha for whom there is an affiliation between the *Annales* School and environmental history to the point that Guha makes Marc Bloch a model for ecological history³⁴.

Few were the discordant voices. The most authorized voice was that of Georges Bertrand, who just a year after the *Annales* journal devoted the issue to history and ecology, in the great work of synthesis on the rural history of France, directed by Georges Duby, noted that for the creation of an environmental history of rural France, more in line with the approximations of Max Sorre, Braudel or Le Roy, there hardly existed any ecological study with historical purposes. In his proposal, the historical interpretation of natural factors, in their relationship with society and the agrarian structure, is one of the most badly studied issues; it is, indeed, rarely broached and poorly raised amongst the themes of agrarian history³⁵. This is largely due to the historian's belief that this field is for the

33 Again, Woronoff calculates that an industry in this proto-industrial stage consumed 100 hectares of forests annually, for which one should count two thousand hectares considering the period of its reproduction. The *écobuage* consists of creating fires to clear the lands utilizing the *ecobua* or hoe as an instrument. In English this practice is called “paring and burning”.

34 Emmanuelle Le Roy Ladurie, “Histoire et environnement”, *Annales ESC* Vol. 29 No. 3 (1974): 673-692.

35 Ramachandra Guha, *How much should a person consume? Environmentalism in India and in the US* (USA: University of California press, 2006), 21. Here he affirms that unlike British Marxist history which is unconcerned with geography, the *Annales* School does the opposite. Febvre and Bloch were environmental historians before the emergence of this discipline. Ramachandra Guha, *How much should, 21*. Also in his ecological history of India, he affirms that Bloch was a model of ecological analysis. Ramachandra Guha, *The fissured land*, 7. See also Alfred Crosby, *The past and*, 1177-1189.

geographer concerned with topography, climate, ground, water, vegetables and animals, in sum, the natural environment; from this follows the absence of an ecological dimension in historical analysis.

Thus, the traces of deforestation, irrigation, erosion, and reforestation, when addressed by historians, are done so through the observatory of the economy and social and juridical relations but hardly ever from the viewpoint of nature or the environment. Bertrand proposes to study ecosystems and agro-ecosystems in order to understand the dialectical relationships between the evolution of rural societies and their environments. In contrast to the stationary order of the country, Georges Bertrand highlights the unstable equilibrium of ecology, but also the multiplicity of everyday gestures, cultural behavior, legal realities, and technical practices that influence the transformation and transmission of the landscape³⁶.

Nevertheless, his proposal was relegated in comparison to the importance of founders like Bloch and Febvre, the global resonance of Braudel's thesis projected by Le Roy Ladurie, and the stated affiliation with the *Annales* school that Crosby, Guha, and many others made. In this context, the first works of environmental history had as their capital Parisian universities. Because this area had an unusual number of exiled Latin Americans during the 1980s, the influence of the *Annales* consequently reached Latin America by means of these exiled Latin Americans in France that complemented the efforts French professors teaching in Latin America made to spread their missions.

2. FRANCE: THE LATIN AMERICAN CAPITAL FOR EXILES

By the late seventies, Paris had become a heterogeneous recipient of Latin Americans, many of whom had escaped dictatorships (Argentina, Brazil, Chile, Guatemala), others beneficiaries of oil revenues (Mexico and Venezuela), and finally persons attracted to the image of Paris as a capital for Latin Americans (Peruvians, Costa Ricans, Dominicans). Like a magnet, the City of Light attracted Latin Americans of distinct origins unlike any

36 Georges Bertrand, *Pour une histoire...*, 38.

other city in the continent³⁷. The Latin American novel is a testament to Paris' vitality for writers and *Rayuela* and *Terra Nostra*, published in 1975, are testaments to this. Carlos Fuentes makes Polo that multiple referent figure of his novel, a Mexican exile living in Paris.

There networks are established which link historians like Ruggiero Romano or François Chevalier. Among them, the first is a close collaborator of Braudel, the second, a disciple of Bloch. In the seminars of these two major historians, networks are created which spread in Latin America the propositions of the founders.

A. Romano, Chevalier, and their networks

Ruggiero Romano, for example, encouraged by his teacher Federico Chabod, leaves Italy in 1947 to meet Braudel and Lucien Febvre, personal friends of Chabod. Braudel's teachings and his interactions with Febvre, Labrousse and all of the group of the *Annales* introduce him to a new project of history very different from German culture, and its idealism and historicism that he had learned in Naples. The Section VI project of the Ecole pratique des hautes études (EPHE), directed by Febvre and Braudel, was not exclusively French: it proposed economic history as a key to opening the doors of the world³⁸. Through the study of the production, circulation, and trade of various commercial goods, the project endeavored to reach a more profound history than that of the political, diplomatic, or military history, one quieter but also more determinant for the lives of societies and people, and indifferent to political and linguistic borders. Its geographical openness is closely related to its methodological, theoretical, and conceptual openness³⁹. Section VI is constructed, as we

37 Alice Ingold, "Ecrire la nature. De l'histoire sociale à la question environnementale", *Annales HSS* No. 1 (2011): 18.

38 Zacarias Moutoukias, "Ruggiero Romano dans l'historiographie latino-américaine: idées et parcours d'un bâtisseur exceptionnel", in Ruggiero Romano. *Incontro di studi*, ed. Paulo Betti de Lima (San Marino: Giugno, 2012, 2014), 66.

39 Romano evokes the creation of the VI Section as follows: 1949 was also the year the Centre for Historical Research was created which at that time was the VI Section of EPHE ... which Lucien Febvre was the Director of, Fernand Braudel the Secretary General, and I, who had meanwhile entered the National Center for Scientific Research system, was the messenger, operator, typewriter ...

know, around a journal, Lucien Febvre and Marc Bloch's *Annales*, and an innovative history. There, Romano directed 44 doctoral theses and 9 masters theses, 16 of which were of European origin and 33 of which were of Latin American origin.

Romano's teachings, inscribed in the renovation of EPHE, were aimed at the history of the prices (A. Arcondo, E. Tandeter, E. Florescano), trade and commercial ports (J.C. Garavaglia, Z. Moutoukias), agrarian structures (M. Burga, N. Carreño, J. Gelman, G. Palma Murga, A. Tortolero), mining economies (M. Carmagnani, Ch. Cordonnier, J. Deustua, S. Alvarez), Indians and the Spanish conquest (N. Wachtel, A. Flores Galindo, G. Rozat, M. Azoulai, A.)⁴⁰, cities and their economic and social function (H. Iparaguire, H. de Gortari), and were, in sum, back and forth issues driven by Section VI of the EPHE.

In this renovation of themes and methods, Romano does not neglect the environmental aspect and, as proof, at least two of his works, about the history of the forests and the mountains, appear. In the first work, Romano expounds, in the purist form of *Annales*, the relationship between economic history and the history of the forest⁴¹. For this he presents three examples. The first is of Venice. Here, Romano studies the relationship between the construction of boats, the Venetian fleet, and the utilization of wood. The author states that in order to supply the arsenal of the *Sérémissime*, it was necessary to cut down between ten and twenty thousand beeches of the Alpago forests for the fabrication of oars. He also notes that construction, the glass industry, and the heating of homes demanded

and the only researcher Nathan Wachtel, "Ruggiero Romano, un historiador en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias sociales" In *Construir la historia. Homenaje a Ruggiero Romano*, coord. Alejandro Tortolero (México: UAMI-ColMex-Colmich-I.Mora-UAEM, 2002), 49. Alberto Tenenti, who in 1949 was appointed temporal associate investigator in the CNRS and, in the years that followed, was renewed in the CRH, would have to be added.

40 Maurice Aymard, "Ruggiero Romano y la historia europea". en *Construir la historia. Homenaje a Ruggiero Romano*, coord. por Alejandro Tortolero (México: UAMI-COLMEX-ColMich-I. Mora-UAEM, 2002), 42.

41 Wachtel affirms that: "Dans le bureau de Romano surgit l'idée d'étudier la Conquête espagnole au Perou mais traitée à l'inverse de la perspective traditionnelle: du point de vue des Indiens. Ce renversement de l'eurocentrisme s'inspirait également de l'esprit des Annales", Nathan Wachtel, "Ruggiero Romano, l'Ecole des hautes études en sciences sociales et l'Amérique Latine", in Ruggiero Romano. *Incontro di studi*, ed. Paulo Betti de Lima (San Marino: Giugno, 2012, 2014), 47.

large amounts of wood; it is worth noting that in 1532 a magistracy of firewood (*le Magistrato alle legne*) was created to deal with the commerce of firewood for the homes and furnaces of Murano. Romano also studies the modifications in social relations, noting that wherever arsenal officials arrived, there were ruptures: the end of communal autonomy, if the forests were communal property, or reduction of seigneurial powers in the case of privately held property. Indeed, he leaves open the hypothesis that it was not only wheat, commerce, or strategic reasons that determined Venetian expansion on the mainland, Istria or Dalmatia, but also perhaps the search for timber.

The second example is the mining colony in Huancavelica and Potosí. The first case takes place in a sufficiently important forested region in 1564, and just five years later the region is deforested. The situation borders on disaster until wood is replaced with a grass, the icho (*stipa ichu*), rich in sulfur and nitrate, sufficient enough to help the mercury mines reach their sublimation point. The wood was also used in the formation of necessary galleries in Huancavelica as well as in Potosí. In this second mining region, at a height of nearly 4000 meters, the forests were very scarce, and this region is described in a text from 1753 as, “very frigid, bland, and barren land, which if not twelve leagues, the closest, does not produce fruit of grains, nor of trees”. Here no *icho* can act as a substitute for wood fuel, and it is therefore not surprising to note that in 1603, of the 30,000 indigenous workers in the mining operations, 3,700 were designated for the transportation of wood over long distances⁴².

The third example is hunting. In the tradition of works such Lombard’s (1969) which studies the differences between hunting in Western forests, where it appears almost as a sport of the noble life, or as a product of the ancient relationships between man and a hostile environment, which provides food and dress, and is contrasted with the Muslim world⁴³, Romano

42 Ruggiero Romano, “Histoire des Forêts et histoire économique”. in Actes du Colloque sur la forêt (Besançon, 21-22 octobre 1966), Cahiers d’études comtoises, Les Belles Lettres No. 12 (1967): 59-65.

43 Ruggiero Romano, Histoire des Forêts, 64. Chantal Cramausel, an active participant in Romano’s seminar, developed these ideas outlined by Romano three decades later. Véase: Chantal Cramausel, “Sociedad colonial y depredación ecológica. La provincia de Santa Bárbara”. En Sociedad y medioambiente en América, comp. Bernardo García Martínez y Alba González Jácome (México:

studies a vast literature regarding hunting and the relationships between lords and their subjects.

Romano’s other work is about the mountains and their history. There the author describes with more precision the importance of the different ecological levels that sustain an Incan economy based on reciprocity and redistribution; reciprocity in the exchange of goods and services and redistribution of these same goods and services at the local level as well as the redistribution of the center to dependent zones⁴⁴. There the mountain is an important factor, above all when the Spanish arrive and impose a new economic organization for which the concept of vertical control introduced by Murra assumes a lot of force, as we shall see.

To begin with, the mines of Potosi and Huancavelica are between 3000 and 4500 meters in altitude. How were products expected to be delivered on pre-Hispanic paths intended for light traffic? If in the Puna highlands we find potatoes, llama meat, and later sheep, it is necessary to search for everything else further away. Corn, corn liquor but also timber and coal all came from outside⁴⁵. For these goods, it was necessary to bring mules from Jujuy to the northern Pampas who could carry logs and firewood that the llamas, limited to a maximum load of 25/30 kg, could not. These labors were fulfilled by the thousands of Indians previously mentioned.

Coca, of which Juan de Matienzo declared that “if it was lacking, everything was lacking”, had to be transported from heights between 800 and 1000 meters to the mines of Potosí where in 1603 a minimum of 20,000 baskets of coca were consumed. Each llama could transport two baskets; therefore, approximately 10,000 trips from the hot valleys of La Paz to Potosi, over a distance of approximately 575 km, were required.

The control of ecological levels is therefore an important factor that since the pioneering works of Carl Troll (1931)⁴⁶, to John Murra (1978)⁴⁷ and

COLMEX/Sociedad Panamericana de Geografía, 1999), 93-107.

44 Maurice Lombard, La chasse et, 1969.

45 Ruggiero Romano, “Quand la montagne a aussi une histoire”, Mélanges offerts à Jean-François, ed. Martin Körner y François Walter (Berne: P. Haupt, 1996), 7.

46 Romano mentions a description of 1603 which detail the products that arrived to Potosí (wheat flour, flour, corn, wine, potatoes, ham, coca leaves, peppers, cheese, honey, fish).

47 Carl Troll, “Die geographischen Grindlagen der Andinen Culturen und des Inkaeriches”, Ibero

even Romano (1996)⁴⁸ has been identified as an integral part of a complex theory of the operation of the economy and the pre-Inca Andean state.

François Chevalier's work, for its part, demonstrates the virtues and limits of applying the teachings of Marc Bloch in Mexico. His *La formation des grands domaines au Mexique*, submitted as a doctoral thesis in France in 1949 and published in Spanish in 1956, was a turning point in the historiography of Mexico. The main reasons for its influence in Mexico were, in my opinion, its ability to synthesize historical issues and open new perspectives, with a method grounding itself on ethnohistory, comparative history, historical geography, and the incorporation of new primary sources. It certainly became a necessary reference. While the representation that emerges from Chevalier's work over the Mexican countryside is completely new from a methodological point of view, it also entered into a current of analysis that saw the Mexican countryside immersed in backwardness because of the inefficiency of the great estates⁴⁹.

Chevalier's references on this matter are varied and surprising because although the author mentions on numerous occasions his intellectual indebtedness to his teacher Marc Bloch, whom inspired him to study the large estates as well as the utilization of a regressive and comparative method, he also disassociates Bloch for his analysis of the large estates as bearers of change. This thesis is central in his work although he slightly modifies it beginning in 1975, and in the republication of his work, he does it with more vigor⁵⁰.

This however is not the place to analyze the issue of the inefficiency of the large estates but rather his debt to the master⁵¹. The ways in which

Amerikanisches Arkiv 5 (1931).

48 John Murra, *La organización económica del estado inca* (México: Siglo XXI, 1978).

49 Ruggiero Romano, *Quand la montagne...*, 285-288.

50 We understand by innovation the adoption and application for a group or social sector, of an idea, an instrument, or method in a determined space or time. For the analysis of the dominant vision of the countryside see Alejandro Tortolero (Coord.), *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central* (México: CEMCA-I. Mora- U de Guadalajara, 1996), 7-36.

51 In 1975, Chevalier slightly modifies his principal thesis when he admits that beyond the manorial

Marc Bloch inspires Chevalier's work are constant and extend from comparative to regressive history, which help to comprehend the present through the past and vice versa. Bloch taught Chevalier how to observe the terrain from the plans, land registries, and aerial photographs; to look at the shapes and size of fields and plots; to understand the layout of farm houses, the various types of rural landscapes and "*naturally through the men who did everything*"⁵². For Chevalier, Bloch was "*the master of the history of the land and those that worked it*" and for that, he never fails to show his gratitude to this historian. Furthermore, Bloch, who himself invited the comparison when speaking of the manor, introduced the Mexican home like the manorial European property that had a proprietary with their own subjected population⁵³.

In *La formation des grands domaines*, we find the best transference of ideas from the master Bloch to Mexican rural historiography. In addition to the methods already mentioned, Chevalier, in his lengthy chapter, assumes the responsibility of analyzing the «cattle lords», the rich and powerful men of the north, Bloch's ideas over the advancement of agrarian individualism, and the struggle to impose enclosures and abolish the grazing rights in New Spain.

Chevalier's work is now a classic; before him no one had done an analy-

model existed in particular the modern sugar mills of Morelos which possessed the Porfirista technocrats, and in the republication of his work, he accepts that "*«il est certain aussi que le modèle seigneurial du XVIIe siècle doit être discuté, nuancé et complété, et qu'il y a des exceptions ou de cas régionaux depuis cette époque»*". François Chevalier, *La formation des grandes domaines au Mexique. Terre et société, XVIe, XVIIe, XVIIIe siècles* (Paris: Karthala, 2006), 36. Here, the author marks a distance with the analysis of Molina Enriquez.

52 François Chevalier, *Boletín de fuentes para la historia económica de México* No. 2 (1990): 37-42. Notes his closeness with Bloch: "*«... there were various teachers, historians that influenced my research, but perhaps the one who had the biggest influence was my professor Marc Bloch, a renowned medievalist... Bloch pondered the importance of the economy but never separated it from its socio-political aspects, of the study of power...»*". Most recently, he affirms this closeness when he says that he was influenced "*«... above all by an illustrated medievalist historian from the Sorbonne, Marc Bloch, who naturally based his investigations in old archives but also utilized fieldwork and the observation of the territory since it did not establish a rupture between the past and the present. He also practiced 'regressive history', a term coined by him. I had a great admiration for his books, The Original Characters of the French Rural History (Oslo, 1931), The Feudal Society and many others situated in the 'long duration' over which Fernand Braudel insisted»*". François Chevalier, "Orígenes y elaboración de los grandes latifundios en México. Tierra y sociedad en los siglos XVI y XVII", *Signos Históricos* Vol. 17 No. 17 (2007): 34.

53 Chevalier, *Boletín de fuentes*, 11.

sis of prices, no one had come up with a vision of two centuries for the whole country, no one had applied a regressive or comparative method, no one had introduced geographic history like him, no one had analyzed primary sources from European, Mexican, and private estate archives. In short, no one had achieved as solid approximation as Chevalier. The author does not generalize his studies based on four estates like Molina Enríquez but rather does so based on the knowledge of the techniques and methods of French historiography applied to the study of large Mexican properties that he recognized directly through his motorcycle rides; as well as because of his preoccupation with ethnohistory, and his eagerness to find the sources⁵⁴.

In introducing the geography, Chevalier also becomes a pioneer in contemporary analyses that, as in matters of water, he develops before it becomes popular. The same author noted as one of his contributions the inspiration of one of the principal works about rural conflict in Mexico. I am referring to John Womack's *Zapata and the Mexican Revolution*. This work has also become a classic in Mexican agrarian history, but in my analysis there are new elements that we should integrate into the explanation of this conflict and that Chevalier had already noted when he mentions the struggle for water in colonial Mexico as an important element in the study of such conflict.

In effect, Chevalier notes that communities lost their irrigation water many times, this was particularly important in a country where 6 to 7 months out of the year there is no rain, and that in the immense semi-arid northern plains, the fight for water took on a sharper character⁵⁵. Chevalier

54 Bloch affirms: «*Les redevances et les corvées qui les grevaient n'avaient été primitivement que la marque de la dépendance où les habitants s'étaient trouvés envers un chef de village, de tribu ou de clan ou un patron de clientèle, peu à peu mués en seigneurs véritables. En fin – de même qu'au Mexique on voyait récemment voisiner avec les 'haciendas' des groupes de paysans propriétaires – il subsistait encore une quantité notable d'authentiques alleux ruraux, exempts de toute suprématie seigneuriales*». Marc Bloch, *La société féodale*... 371.

55 The comments of some historians underpin this idea. Bernard Lavallé, for example, following E. Van Young, mentions the Chevalier's contributions to agrarian history noting: «*Grâce à l'utilisation magistrale que le chartiste a su faire d'une masse considérable d'archives jusque-là inexploitées, François Chevalier a fait passer l'hacienda du niveau de l'abstraction quelque peu mythique et très souvent faussée par le débat idéologique, à celui de la réalité historique à la fois précise, concrète et surtout vivante*» Bernard Lavallé, "Introduction", in *Structures et cultures des sociétés ibéro-américaines* (Bordeaux: Editions du CNRS, 1990), 8. Bakewell, for his part, mentions that Chevalier's work, has served as a point of departure, or of reaction, for much of the voluminous new work on

also notes the importance of water to the sugar mills; however, the thesis remains the same that the earth was the central explicative element from which the Zapatista uprising originates. With the emergence of environmental history, we have had to refine this image⁵⁶.

If this generation of founders does not sidestep the environment in their proposals, whether because of its proximity to geographical history, the propositions of Febvre, Bloch, and Braudel, or the explanatory power of these factors, the truth is that few of their Latin American alumni would be inclined to conduct their own studies on environmental history. Faced with the adoption of important themes driven by the *Annales* (prices, commerce, structures, etc.) environmental history was barely broached by a handful of researchers, as we shall next see.

B. From reciprocity and redistribution to complexity and integration: the followers

Enrique Florescano is, without a doubt, one of the principal diffusers of the contributions of French historiography in Latin America, but especially in Mexico⁵⁷. His study of the prices and agricultural crises are part of the best traditions of E. Labrousse⁵⁸. With this seminal work, he begins to study the consequences droughts have on the population and structure of production. During the XVIII century, the violent droughts and associated agricultural crises decimated Mexico City's population causing, over the century, the death of 123,678 persons, a little more than the total population in 1790. The crisis of 1736-1739 generated a loss of 50 % of

colonial land, and rural society that has appeared in México, the United States, Canada and Western Europe. Peter Bakewell, "An interview with François Chevalier", *Hispanic American Historical Review* Vol. 64 No. 3 (1984): 421. Finally, Van Young gives the most detailed analysis of Chevalier's contributions to the development of Mexican agrarian history and affirms that Chevalier told us everything we needed to know about the rich and powerful men of the Mexican countryside. Eric Van Young, "An interview with François Chevalier", *Hispanic American Historical Review* Vol. 64 No. 3 (1984): 8.

56 François Chevalier, *La formación de los latifundios en México* (México: FCE, 1976), 172-173.

57 François Chevalier, *La formación de*, 215. For an actual analysis see Alejandro Tortolero, "Water and revolution in Morelos: 1850-1915", in *A Land between waters. Environmental Histories of Modern Mexico*, ed. Christopher R. Boyer (USA: The University of Arizona Press, 2013), 124-149.

58 A model of a study that engages with the cultural transferences, like the ones Florescano carries out in Mexico, is that of Michel Espagne y M. Werner, "La construction d'une référence culturelle allemande en France. Genèse et histoire (1750-1940)", *Annales ESC* Vol. 42 No. 4 (1987): 969-992.

the population of the capital of New Spain, and the crisis of 1808-1810 accompanied the revolutionary movement of 1810.

Florescano, now inspired by Emmanuel Le Roy Ladurie, affirms that when the French historian conducts a history of the climate beginning with the year 1000, he also studies men; therefore, this study becomes an “ecological history” and this is what Florescano makes when he relates the drought with the economy, politics, and society from remote to present times⁵⁹. Although the historical record is poor, the author notes that droughts have been present in Mexico as early as 1500 BCE. Then, during colonial times, Mexico suffered a growing climate warming, and during the independence period, the land experienced intense droughts that lasted until the end of the XIX century. During the XX century, the drought increased between the last decades and contributed to Mexico’s transformation from an exporter country to a corn importing country.

Juan Carlos Garavaglia, for his part, is without doubt one of the few researchers who endorsed Georges Bertrand’s proposal and integrates the study of agricultural systems in both the Rio de la Plata and the Mexican highlands in his works. In the latter case, he studies how in the valley of Atlixco, traditional Mesoamerican and Castilian cultures mixed, combined, and confronted one another in the use of water between the pre-Hispanic era and the post-conquest era. This work analyzes in detail the almost unknown aspects of the region’s history: its abiotic environment, its vegetable and agricultural associations, the European occupation of the valley, the labor organization necessary to obtain wheat, and the search for water, pasture, and woods. In the selection and presentation of these problems, the author shows how this valley is transformed over the course of a century from an area that housed various ecosystems with a weakly humanized landscape to an area with a strongly humanized landscape and predominate wheat system dependent on irrigation. This agricultural system uses an enormous quantity of water and has a tendency to lead to environmental degradation (loss of forest resources and soil degradation). Compared to Indian agriculture which is characterized as mimetic, com-

59 Enrique Florescano, *Precios del maíz y crisis agrícolas en México 1708-1810* (México: El Colegio de México, 1969).

plex and integrative⁶⁰, the new system creates environmental changes that the author studies with great detail.

Alain Musset, in the purest tradition of geographical history, argues that the disappearance of the lakes in the valleys of Mexico were not only the result of technical choices but also a philosophy of water inherited from Hippocrates and Galen, for which the stagnant waters were sources of infection. This decision is not without conflict: on the one side there was the conception of the waters for the indigenous who were in favor of a rational use of the hydraulic systems, on the other side, the Spaniards who rather than adapt to their ecosystem, destroyed it. His explanation is articulated around three main axes: the study of the established relationships between man and his environment, an analysis of the domination exercised by Mexico City over its countryside, and a description of the means exerted to exercise control of the water. All of this is explained over time, a period of four centuries, but emphasis is placed on the colonial era⁶¹.

I have analyzed the influence of this secular conflict between Spanish and indigenous, on the southern lakes (of the Valley of Mexico), where I have emphasized against the modernizing logic of development of the Spanish entrepreneurs in Chalco, which encompassed a marked transformation of the environment such as the desiccation of the lake, the opposition of indigenous communities (*pueblos*), which witnessed with due resentment the entrepreneurial monopolization of the waters for agricultural and industrial purposes, as well as to hinder the pueblos from independent farming. The desiccation of the lakes not only signified a loss of water for the pueblos, it also put an end to an ancient relationship between man and lake which was characterized by the use of a great variety of lake resources. And we know that when a community is stripped of one of its ecological floors, all of its other associated systems suffer a grave dislocation with negative consequences for its inhabitants. Compared to the classic thesis of the centrality of the earth in the pueblo’s economy, in my analysis the

60 Enrique Florescano y Susan Swan. *Breve historia de la sequía en México* (México: Universidad Veracruzana, 1995), 17.

61 Juan Carlos Garavaglia, “Atlixco: el agua los hombres y la tierra en un valle mexicano (siglos XVI-XVII)”, en *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central*, coord. Alejandro Tortolero (México: CEMCA- I. Mora-U de Guadalajara, 1996), 69-125.

study of the basin is privileged, and shows that not only the land alone was important, but also that the communities' way of life was supported by the utilization of various basin resources where water and forests were crucial, too⁶².

Moving into deeper waters, throughout various works, Micheline Cariño demonstrates the private companies' push, through a system of concessions commonly used during the *Porfiriato* (1877-1911), to overexploit the pearl banks in the Gulf of California. One book addresses the topic of fishing zones and pearl cultivation. The best climatic conditions for the growth of pearl oysters corresponds to the tropical and subtropical regions in a geographical area extending from the more humid zones to the desert areas (Persian Gulf and Gulf of Mexico). In Baja California, the beauty and quality of its pearls and their naces quickly led this privileged region to become overexploited and depleted of its pearl banks⁶³.

This exploitation is described by the author over the long duration, since the arrival of the Spanish in 1533 until 1940. This is divided into five periods. Between 1553 and 1696, the fishing of pearls was the principal motivation for the exploitation and demarcation of the coasts of Baja California. By the mid XVIII century, this activity financed mining operations and the settlement of the southern region of Baja California. Between 1830 and 1873, the exploitation of pearls was carried out on a medium scale, and the main consequences were the growth of La Paz's population and the intensification of local trade and the steady growth of employees. In 1874, the introduction of the diving suit intensified the

62 Alain Musset, *De l'eau vive à l'eau morte: enjeux techniques et culturels dans la vallée de Mexico* (Paris: ERC, 1991). Alain Musset, "De Tlaloc a Hipócrates. El agua y la organización del espacio en la cuenca de México, siglos XVI al XVIII", en *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central*, coord. Alejandro Tortolero (México: CEMCA- I. Mora- U de Guadalajara, 1996), 127-177.

63 For the classic thesis see Romana Falcón, "Bajo la imperiosa necesidad de vivir", en *México in transition: new perspectives in mexican agrarian history*, eds. A. Escobar y M. Buttler (México: CIESAS, 2013), 111-148. For the advantages of a basin analysis see Juan Humberto Urquiza, "La conservación de las cuencas hidrológicas: una lucha por la nación", *Copia mecanoscrita*, 2014. Alejandro Tortolero, *Notarios y Agricultores. Crecimiento y atraso en el campo mexicano, 1780-1920* (México: Siglo XXI, 2008). Alejandro Tortolero, *Water and revolution*, 2013. It is worth recalling the words of Braudel: "For centuries man is prisoner of the climate, vegetation, animal populations, crops, a delicate balance one cannot part from without running the risk of disrupting everything", Fernand Braudel, *La longue durée*, 1958.

fishing of oyster pearls. Thus began the large-scale fishing of pearls that impacted the economy, society, and local politics. This in turn led to an increase in the local accumulation of capital. In 1903, the massive oyster pearl culture brought about important innovations which ensured the gradual exploitation of pearl banks until 1914. The final phase from 1915 to 1940 is characterized by the open access to the pearl banks and by their exploitation. The end of pearl fishing produces a grave recession on the regional economy with grave social consequences⁶⁴.

To these authors we can add the works of Niederberger (1987)⁶⁵, Soberanis (1996)⁶⁶, Cramaussel (1999)⁶⁷, and Morales Moreno (1996)⁶⁸, who credit the influence of French historiography⁶⁹. The contributions of these authors consisted in modifying the traditional historiography that contemplated—in general terms—nature as something immovable in the midst of dynamic social processes. If history was a science centered on the study of change, nature, while passive and unchanging, did not have a place as an object of investigation. In essence the environment was treated by its "*arcadienne*" facet, which considered man as part of the harmony of the world, encouraging him to love and respect the environment. However, Crosby soon showed us that this harmony was only apparent, and there also exist an imperialist ecology that intends to create an instrumental world in order to exploit its resources on behalf of man. Upon showing us the environment, it became a factor that needed to be taken into ac-

64 Micheline Cariño y R Monteforte, *Une histoire mondiale des perles et des naces: pêche, culture, commerce* (Paris: L'harmattan, 2005).

65 Micheline Cariño Olvera, "Les mines marines du Golfe de Californie. Histoire de la région de la Paz a la lumière des perles" (Thèse de doctorat, EHESS, 1998).

66 Christine Niederberger, *Paleopaysages et archeologie pre-urbaine du bassin de Mexico* (México: CEMCA, 1987).

67 Alberto Soberanis, "Geografía y botánica: el paisaje mexicano visto por los viajeros franceses de la Commission Scientifique du Mexique (1864-1867)", en *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central*, coord. Alejandro Tortolero (México: CEMCA- I. Mora- U de Guadalajara, 1996), 179-218.

68 Chantal Cramaussel, "Sociedad colonial y depredación ecológica. La provincia de Santa Bárbara", en *Sociedad y medioambiente en América*, comp. Bernardo García Martínez y Alba González Jácome (México: COLMEX/Sociedad Panamericana de Geografía, 1999), 93-107.

69 Humberto Morales Moreno, "Medioambiente, recursos productivos y los proyectos de industrialización en México a finales del siglo XIX: 1890-1910", en *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central*, coord. Alejandro Tortolero (México: CEMCA-I. Mora-U de Guadalajara, 1996), 361-396.

count. From the environmental approach, we study the bidirectional relationship that man establishes with his environment, the technologies he uses to transform it, and his modes for environmental management and its production guidelines. Environmental history therefore results from a dialogue between the humanities and natural sciences, which operates through three essential axes. The first is to consider the consequences of human intervention in nature as a central key. The second is founded on our ideas of nature having a necessary historical character that are bound in multiple ways with interests, values, and behaviors related to other planes of our existence, and which play an important role in our relationship with the natural world. The third is the obvious fact that our environmental problems of today have their origins in our interventions in the ecosystems of yesterday⁷⁰.

Thus, the importance of French historiography in the birth of environmental history is recognized worldwide⁷¹, and in Latin America where the influence of the *Annales* in the emergence of Latin American environmental history has never been doubted⁷². Although it is also true that French historiography conquered the entire world during the past century, including Latin America, it did not do so through its contributions to environmental history but rather through its contributions to the quantification and study of structures⁷³. In this context it is clear that the contributions in environmental matters are rather modest in comparison to what occurred in other areas of study, as we shall see next.

70 See Alejandro Tortolero, *Tierra, agua y bosques...*, 9-48.

71 The French historiography is not the only contributor to this change. Other traditions that integrate the bidirectional relationship between man and nature can be seen in Alejandro Tortolero, *Tierra, agua y bosques...*, 11-48. See also Donald Worster, *The ends of*, 293.

72 See Donald Worster, *The ends of*, 291, 292. Alfred Crosby, *The past and...*, 1177-1189. Richard Grover, "Editorial", *Environnement and History* Vol. 1 No. 1 (1995): 1. Ramachandra Guha, *The fissured land...*, 7. Ramachandra Guha, *How much should...*, 21. Juan Martínez Alier, "Temas de historia económica-ecológica", en *Historia y ecología*, eds. Manuel González de Molina y Juan Martínez Alier (Madrid: Revista Ayer-Marcial Pons- Librero, 1993), 19. J. R. McNeil, "Observations on the nature and culture of environmental history", *History and Theory* Vol. 42 No. 4 (2003): 14. J.R. McNeil, J. A. Padua M. Rangarajan, *Environmental...*, 4.

73 Alejandro Tortolero, *Tierra, agua y bosques...*, 11. Gustavo Zarrilli, "Argentina, tierra de promisión. Una interpretación historiográfica de las relaciones entre la historia rural y la historia ambiental en la Argentina", *Revista de Historia Iberoamericana* Vol. 7 No. 1 (2014): 112, 113; Reinaldo Funes, "Presentación", en *Naturaleza en declive* (España: Centro Francisco Tomás y Valiente, UNED-Valencia, 2008), 13. Stefania Gallini, "Invitación a la historia ambiental", *Cuadernos Digitales* Vol. 6 No. 18 (2002).

C. French Exception or Also Latin American?

The answer to this question or situation appears to me to have various causes, the first of which references historiographical currents. In Latin America and particularly in Mexico, the historiographical renewal was realized at the hand of studies inspired by historical materialism⁷⁴. Even when the *Annales* School contributes to this renovation, it does so at the hand of the history of economic structures and of the Pierre Vilar's readings of the past⁷⁵. Indeed, the latinamericanist historiography imported Vilar's marxism and forgot about the excellent geographer that meticulously observed the geographic environment⁷⁶.

Neither geographic history, nor the physical environment, nor agricultural systems, are the preferred objects of study in this renewal. On the contrary, prices, commerce, labor, social revolutions, class struggles, and the modes of production attract historians.

The other element that must be noted refers to the same force that environmental studies have had in the *Annales* School. While we have already noted an extensive tradition of studies in the pages of the *Annales*, it is also true that many of these works were centered on economic, social, or legal history and not on nature or ecology. Because of this, Bertrand's 1975 criticism and his invitation for historians to study the dialectical relationships between rural societies and the evolution of the environment was poorly received by French historians, as demonstrated by Geneviève Massard-Guilbaud thirty years later⁷⁷. For her, a sign of this is the syn-

74 Roger Chartier, "L'histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions", en *Historia a debate*, ed. Carlos Barros (España: Santiago de Compostela, 1995), 120.

75 See Carlos Sempat, Ciro Cardoso, Horacio Ciafardini, Juan Carlos Garavaglia y Ernesto Laclau, *Modos de producción en América Latina* (México: Siglo XXI, 1989).

76 See Rosa Congost y Pablo Luna, *Pierre Vilar: une histoire totale, une histoire en construction* (España: Editorial Universidad de Granada-Publicacions Universitat de València, 2004).

77 This lamentable oversight was part of the Spanish language edition of his work published by *Crítica*, where the editors signaled out that the natural environment was abbreviated in the translation and referred to the expanded version in French and Catalan. This is despite that Vilar sets up that in its origins his thesis was a geographic investigation and it is widely claimed as part of that generation of brilliant French geographers and historians like Febvre, Bloch, and Lefebvre. He signals out his debt with Vidal when he affirms that Vidal taught him how *see* the landscapes and objects of study: "If I would not have contemplated the cellars of the old Barcelonan houses, measured the "barques de mitjana" over the beaches of the Marina, followed the itinerary of the chateaux that transported

thesis of the **New History**, which in 1978 did not have a provision for the environment but only for geographical history, while Le Goff and Nora included climate, but not the environment. Even when it comes to economic history, themes such as growth and crises that focus on the Industrial Revolution – this transformation is not studied in relation to its consequences for ecosystems; nor is historical demography interested with bacterial pollution or that of the air; even less so the labor movement, which studies salaries and working conditions, but not environmental injustices. In sum, if French historiography has occupied itself with the geographical environment since Febvre, Bloch, and Braudel, man has not been included in this history, and thus this program for an environmental history launched in 1974 has not been realized⁷⁸.

The third element refers us to the scope of the organizations. The organizational mechanisms that were implemented in order to create an environmental history of Latin America only appear in the last decade of the past century. The first congresses date back to 1994, and the formation of a society of Latin American environmental history dates to 2006⁷⁹. During this period, the linguistic turn and cultural history gained ground, and while subaltern studies, gender studies, and microhistory were spreading with great force, environmental history did not share the vigor of these disciplines. To put the situation into perspective, while these organization mechanisms played a role in stimulating the emergence of Latin American

bales of printed calico, barrels of pellets, and gold coins, photographed by the *Masaías del Vallès* and of the paper mills of Carme and of Capellades, compared irrigated Urgell with arid Urgell and with the Monegros desert, passing ten times through the port of Bonaigua and discovering in the depths of the Pyrenean, the high bell towers of Bof, would I have understood something from the report of doctor Santpons about the human overcrowding of Barcelona in 1780, of the accounts of the boat bosses from Canet and Calella, of the invoices of the merchant-manufacturer Alegre to his carriers, of the trip of Young...". Pierre Vilar, *Cataluña en la España Moderna*, (España: Ed. Grijalbo, 1978), 17. Geography, then, places us in the concrete, in the limits of the field of observation.

78 Geneviève Massard-Guilbaud, "De la "part du milieu" à l'histoire de l'environnement", *Le Mouvement* Vol. 3 No. 200 (2002): 64-72. Geneviève Massard-Guilbaud, "Ville et environnement", *Histoire Urbaine* Vol. 1 No. 18 (2007): 5-21.

79 Geneviève Massard-Guilbaud, *Ville et environnement* (2007), 6-7. F. Locher y G. Quenet "L'histoire environnementale: origines, enjeux et perspectives d'un nouveau chantier", *Revue d'histoire moderne et contemporaine* Vol. 4 No. 56 (2009): 7-38. Develop one position that invites a debate; indisputably, the founders had an influence on environmental history; there are also several critiques by Massard worth noting.

environmental history, it is also true that with these, the French influence diminished⁸⁰.

CONCLUSION

Throughout this work we have demonstrated that the influence of the French historiography of the *Annales* School contributed to the birth and diffusion of environmental history in Latin America. Nevertheless, the little attention that French historians gave to the environment generated a vacuum during the last third of the twentieth century and has only recently begun to be filled through new works⁸¹. We have seen that the *Annales* School –since the 1930s (Febvre and Bloch)– has promoted an environmental history intimately linked with history and geography. This can be observed in *La Méditerranée*: the environment is at the same time present as a restriction that as a slow construct, under the mark of adaptation and control –and to a certain extent– of the nature of human societies, and with Braudel under the mark of the long-term. From the 1970s the *Annales* went the direction of microhistory to the detriment of environmental history except in some aspects, like those of the history of mountains or the history of water⁸².

80 The first symposium of environmental history was held in Stockholm in 1994 where the fundamental theme was the environment (Threatened peoples and environments in the Americas). There Alain Musset and A. Tortolero coordinated a symposium over "The Environment, Agriculture, and Industry in the Basin of Mexico: Various Centuries of Transformation" which led to the first book of environmental history in Mexico, Alejandro Tortolero, *Tierra, agua y bosques: historia y medio ambiente en el México central* (México: CEMCA-I. Mora- U de Guadalajara, 1996). This was followed by various reunions in the Congresses of Americanists and of Environmental History (Chile, 2003, Cuba, 2004, Carmona, 2006, Belo Horizonte, 2008, La Paz, 2010, Leyva, 2012).

81 For a glimpse of the Symposium of American Environmental History of Havana in 2004, the second most important delegation of the congress after Mexico (45) was the North American one with 15. From Europe, there were only 4 Spaniards and 3 Englishmen: see Omayra Perales Martínez, "El II Simposio Internacional de Historia Ambiental Americana La Habana, 25 y 27 de octubre, 2004", *Investigaciones Geográficas (Mx)* No. 56 (2005): 179-181.

82 The chair of Environmental History commences in EHESS with Geneviève Massard in 2006, and although there are no journals such as the North American review *Environmental History* (1976) or the British review *Environment and History* (1995), a recent issue of *Annales* is dedicated to the environmental issues (2011) as is one of the issues *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* in 2009. In the United States the American Society for Environmental History was created in 1976, and one was also created in Europe in 1999. McNeil, *Observations on the...*, 11.

While this was occurring, the advance in North American Environmental History was decisive and its contributions have served to fill the gap that for decades French historiography left open.

While the first push contributed to the birth of a Latin American environmental history, we are now in another stage where we expect to count on works that go beyond the distributive aspect of natural resources, where we should observe their forms of management, their integration in a way of life, in a worldview. Here environmental history will be decisive for the study of communities whose evolution or historical development is linked to the appropriation or exploitation of a natural resource; for the theoretical reflection of the environmental problem in historical perspective; for the analysis of the relationships that humans establish with their natural surroundings; for the description and analysis of changes in the landscape; for the historical revision of social and environmental conflicts; and for the study of political and institutional frameworks that have permitted the processes that degrade the environment. In sum, the tasks are many but the advances and contributions during these last decades permit us to be optimistic about the future of Latin American environmental history.

BIBLIOGRAPHY

- Aguirre Rojas, Carlos. "Braudel en las Américas. Ensayo de comparación de dos intercambios transculturales". *Signos Históricos* Vol. 3 No. 2 (2000): 49-80.
- Aymard, Maurice. "Ruggiero Romano y la historia europea". En *Construir la historia. Homenaje a Ruggiero Romano*, coordinado por Alejandro Tortolero. México: UAMI-COLMEX-ColMich- I.Mora-UAEM, 2002, 39-48.
- Bakewell, Peter. "An interview with François Chevalier". *Hispanic American Historical Review* Vol. 64 No. 3 (1984): 421-442.
- Berthet, Bernard. "De la forêt inutile à la forêt précieuse dans le Haut-Jura, au XVe et au XVIe siècle". *Annales ESC* Vol. 6 No. 2 (1951): 145-153.
- Bertrand, Georges. "Pour une histoire écologique de la France rurale". Dans *Histoire de la France Rurale*, Tomo 1, sous la direction de Georges Duby et Armand Wallon. Paris: Seuil, 1975, 34-113.

- Bloch, Marc. *La société féodale*. Paris: Albin Michel, 1949.
- Bloch, Marc. *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*. Paris: Armand Colin, Les belles lettres, 1931.
- Bloch, Marc. *Apologie pour l'histoire*. Paris: A. Colin, 1949.
- Bloch, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: FCE, 2003.
- Braudel, Fernand. *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen à l'époque de Philippe II*. France: Armand Colin, 1949.
- Braudel, Fernand. *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México: FCE, 1992.
- Braudel, Fernand. "La longue durée". *Annales ESC* Vol. 13 No. 4 (1958): 725-753.
- Burke, Peter ed. *Economy and society in early modern Europe: essays from Annales*. New York: Harper and Row, 1972.
- Cariño Olvera, Micheline. "Les mines marines du Golfe de Californie. Histoire de la région de la Paz a la lumière des perles". Thèse de doctorat, EHESS, 1998.
- Cariño, Micheline y Monteforte, R. *Une histoire mondiale des perles et des nacres: pêche, culture, commerce*. Paris: L'harmattan, 2005.
- Chartier, Roger. "L'histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions". En *Historia a debate*, editado por Carlos Barros. España: Santiago de Compostela, 1995, 119-130.
- Chevalier, François. *La formación de los latifundios en México*. México: FCE, 1976.
- Chevalier, François. *Boletín de fuentes para la historia económica de México* No. 2 (1990): 37-42.
- Chevalier, François. *Marc Bloch trascendencia y modernidad*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad José María Vargas, 1990.
- Chevalier, François. *La formation des grandes domaines au Mexique. Terre et société, XVIe, XVIIe, XVIIIe siècles*. Paris: Karthala, 2006.
- Chevalier, François. "Orígenes y elaboración de los grandes latifundios en México. Tierra y sociedad en los siglos XVI y XVII". *Signos Históricos* Vol. 17 No. 17 (2007): 33-43.
- Congost, Rosa, y Pablo Luna (coord.). *Pierre Vilar: une histoire totale, une histoire en construction*. España: Editorial Universidad de Granada-Publicacions Universitat de València, 2004.
- Cramaussel, Chantal. "Sociedad colonial y depredación ecológica. La pro-

- vincia de Santa Bárbara”. En *Sociedad y medioambiente en América*, compilado por Bernardo García Martínez y Alba González Jácome. México: COLMEX/Sociedad Panamericana de Geografía, 1999, 93-107.
- Crosby, Alfred. “The past and present of environmental history”. *American Historical Review* Vol. 100 No. 4 (1995): 1177-1189.
- Devèze, Michel. “Superficie et propriété des forêts du Nord et de l’Est de la France vers la fin du règne de François 1er (1540-1547)”. *Annales ESC* Vol. 15 No. 3 (1960): 485-492.
- Espagne, Michel y Werner, M. “La construction d’une référence culturelle allemande en France. Genèse et histoire (1750-1940)”. *Annales ESC* Vol. 42 No. 4 (1987): 969-992.
- Falcón, Romana. “Bajo la imperiosa necesidad de vivir”. En *México in transition: new perspectives in mexican agrarian history*, editado por Escobar, A. y Buttler, M. México: CIESAS, 2013, 111-148.
- Febvre, Lucien. *Philippe II et la Franche-Comté*, Paris: Champion, 1911.
- Febvre, Lucien. *La terre et l’évolution humaine*. Paris: Renaissance du livre, 1927.
- Florescano, Enrique. *Precios del maíz y crisis agrícolas en México (1708-1810)*. México: El Colegio de México, 1969.
- Florescano, Enrique, y Susan Swan. *Breve historia de la sequía en México*. México: Universidad Veracruzana, 1995.
- Funes, Reinaldo. “Presentación”. En *Naturaleza en declive*. España: Centro Francisco Tomás y Valiente, UNED-Valencia, 2008, 7-28.
- Gallini, Stefania. “Invitación a la historia ambiental”. *Cuadernos digitales* Vol. 6 No. 18 (2002).
- Garavaglia, Juan Carlos. “Atlixco: el agua, los hombres y la tierra en un valle mexicano (siglos XVI-XVII)”. En *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central*, coordinado por Alejandro Tortolero. México: CEMCA- I. Mora-U de Guadalajara, 1996, 69-125.
- Goubert, Pierre. “Les villes d’Europe à l’époque moderne”. *Revista de Historia* Vol. 4 (1981): 121-132. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6534.pdf>
- Guha, Ramachandra. *How much should a person consume? Environmentalism in India and in the US*. USA: University of California press, 2006.
- Guha, Ramachandra. *The fissured land: an ecological history of India*. USA: University of California, 1993.

- Grove, Richard. “Editorial”. *Environnement and History* Vol. 1 No. 1 (1995): 1-2.
- Hawley, Amos H. “Ecological and marxian theories”. *American Journal of Sociology* Vol. 89 No. 4 (1984): 904-917.
- Hébrard, Véronique. *Sur les traces d’un mexicaniste français. Constitution et analyse du fonds François Chevalier*. Paris: Editions Karthala, 2005.
- Hudson, James R. “Braudel’s ecological perspective”. *Sociological Forum* Vol. 2 No. 1 (1987): 146-165.
- Iggers, George G. *New directions in European Historiography*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1975.
- Ingold, Alice. “Ecrire la nature. De l’histoire sociale à la question environnementale”. *Annales HSS* No. 1 (2011): 11-29.
- Lavallé, Bernard. “Introduction”. En *Structures et cultures des sociétés ibéro-américaines*. Bordeaux: Editions du CNRS, 1990.
- Le Roy Ladurie, Emmanuelle. “Histoire et environnement”. *Annales ESC* Vol. 29 No. 3 (1974): 673- 692.
- Locher, F. y Quenet G. “L’histoire environnementale: origines, enjeux et perspectives d’un nouveau chantier”. *Revue d’histoire moderne et contemporaine* Vol. 4 No. 56 (2009): 7-38.
- Lombard, Maurice. “Un problème cartographie. Le bois dans la méditerranée musulmane (VIIe-XIe siècles)”. *Annales ESC* Vol. 14 No. 2 (1959): 234-254.
- Lombard, Maurice. “La chasse et les produits de la chasse dans le monde musulman (VIIIe-XIe siècle)”. *Annales, ESC* Vol. 24 No. 3 (1969): 572-593.
- Martínez Alier, Juan. “Temas de historia económica-ecológica”. En *Historia y ecología*, editado por Manuel González de Molina y Juan Martínez Alier. Madrid: Revista Ayer-Marcial Pons- Librero, 1993, 19-48.
- Massard-Guilbaud, Genevieve. “De la “part du milieu” à l’histoire de l’environnement”. *Le Mouvement* Vol. 3 No. 200 (2002): 64-72.
- Massard-Guilbaud, Genevieve. “Ville et environnement”. *Histoire Urbaine* Vol. 1 No. 18 (2007): 5-21.
- McNeil, J. “Observations on the nature and culture of environmental history”. *History and Theory* Vol. 42 No. 4 (2003): 5-43.
- McNeil, J., Padua, J.A. and Rangarajan, M. *Environmental history, as if nature existed*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

- Molina Enríquez, Andrés. *Los grandes problemas nacionales* (1909). México: ERA, 1979.
- Morales Moreno, Humberto. "Medioambiente, recursos productivos y los proyectos de industrialización en México a finales del siglo XIX: 1890-1910". En *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central*, coordinado por Alejandro Tortolero. México: CEMCA-I. Mora-U de Guadalajara, 1996, 361-396.
- Moriceau, Jean Marc. "Grandes haciendas y explotaciones agrarias en Francia entre el siglo XVII y el XIX. Por un intento de caracterización". *Signos Históricos* Vol. 17 No. 17 (2007): 44-74.
- Moutoukias, Zacarias. "Ruggiero Romano dans l'historiographie latino-américaine: idées et parcours d'un batisseur exceptionnel". En *Ruggiero Romano. Incontro di studi*, a cura di Paulo Betti de Lima. San Marino: giugno 2012, 2014, 59-84.
- Murra, John. *La organización económica del estado inca*. México: Siglo XXI, 1978.
- Musset, Alain. *De l'eau vive à l'eau morte: enjeux techniques et culturels dans la vallée de Mexico*. Paris: ERC, 1991.
- Musset, Alain. "De Tláloc a Hipócrates. El agua y la organización del espacio en la cuenca de México, siglos XVI al XVIII". En *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central*, coordinado por Alejandro Tortolero. México: CEMCA-I. Mora- U de Guadalajara, 1996, 127-177.
- Niederberger, Christine. *Paleopaysages et archeologie pre-urbaine du bassin de Mexico*. México: CEMCA, 1987.
- Perales Martínez, Omayra. "El II Simposio Internacional de Historia Ambiental Americana La Habana, 25 y 27 de octubre, 2004". *Investigaciones Geográficas (Mx)* No. 56 (2005): 179-181.
- Romano, Ruggiero. "Histoire des Forêts et histoire économique". In *Actes du Colloque sur la forêt* (Besançon, 21-22 octobre 1966), *Cahiers d'études comtoises, Les Belles Lettres* No. 12 (1967): 59-66.
- Romano, Ruggiero. "Quand la montagne a aussi une histoire". *Mélanges offerts à Jean-François*, ed. Martin Körner y François Walter. Berne: P. Haupt, 1996, 285-288.
- Sempat, Carlos, Ciro Cardoso, Horacio Ciafardini, Juan Carlos Garavaglia y Ernesto Laclau. *Modos de producción en América Latina*. México:

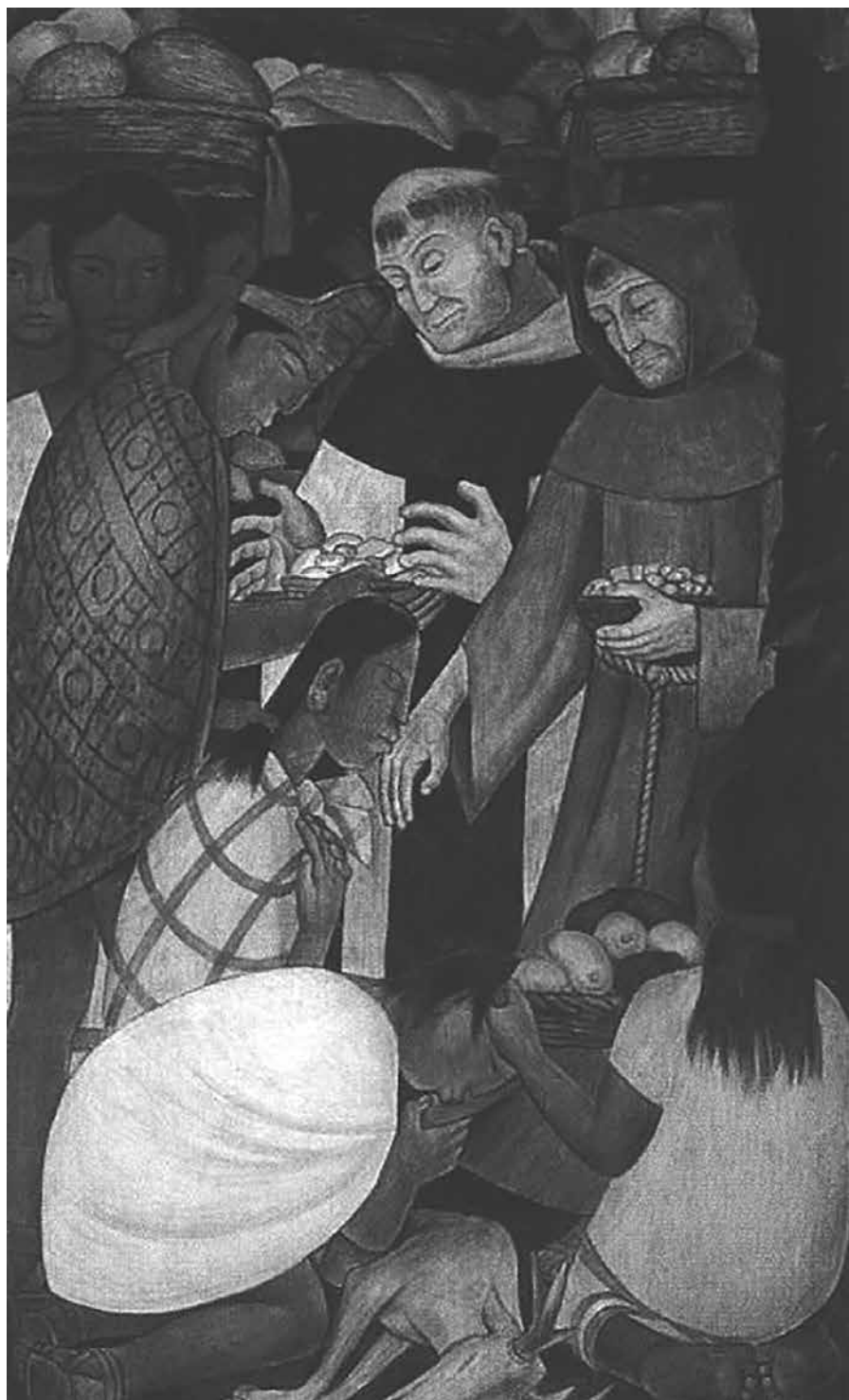
- Siglo XXI, 1989.
- Soberanis, Alberto. "Geografía y botánica: el paisaje mexicano visto por los viajeros franceses de la Commission Scientifique du Mexique (1864-1867)". En *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central*, coordinado por Alejandro Tortolero. México: CEMCA- I. Mora- U. de Guadalajara, 1996: 179-218.
- Tortolero, Alejandro (Coord.). *Tierra, agua y bosques: historia y medioambiente en el México central*. México: CEMCA-I. Mora- U. de Guadalajara, 1996.
- Tortolero, Alejandro. *Notarios y agricultores. Crecimiento y atraso en el campo mexicano, 1780-1920*. México: Siglo XXI, 2008.
- Tortolero, Alejandro "Water and revolution in Morelos: 1850-1915". In *A Land between waters. Environmental Histories of Modern Mexico*, edited by Christopher R. Boyer. USA: The University of Arizona Press, 2013, 124-149.
- Troll, Carl. "Die geographischen Grundlagen der Andinen Culturen und des Inkaeriches". In *Ibero Amerikanisches Arkiv* No. 5 (1931).
- Urquiza, Juan Humberto. "La conservación de las cuencas hidrológicas: una lucha por la nación". Copia mecanoscrita, 2014.
- Van Young, Eric. "Mexican rural history since Chevalier: the historiography of the colonial hacienda". *Latin American Research Review* Vol. XVIII No. 3 (1983): 5-61.
- Vidal de la Blache, Paul. *Principes of human geography*. New York: Henry Holt and Co, 1926.
- Vilar, Pierre. *Cataluña en la España Moderna*. España. Crítica, 1978.
- Wachtel, Nathan. "Ruggiero Romano, un historiador en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias sociales". En *Construir la historia. Homenaje a Ruggiero Romano*, coordinado por Alejandro Tortolero. México: UAMI- ColMex- Colmich- I.Mora- UAEM, 2002, 49-57.
- Wachtel, Nathan. "Ruggiero Romano, l'Ecole des hautes études en sciences sociales et l'Amérique Latine". In *Ruggiero Romano. Incontro di studi*. a cura di Paulo Betti de Lima. San Marino: Giugno 2012, 2014, 43-58.
- Woronoff, Denise. "Histoire des forêts françaises, XVIe-XXe siècles. Résultats de recherche et perspectives". *Cahiers du CRH* No. 6 (1990): 6.

Worster, Donald (ed.). *The ends of the earth*. Cambridge: University Press, 1988.

Zarrilli, Gustavo. "Argentina, tierra de promisión. Una interpretación historiográfica de las relaciones entre la historia rural y la historia ambiental en la Argentina". *Revista de Historia Iberoamericana* Vol. 7 No. 1 (2014): 107-132.

It seems to me that by going away from economic history and making an alliance with the anthropology and microhistory applied to the *Annales* approach to studying society, they hinder the fulfillment of a program where environmental history would have had a more prominent place. Neither the history of food nor archaeology managed to propel this project and this is despite the efforts of François Sigaut or of the archaeologists who managed to extend the periodization of history from 5000 to more than 12 millennia, breaking the exclusive bond between history and written sources, incorporating, in turn, new analytical methods and utilizing very developed scientific techniques to analyze grains, pollen, metal objects, and bones, creating and making available, in this manner, a radically new source base for environmental history and to analyze the relationship between nature and man.

Para citar este artículo: Tortolero Villaseñor, Alejandro "The *Annales* School and the Environmental History of Latin America", *Historia Caribe* Vol. XII No. 30 (Enero-Junio 2017): 301-340. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.01>



José David Cortés Guerrero, La batalla de los siglos. Estado, Iglesia y religión en Colombia en el siglo XIX. De la Independencia a la Regeneración. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Historia, 2016.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.12>

El presente texto nos acerca a uno de los intereses investigativos de Cortés Guerrero: el estudio del hecho religioso en Colombia. Con sus trabajos ha permitido conocer una temática que todavía está en mora de ser desarrollada ampliamente. El título de la obra nos muestra inmediatamente la intención del autor, que es ilustrarnos cómo la Iglesia, tanto como Institución como movimiento religioso, es un actor importante en la sociedad colombiana del siglo XIX. El deseo de particularizar este aspecto, es porque muchos estudios pierden de vista esa pluralidad a la hora de estudiar la iglesia Católica; una cosa es la Institución y otra puede ser según el caso, la práctica o la opinión religiosa. Por eso habla de Iglesia y religión, porque una cosa es la doctrina y otra, en muchos casos, la práctica. Es claro que el autor ofrecer una mirada no solo a la institución católica, sino a todo sus miembros, jerarquía y laicado, y cómo se han integrado y participado en la política y en la sociedad del siglo XIX.

Pero no es solo eso. Es el hecho que marque el siglo XIX colombiano entre la Independencia y la Regeneración, nos propone una mirada poco común de este desarrollo histórico y poco evidenciado en varias obras que han abordado este tiempo. Detalles como la participación de la iglesia

Católica (jerarquía y laicado) en ambos procesos, parece leerse en el fondo del siglo XIX el siglo de la ida y la vuelta al ideario católico. Por esta razón su obra no es estrictamente un texto sobre la historia de la Iglesia, es mucho más que eso; como es normal en él, es un trabajo que nos muestra a esa Institución, sus relaciones, tensiones, opiniones y particularidades con los demás actores de la realidad nacional, lo que hace que su libro sea un texto sobre la historia de Colombia en el siglo XIX. Hace posible ver todo el entramado que busca mostrar su obra, como son las transformaciones y las adaptaciones en lo político, social, eclesial, religioso e institucional en la Colombia en ese siglo.

En el libro, el autor nos ofrece varias hipótesis que marcaron su búsqueda, la primera es que la mayoría de las investigaciones en este campo no se han logrado desprender de las interpretaciones liberales y conservadoras sobre estas relaciones en el siglo XIX¹. La segunda, muy en consonancia con la anterior, es la sobrevaloración de las reformas liberales, por ambos bandos como manera de justificar las reacciones que se dieron en los dos lados, y la necesidad en su momento del uso de las armas. A esto suma la importancia del patronato republicano y la aceptación de la independencia por la Santa Sede, en la reconfiguración del Estado y la Iglesia en el siglo XIX². Además apunta cómo los liberales no fueron antirreligiosos o ateos, más bien anticlericales y antirromanistas, resaltando el claro papel de la religión y el proceso de romanización adelantado desde Roma, como respuesta al peligro que significaba el surgimiento de las Iglesias nacionales³. Por último analiza la conexión entre los procesos internos de Colombia y lo que sucedía en Occidente, sobre todo la relación entre el cuestionamiento de la soberanía del monarca en España y la aceptación de Roma de las independencias en América⁴.

El libro está organizado en cinco partes, cada una abarca un tramo del

- 1 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos. Estado, iglesia y religión en Colombia en el siglo XIX. De la Independencia a la Regeneración* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Historia, 2016), 13.
- 2 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 14.
- 3 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 15-16.
- 4 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 16.

siglo XIX; comienza con 1808 cuando se da la invasión francesa en España y termina con 1835. La segunda la dedica a la configuración que se dio entre el Estado y la Iglesia, desde el momento en que la Santa Sede reconoció la independencia de la Nueva Granada⁵, situación que tuvo su punto de quiebre en 1853 por las reformas de José Hilario López, que tenían como finalidad la separación oficial del Estado y la Iglesia. Cortés considera que las antes señaladas han sido sobredimensionadas, tanto por la historiografía liberal como por la de corte conservador. Esas reformas, según su opinión, fueron más bien parte de la reconfiguración del Estado y la Iglesia que comenzó con la Independencia, en el libro se puede ver de manera puntual en qué consistieron y sus motivaciones⁶. El autor añade en ese capítulo su opinión sobre el poco interés por parte de los historiadores en investigar el hecho que fue la aceptación de la Santa Sede de la independencia, y cómo eso fue una prioridad para la administración neogranadina⁷. Él nos ofrece un acercamiento y las diferentes situaciones que en ocasión a ese reconocimiento se dieron. Tenemos también en este aparte varios factores que Cortés plantea para entender la guerra de los Supremos.

La relevancia del presente estudio se da por aspectos como el siguiente: la posibilidad de conocer varios protagonistas de ese siglo, y que tuvieron un papel de relevancia en el desarrollo de esta batalla. En el caso del arzobispo Mosquera, Cortés nos muestra sus acciones y las diferentes respuestas que suscitó su personalidad, sobre todo resaltamos las que se dieron al interior de la Iglesia. Ejemplo de lo anterior son las resistencias del clero neogranadino por su elección, “porque este representaba una visión verticalista y extranjerizante”⁸. Fueron unas relaciones nada cordiales entre el arzobispo y su clero, que Mosquera consideró como “imbécil y lleno de vicios”⁹, expresiones como la anterior nos permiten ver la clara “confrontación entre sectores antagónicos”¹⁰ en la misma iglesia diocesana. Si estos

- 5 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 115.
- 6 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 115.
- 7 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 117.
- 8 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 196.
- 9 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 196.
- 10 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 196.

eran los sentimientos al interior, sus opositores lo vieron como un “personaje que anteponía la autoridad extranjera, en este caso la del pontífice, sobre la autoridad civil de la Nueva Granada”¹¹. Tenemos así la radiografía de uno de los personajes que generó significativas controversias en la primera mitad del siglo XIX, casos como el anterior son la muestra de la importancia y la madurez de la presente obra.

La tercera y la cuarta parte, estudia el papel del Estado, la Iglesia y la religión en los años 1853 y 1867. La primera inicia con el abandono del patronato republicano y la Constitución de 1853. Ambos son un buen recorrido por las prácticas políticas de mediados del siglo XIX, de parte de los gobiernos liberales, el *interregno* conservador y de la Iglesia católica. En este último el autor nos muestra también la radicalización de las posiciones de la Iglesia desde Roma y replicadas en Colombia, como lo fue la publicación del *Syllabus* por parte de Pío IX. Terminó así por construir la lectura bipolar y maniquea de la historia colombiana, como un enfrentamiento entre rivales exclusivamente antagónicos¹². Nos muestra Cortés, cómo esos años serán de fuertes enfrentamientos y tensa calma. Los puntos de mayor controversia se dieron con la publicación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de noviembre de 1870 y la no aceptación del patronato, porque llevaría sin remedio al concordato, lo que permitiría la intervención del Papa en los asuntos internos del país¹³.

La última parte la dedicó a ver cómo fue el proceso que significó el ocaso del liberalismo radical desde 1860 y que terminaría con la Regeneración, ya que la Iglesia al final pasó de estar casi excluida a convertirse en elemento constitutivo nacional. El autor plantea que el inicio de este proceso se dio desde finales de la década de 1860, con la radicalización al proyecto liberal por parte de la Iglesia, a lo que hay que añadir las acciones y determinaciones que surgieron con los siguientes hechos: el Concilio Vaticano Primero, la reorganización de la Iglesia católica neogranadina, el Primer Concilio Provincial Neogranadino y el fortalecimiento del hispanismo¹⁴. Se fue

11 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 199.
 12 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 402-403.
 13 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 326.
 14 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 408.

dando así un giro político en el país que terminaría con la Constitución de 1886 y el concordato de Colombia con la Santa Sede de 1887¹⁵. Esa intransigencia por parte de la Iglesia es respuesta a la propuesta educativa radical que se dio con la creación de la Universidad Nacional de 1867, y el Decreto Orgánico de 1870¹⁶; se tiene así la posibilidad de ver esa relación entre educación, política y religión. Se presenta de esta manera una dinámica que desde los dos lados tuvo un carácter de total intolerancia, así nos lo ofrece muy bien Cortés en este capítulo, que desde nuestra opinión es el mejor de todos. Es evidente que gran parte del mismo es continuación y profundización de su anterior obra *Curas y Políticos. Mentalidad religiosa en la diócesis de Tunja*¹⁷, lo que permite tener al final un texto bien fundamentado y con una exposición clara de gran calidad.

Aquí podemos ver las intervenciones del papa Pío IX a los obispos del país, sobre todo con el arzobispo Herrán, al que pide que convoque el Concilio Provincial, para “remediar los males que padecía la Iglesia en el país”¹⁸. El autor logró, como anteriormente lo señalamos con el arzobispo Mosquera, mostrar otro protagonista de este conflicto ideológico, el arzobispo Arbeláez, quien al igual que su antecesor, generaría todo tipo de opiniones, incluyendo en la misma Iglesia. Al final tuvo desacuerdos con los demás obispos del país, también con la prensa católica y con Roma, desde donde se daría la orden de suspender el concilio por él convocado¹⁹, con las recomendaciones que sus decisiones no fueran tomadas en cuenta²⁰. El paso del tiempo, señala Cortés, terminó por generar un *modus vivendi* entre la Iglesia y el Gobierno, que al final ayudaría en su participación en el proyecto regenerador²¹.

En esta parte el autor le dedicará espacio a la discusión que significó el uso de los textos de Jeremías Bentham y de Destutt de Tracy en las escuelas y

15 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 407.
 16 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 408.
 17 José David Cortés Guerrero, *Curas y políticos. Mentalidad religiosa e intransigencia en la diócesis de Tunja, 1881-1918* (Bogotá: Ministerio de Cultura, 1998).
 18 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 409.
 19 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 425.
 20 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 473.
 21 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 425.

en la Universidad Nacional; podemos conocer la defensa, las críticas y las consecuencias que generaron su uso. Como al final esta situación terminó generando el proyecto de una universidad católica, en lo que llama Cortés la guerra de las escuelas, que tuvo entre sus protagonistas a la Universidad Nacional *versus* la Universidad de Antioquia²². Él nos plantea que la guerra de 1876 tuvo entre sus causas este desacuerdo en materia educativa que se inició en esa guerra de las escuelas²³. Termina este capítulo con la Regeneración en donde deja en evidencia que fue un proyecto cobijado por el régimen de cristiandad, por el que la Iglesia buscó hacer presencia efectiva en todos los espacios sociales gracias al apoyo del Estado²⁴. Subraya además que este momento de la historia política nacional coincide “con la parte más álgida de la romanización, el ultramontanismo y la intransigencia de la Iglesia Católica”²⁵. La Regeneración se convirtió así en un momento de mutua conveniencia²⁶, pero también de mezcla de ideas, no exclusivamente conservadoras, porque ahí confluyeron líderes políticos que en su hora fueron defensores del radicalismo²⁷. Por eso hay que superar la interpretación tradicional sobre este proceso²⁸; Cortés plantea la hipótesis de que sus raíces hay que buscarlas desde finales de la década de 1860²⁹ y que su final también hay que revisarlo, debido a que su discurso excluyente y condenatorio del otro, del oponente, continuó después de la Regeneración³⁰.

El libro termina con varias ideas y temas pendientes desde la perspectiva del autor, aspectos sobre la asimilación del Decreto Orgánico en los estados soberanos y en las municipalidades; cuál fue la influencia de los sacerdotes (no de la jerarquía) para el éxito o fracaso del decreto³¹. La necesidad de conocer cuáles fueron las situaciones que llevaron a la incapacidad de

22 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 468.

23 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 474.

24 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 495.

25 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 495.

26 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 495.

27 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 497.

28 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 498.

29 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 499.

30 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 511.

31 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 485.

las autoridades para hacer cumplir las disposiciones legales³²; reitera que hay que superar los estudios que solo se han dedicado a las reacciones de la Iglesia a la política educativa de los radicales. Es necesario dar el siguiente paso, como es mirar las dinámicas locales y los otros aspectos dispuestos en el decreto y que al final no funcionaron³³. Destaca cómo —a partir de la década del noventa del siglo XX— se ha aumentado el interés por el estudio del hecho religioso en Colombia, un estudio necesitado de un acercamiento teórico y metodológico, que supere tanto la apología todavía presente y la crítica y la diatriba que culpa al hecho religioso de las taras y trabas que sufre la sociedad³⁴.

El texto es una invitación a revisar y volver a pensar en la totalidad, en las explicaciones globales en donde hay que reflexionar sobre el todo y sus componentes, con nuevas temáticas y perspectivas investigativas, manifiesta el autor³⁵. Reitera la necesidad de ver cada uno de los matices sobre los temas expuestos en el libro. Concluye con la tarea de que “la interpretación histórica sobre la iglesia Católica en Colombia está aún por hacerse, despojándola de la apología y la diatriba”³⁶. Por eso en su lista de temas añade los que se refieren a la iglesia Católica como comunidad de fe, estudios pendientes sobre las asociaciones y organizaciones de laicos, su funcionamiento, objetivos, formas de sociabilidad, medios de divulgación, la religiosidad popular, devociones, fiestas, ceremonias, formas de resistencia religiosa, entre otros. La necesidad de tener una visión más amplia del cristianismo, con una historia del protestantismo desde su llegada al país³⁷ o aquellos que hay que hacer en la perspectiva del proyecto grancolombiano³⁸.

Consideramos que también el libro es un texto de historia política colombiana, en donde la religión católica tuvo un papel protagónico en el siglo

32 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 486.

33 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 487.

34 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 513.

35 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 514.

36 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 518.

37 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 518.

38 José David Cortés Guerrero, *La batalla de los siglos...*, 520.

XIX, por eso esta obra debe convertirse en un referente en el desarrollo historiográfico nacional, no solo por sus conclusiones, sino por el abanico de interpretaciones y temas que propone. Esta es una obra, al igual que las anteriores realizadas por el autor, con un uso excelente y suficiente de fuentes, junto con su dedicación, un buen trabajo historiográfico sobre un tema que ha pasado silenciosamente por nuestra historia nacional.

Luis Manuel Pérez Zambrano

Miembro del Grupo de Investigaciones Históricas en
Educación e Identidad Nacional.

Universidad del Atlántico (Colombia)

Estudiante del Doctorat en *Patrimoni, Societats i Espais de Frontera*

Universitat de Lleida (España)

lperezzambrano@gmail.com

Sven Beckert. Empire of Cotton. A New History of Global Capitalism. London: Penguin Random House, 2015.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.13>

Sven Beckert, profesor de historia en la Universidad de Harvard, reconstruye la formación del capitalismo global con el hilo conductor del algodón. Su historia es multiespacial y de larga duración, desde la domesticación de la planta cinco milenios atrás y hasta los inicios del siglo XXI, con énfasis en los últimos cinco siglos, elaborada a partir de otras historias del algodón, sobre períodos cortos y regiones específicas, y del análisis de documentos consultados en archivos de Estados Unidos, Argentina, México, Australia, Japón, Egipto, Francia, España, Alemania, Inglaterra e India. El autor busca explicar cómo Europa, desde mediados del siglo XVIII, se apoderó de esa planta y su cultivo en otros continentes, para organizar a su favor la producción, el comercio y el consumo. A diferencia de otras materias primas que hasta entonces estuvieron bajo su control, como el azúcar o el tabaco, solo el algodón requirió del uso intensivo de mano de obra tanto en los campos como en las fábricas, creó el proletariado en Europa y multiplicó el trabajo esclavo y asalariado en las Américas, y alimentó las fábricas con garantía de mercados para sus productos finales.

A lo largo de catorce capítulos, la historia sigue una secuencia cronológica, con avances y retrocesos según cambian los protagonistas y sus estrategias. Inicia con la domesticación, cultivo y manufactura de diferentes variedades de algodón en América, Asia y África, por lo general a pequeña y mediana escala y sin crear monocultivos. Pasa por el despertar del interés europeo en el algodón a partir de la presencia mora en la Península Ibérica, las cruzadas y el comercio veneciano. Se concentra en la creación del “imperio de algodón” y destaca el papel de los británicos en apoderarse de los intercambios con los puertos otomanos, la tecnología de los produc-

tores de la India, las tierras de los nativos americanos, y luego competir con la reducción de costos laborales a través de la invención de hiladoras mecánicas.

Sin desconocer las explicaciones tradicionales sobre el desarrollo económico de Europa, entre las que destaca las ventajas geográficas, los cambios institucionales y la Ilustración, Becket considera como motor principal la unión entre el poder del capital y el poder del Estado para forzar un complejo de producción global y configurar el que llama “capitalismo de guerra”, que combinó esclavitud, expropiación de nativos, expansión imperial, comercio armado, prohibiciones o restricciones a la producción y el comercio y espionaje industrial. El paso al capitalismo industrial se produce cuando se encuentra una nueva forma de movilizar trabajo, capital y mercados. En Europa, el trabajo se pudo movilizar por los cambios en el campo, incluidos los legales, que estaban expulsando población a las ciudades y creando proletarios. Un Estado burocrático y centralizado garantizaba un uso del suelo acorde con los intereses de desarrollo y regulaba la industria. La expansión imperial reducía las afectaciones a la estructura social interna y la dependencia de recursos domésticos.

En ese proceso de consolidación del capitalismo industrial, el autor destaca el impacto global de la Guerra Civil en Estados Unidos. Entre las consecuencias experimentadas señala la disminución de la oferta de algodón para las fábricas europeas que alimentó el desempleo y la especulación; la creación de nuevas formas de coerción para el trabajo asalariado; y, la caída de la oferta norteamericana, la expansión de las áreas cultivadas en lugares como India, Asia Central, Corea, Brasil y África. El control de territorios por parte de Estados Unidos, las potencias europeas, Japón y Rusia, contribuyó aún más a imponer el cultivo de algodón. Si bien el autor reconoce que tanto en ese proceso de expansión de finales del siglo XIX como en el de finales del XVIII en el sur de Estados Unidos y el Caribe, no solo hubo interés en incrementar la producción de algodón sino un problema de agotamiento del suelo por la demanda de nutrientes de la planta; no hay una profundización en estos aspectos ambientales que pudieron jugar un papel en la demanda de tierras. No tiene en cuenta factores relacionados con la transformación de las prácticas agropecuarias que se

estaban produciendo para entonces y facilitaron la expansión, como el uso de fertilizantes y maquinaria o los proyectos de desecación o irrigación. La misma ausencia de factores biofísicos se evidencia en su explicación de las grandes hambrunas que a finales del siglo XIX aquejaron a Brasil e India y que, basado en Davis¹, atribuye al monocultivo de algodón y los intereses imperiales; aunque la vulnerabilidad había aumentado, no se puede negar la ocurrencia de fenómenos como El Niño que, en efecto, provocaron sequías severas. Tampoco todo deterioro puede vincularse con proyectos capitalistas, pues, aunque hace una breve referencia a la desecación del mar de Aral², no menciona que el proceso ocurrió bajo dominio soviético.

Para Beckert, es en la segunda mitad del siglo XIX y en el marco de la ampliación de áreas cultivadas de algodón, cuando los comerciantes fueron protagonistas y presionaron a los gobiernos en temas de infraestructura que afectaban la movilización de bienes e información. Los Estados no solo respondieron positivamente en ese aspecto, sino que produjeron normativas que transformaron la tenencia de la tierra (y privaron a muchos de áreas comunales de subsistencia) y se convirtieron en recolectores y difusores de información sobre todos los aspectos del cultivo del algodón, para lo cual se organizaron expediciones para compilar información sobre las condiciones biofísicas y sociales para la producción. Aunque el autor olvida que estas acciones no fueron características solo de las regiones algodonerías, sino que se repitieron donde había un interés de exportar materias primas; el caso le sirve para argumentar que durante la mayor parte de la historia del capitalismo el proceso de globalización y la necesidad del Estado-nación no fueron conflictivas, como podría considerarse, sino que más bien se reforzaron mutuamente.

Según el autor, el fin del “imperio del algodón” se relacionó directamente con la descolonización, destacando la relación entre el nacionalismo y la producción de textiles en el caso de India. El retorno de la producción a los mismos lugares de la antigüedad se vio favorecido por los procesos de

- 1 Mike Davis, *Los holocaustos de la era victoriana tardía: El Niño, las hambrunas y la formación del tercer mundo* (Valencia: Universitat de València, 2006).
- 2 Sven Beckert, *Empire of Cotton. A New History of Global Capitalism* (London: Penguin Random House, 2015), 432.

industrialización impulsados por las élites locales, en especial en Brasil, México, India y Egipto, que encontraron poca resistencia de las potencias por los bajos costos de la mano de obra. Desde 1970, con especial fuerza desde 1990, quienes dominan los intercambios de la materia prima son las grandes cadenas de comercio minorista de vestuario, que controlan los contactos entre los participantes en el proceso productivo. Aún requieren el respaldo del Estado, pero no de uno en especial sino de la multiplicidad de ellos y sus diferencias, que les brindan condiciones para la actividad económica, especialmente en lo que respecta a demandas laborales y la optimización de ganancias donde son desatendidas.

Katherine Giselle Mora Pacheco

Candidata al doctorado en Historia
Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá
kgmorap@unal.edu.co



NORMAS E INSTRUCCIONES PARA AUTORES

Historia Caribe es una revista especializada en temas históricos cuyo objetivo es la publicación de artículos inéditos en español, inglés, portugués y francés que sean el resultado o avance de investigaciones originales o balances historiográficos, así como reflexiones académicas relacionadas con los estudios históricos, a través de los cuales se aporte al conocimiento histórico regional, nacional e internacional.

Proceso de arbitraje y evaluación

Este proceso se inicia con la revisión por parte del Comité Editorial, quienes verificarán si el escrito cumple con los requisitos básicos establecidos, así como el carácter histórico o historiográfico del trabajo y su pertinencia. Seguidamente, estos serán sometidos a evaluación, por dos árbitros anónimos que serán especialistas en el tema tanto en el ámbito nacional e internacional bajo la modalidad doble ciegos para garantizar la calidad de los trabajos publicados. La evaluación se desarrollará por un lapso no mayor a un mes, y tendrá en cuenta los siguientes criterios: calidad o nivel académico, rigor investigativo, originalidad, importancia y pertinencia del tema, aporte al conocimiento histórico, dominio de la literatura histórica, claridad argumentativa y calidad de la redacción.

Cuando no exista unanimidad entre los dos árbitros anónimos o surjan opiniones divergentes, el artículo será remitido a un tercer árbitro bajo la misma modalidad, el cual será el encargado de dirimir la controversia a través de una nueva evaluación sobre el artículo, en un tiempo no mayor a 20 días calendario. Los resultados de la evaluación podrán ser una de las siguientes: el artículo debe aceptarse, el artículo debe aceptarse con las modificaciones sugeridas y el artículo no debe aceptarse.

Las observaciones al artículo por parte de Comité Editorial o de los árbitros, deben ser tenidas en cuenta por el autor, quien está obligado a realizar los ajustes solicitados. Estas modificaciones y correcciones deberán ser realizadas por el autor a un plazo no mayor a 10 días calendario. El resul-

tado del arbitraje se comunicará al autor en un plazo máximo de 3 meses a partir de la fecha de presentación del artículo.

Proceso editorial

El Comité Editorial se reserva la última palabra sobre la publicación de los artículos y el número en el cual se publicarán. Con base en ello se les informará a los autores el número y las fechas aproximadas de su publicación. Durante este proceso se podrán efectuar las correcciones menores de estilo que considere la revista.

El autor deberá estar presto a las comunicaciones de la revista por medio de correo electrónico. También deberá proporcionar información de la investigación que soporta el artículo, certificar que el escrito es de su autoría y que en este se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros. Además, autorizar el uso de los derechos de propiedad intelectual y la utilización de los derechos patrimoniales de autor (reproducción impresa y electrónica, comunicación pública en bases de datos, sistemas de información, transformación y distribución) a la Universidad del Atlántico Programa de Historia, Revista *Historia Caribe*. La revista cuenta con una licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 3.0, que permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, también adaptar, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente; para cualquier uso deberá citarse la revista.

Presentación de los artículos y reseñas

Los artículos deben ser originales e inéditos, no deben tener más de 11.000 palabras, máximo 25 páginas y un mínimo de 20, incluyendo notas de pie de páginas y bibliografía, a espacio y medio, tamaño carta. Las reseñas deben constar de máximo tres páginas. El tipo de letra deberá ser Times New Roman de 12 puntos (notas a pie de página 10 puntos) con márgenes de 3 cm y con paginación corrida.

Además los artículos deben contener un resumen y palabras clave en español, inglés, francés y portugués. Este resumen debe ser analítico en donde se presenten los objetivos del artículo, su contenido y sus resultados, no debe pasar de 100 palabras, después de este una relación de palabras clave que no deben ser más de 6.

Los datos del autor deben ser enviados en un documento de Word adjunto en el que se debe incluir nombre, afiliación institucional, dirección, teléfono, dirección electrónica, nombre del artículo, títulos académicos, cargos actuales, sociedades a las que pertenece, estudios realizados y/o en curso y publicaciones recientes.

Tanto los artículos, las reseñas y los ensayos bibliográficos deberán ser enviados a la redacción de la revista a través de la página web www.uniatlantico.edu.co en la sección Revistas y publicaciones (plataforma Open JournalSystem) en el link: <http://goo.gl/yHDUCy> o a los correos electrónicos historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co; historiacaribe95@gmail.com

La publicación de originales en la revista *Historia Caribe* no da derecho a remuneración alguna, los autores recibirán en forma gratuita 2 ejemplares de la revista y podrán usar la versión final de su artículo en cualquier repositorio o sitio web o impresos.

Reglas de Edición:

1. Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, etc.) deben ir numeradas en números arábigos, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran.
2. Los términos en latín y las palabras extranjeras deberán figurar en letra itálica.
3. La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; las siguientes veces se usará únicamente la abreviatura.
4. Las citas textuales que sobrepasen cuatro renglones deben colocarse en formato de cita larga, entre comillas, a espacio sencillo, tamaño de letra 11 y márgenes reducidos.
5. Debe haber un espacio entre cada uno de los párrafos; estos irán sin sangría.
6. Los cuadros, gráficas, ilustraciones, fotografías y mapas deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s). Se ubican enseguida del párrafo donde se anuncian. Las imágenes se entregarán en formato digital (jpg o tiff 300 dpi y 240 pixeles). Es responsabilidad del autor conseguir y

entregar a la revista el permiso para la publicación de las imágenes que lo requieran.

7. Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.
8. Al final del artículo deberá ubicarse la bibliografía, escrita en letra Times New Roman tamaño 11, a espacio sencillo y con sangría francesa. Se organizará en fuentes primarias y secundarias, presentando en las primeras las siguientes partes: archivo, publicaciones periódicas, libros. En la bibliografía deben presentarse en orden alfabético las referencias completas de todas las obras utilizadas en el artículo, sin incluir títulos que no estén referenciados en los pies de página.
9. Tanto las referencias bibliográficas como documentales se efectuarán como notas a pie de página en números arábigos y volados, en orden consecutivo. Estas referencias deberán registrarse de acuerdo a las siguientes normas de citación, para lo cual deben distinguirse entre notas a pie de página (N) y bibliografía (B):

Libro:

De un solo autor:

N- Nombre Apellido(s), Título completo (Ciudad: Editorial, año), 45.

B- Apellido(s), Nombre. Título completo. Ciudad: Editorial, año.

Dos autores:

N- Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), Título completo (Ciudad: Editorial, año), 45-90.

B- Apellido(s), Nombre, y Nombre Apellido(s). Título completo. Ciudad: Editorial, año.

Cuatro o más autores:

N- Nombre Apellido(s) et al., Título completo (Ciudad: Editorial, año), 45-90.

B- Apellido(s), Nombre, Nombre Apellido(s), Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s). Título completo. Ciudad: Editorial, año.

Artículo en libro:

N- Nombre Apellido(s), “Título artículo”, en Título completo, eds. Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s) (Ciudad: Editorial, año), 45-50.

B- Apellido(s), Nombre. “Título artículo”. En Título completo, editado por Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s). Ciudad: Editorial, año, 45-90.

Artículo en revista:

N- Nombre Apellido(s), “Título artículo”, Título revista Vol. No. (año): 45.

B- Apellido(s), Nombre. “Título artículo”. Título revista Vol. No. (año): 45-90.

Artículo de prensa:

N- Nombre Apellido(s), “Título artículo”, Título periódico, Ciudad, día y mes, año, 45.

B- Apellido(s), Nombre. “Título artículo”. Título periódico, Ciudad, día y mes, año.

Tesis:

N- Nombre Apellido(s), “Título tesis” (tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año), 45-50, 90.

B- Apellido(s), Nombre. “Título tesis”. (Tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año).

Fuentes de archivo:

N- “Título del documento (si lo tiene)” (lugar y fecha, si aplica), en Siglas del archivo, Sección, Fondo, vol./leg./t., f. o ff. La primera vez se cita el nombre completo del archivo y la abreviatura entre paréntesis.

B- Nombre completo del archivo (sigla), Ciudad-País. Sección(es), Fondo(s).

Entrevistas:

Entrevista a Apellido(s), Nombre, Ciudad, fecha completa.

Publicaciones en Internet:

N- Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), eds., Título completo (Ciudad: Editorial, año), <http://press-pubsuchicago.edu/founders> (fecha de consulta).

B- Apellido(s), Nombre, y Nombre Apellido(s), eds. Título completo. Ciudad: Editorial, año. <http://press-pubsuchicago.edu/founders>.

Observación de interés:

Luego de la primera citación se procede así: Nombre Apellido, dos o tres palabras del título, 45-90. No se utiliza *Ibíd.*, *ibídem*, *cfr.* ni *op. cit.*



DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS ÉTICOS Y BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES DE LA REVISTA *HISTORIA CARIBE*

La revista *Historia Caribe*, considera que es deber de toda revista científica velar por la difusión y transferencia del conocimiento, buscando siempre garantizar el rigor y la calidad científica, por eso adopta el Código de Conducta establecido por el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: *Committe on Publication Ethics*).

Identificación, filiación institucional y originalidad

Historia Caribe es una publicación semestral del Grupo de Investigación Históricas en Educación e Identidad Nacional, perteneciente al Programa de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico, institución que apoya financieramente la revista, cuya sede está localizada en Biblioteca Central, Bloque G, sala 303G (Ciudadela Universitaria, Km. 7 Antigua vía a Puerto Colombia, Barranquilla-Colombia). La revista cuenta con la siguiente URL http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/index y para efectos de contacto se pueden dirigir al correo historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co y a los teléfonos 3197222, 3197010 Ext. 1088 y celular 3003251012.

El equipo de la revista lo componen: un director, un editor, un asistente editorial y un monitor auxiliar. Junto a este equipo se cuenta con un Comité Editorial y un Comité Científico internacional. Estos y sus miembros son responsables de velar por el alto nivel de la revista, así como por la calidad y pertinencia de sus contenidos. Son parte de estos profesionales vinculados al área de la historia, quienes cuentan con una destacada y comprobada producción académica.

La originalidad y lo inédito es *conditio sine qua non* que deben reunir los artículos que lleguen a la revista *Historia Caribe*, esto significa que los mismos no pueden ser presentados de forma simultánea a otras revistas. En caso de que un artículo quisiera incluirse posteriormente en otra publicación,

deberán señalarse claramente los datos de la publicación original en *Historia Caribe* previa autorización del editor de *Historia Caribe*. De igual manera cuando *Historia Caribe* considere para su publicación un artículo ya publicado deberá contar con la autorización previa de los editores responsables de la misma.

Compromiso del Director y Editor

El director de *Historia Caribe* tiene a su cargo el diálogo entre todos los equipos de la revista y los comités que la conforman con el fin de determinar las políticas que le permitan a la revista su posicionamiento y reconocimiento. También es responsable de que todos los procesos de publicación se lleven a cabalidad y será el responsable de publicar correcciones, aclaraciones, rectificaciones, justificaciones y respuestas cuando la situación lo amerite. Además es el encargado de los procesos administrativos institucionales.

El editor de *Historia Caribe* es responsable del proceso de todos los artículos que se postulan a la revista, manteniendo la confidencialidad debida en todo el proceso de evaluación y arbitraje, hasta la publicación o rechazo del artículo. Este será el puente de comunicación entre autores, árbitros y equipo editorial, además será responsable de responder cualquier requerimiento que se haga a la revista y hará las correcciones y/o aclaraciones que haya a lugar.

También será el encargado de la difusión y distribución de los números publicados a los colaboradores, evaluadores y a las entidades con que se tenga canje, así como a los repositorios y sistemas de indexación nacionales e internacionales, incluyendo los envíos a los suscriptores activos.

Compromisos de los autores

El mecanismo de recepción de artículos propuestos a la revista es a través de los correos electrónicos: historiacaribe@mail.uniatlantico e historiacaribe95@gmail.com, o por la plataforma Open Journal Systems de la revista en la siguiente dirección: http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/index. Para que un trabajo sea inicialmente considerado debe cumplir con las normas de la revista, las cuales se encuentran tanto en la edición impresa como en la versión digital.

Aunque el Comité Editorial aprueba los artículos para su publicación teniendo en cuenta la evaluación realizada por pares anónimos con base en criterios de calidad académica y de redacción, originalidad, aportes, actualidad bibliográfica, claridad, importancia y pertinencia del tema, los autores son responsables de las ideas expresadas, así como de la idoneidad ética del artículo.

En el momento que el autor presenta su artículo a consideración, se dará por entendido que es de su autoría y que en este se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros, aspecto que hará explícito superado el proceso de evaluación, es responsabilidad de los mismos asegurarse de tener las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficas, mapas, diagramas, fotografías, etc., y asume cualquier requerimiento sobre estas.

Los autores aceptan que sus artículos serán sometidos inicialmente a las consideraciones del Comité Editorial, quien decidirá enviarlo a evaluación a pares externos anónimos, quienes enviarán su arbitraje al Editor, quien comunicará a estos las modificaciones y observaciones que surtan de este proceso. Estas modificaciones deben ser tomadas en cuenta en su totalidad y deben ser realizadas en el tiempo que indique el Editor, él le informará la aprobación de las modificaciones realizadas. Cuando los textos presentados a la revista no sean aceptados para su publicación, el Editor enviará una notificación escrita al autor explicándole los motivos por los cuales su texto no será publicado en la revista.

En cualquier parte del proceso de evaluación y edición el Editor podrá consultar al autor, quien deberá estar atento a cualquier requerimiento que será por medio de correo electrónico y en los plazos estipulados para la respuesta. El Comité Editorial previa presentación por parte del Editor tendrá la última palabra sobre la publicación de los artículos, reseñas y ensayos; y el número en el cual se publicarán. Esa fecha se cumplirá siempre y cuando el autor haga llegar toda la documentación que le es solicitada en los plazos indicados. La revista se reserva el derecho de hacer correcciones menores de estilo.

Los textos que serán publicados deben contar con la autorización de los

autores mediante la firma del “Documento de autorización de uso de derechos de propiedad intelectual”, la utilización de los derechos patrimoniales de autor (reproducción, comunicación pública, transformación y distribución) a la Universidad del Atlántico, Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Historia, revista *Historia Caribe* (versión impresa y versión electrónica). De esta forma también se confirma que el texto es de su autoría y se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros. Los autores podrán utilizar la versión definitiva de su artículo, bajo una licencia BY-SA.

Compromisos y responsabilidad de los pares/evaluadores

Contribuir de manera objetiva al proceso de arbitraje y evaluación de los artículos, buscando siempre mejorar la calidad científica de estos y de la revista *Historia Caribe*, además mantener el anonimato desde el momento que son contactados hasta después de la publicación, no suministrando ninguna información por ningún medio sobre el mismo.

La evaluación de los artículos se realizará según los siguientes criterios: calidad académica, redacción, originalidad, aportes, actualidad bibliográfica, claridad, importancia y pertinencia del tema, que se encuentran en el respectivo formato y que será enviado por el Editor al evaluador para realizar su colaboración. Respetar los tiempos indicados por el Editor para el proceso de evaluación y que no exceda los plazos, si se hace necesaria alguna prórroga esta no superará los 15 días calendario, este proceso no deberá ser mayor a seis meses.

Esta tarea será realizada con la dedicación debida y según los criterios establecidos, formulando las sugerencias y modificaciones al autor, señalando referencias significativas que no hayan sido incluidas en el trabajo, buscando siempre la calidad científica y el cumplimiento de estos criterios.

Informar al Editor cualquier posible conflicto de intereses con el artículo que se le ha asignado, ya sea por asuntos académicos, financieros, institucionales o de colaboraciones entre el árbitro y los autores, para asignar a otro evaluador, además indicará cuando haya sospecha de plagio o se asemeje sustancialmente a otro producto de investigación publicado o no, para que surtan los procedimientos considerados en cada uno de estos casos por el Comité Editorial.

Comportamientos anti-éticos

Frente a cualquier acción que se considere contraria a la presente declaración, se tendrá en cuenta lo reglamentado por el *Committee on Publication Ethics* (COPE) en el documento: http://publicationethics.org/files/All_Flowcharts_Spanish_0.pdf (Consultado 07 de febrero de 2014) y las maneras de proceder frente a duplicación, plagio, la redundancia, datos inventados, cambios de autoría, autores anónimos y demás asuntos definidos por el COPE.

HISTORIA MEXICANA

VOL. LXVI ENERO-MARZO 2017 NÚM. 3

263

Artículos

- ALONSO DOMÍNGUEZ RASCÓN *Autonomía, insurgencia y oligarquía: las Provincias internas y la formación de los estados septentrionales*
- RODRIGO MORENO GUTIÉRREZ *Los realistas: historiografía, semántica y milicia*
- MARCO ANTONIO SAMANIEGO *El poblado fronterizo de Tijuana, Emiliano Zapata y la revolución da tavolino*

Dossier

- JAVIER GARCADIIEGO *A cien años de la Constitución de 1917: nuevas aproximaciones*
- JAVIER GARCADIIEGO *¿Cuándo, cómo, por qué y quiénes hicieron la Constitución de 1917?*
- JUAN BERNARDINO SÁNCHEZ AGUILAR *La integración del Congreso Constituyente en 1917*
- JOSEFINA MACGREGOR *Los diputados renovadores. De la xxvi Legislatura al Congreso Constituyente*
- JOSÉ ANTONIO AGUILAR RIVERA *La Constitución y la tiranía: Emilio Rabasa y la carta de Querétaro de 1917*

Historia Mexicana

Periodicidad: trimestral (4 números)
Instituciones e individuos

| País | | Ejemplar* |
|---------------|-----------|-----------|
| México | 300 pesos | 75 pesos |
| Otros países* | 100 dlls. | 30 dlls. |

*Vigente o atrasado

**Debe sumar al costo de su suscripción, 20 dólares por gasto de envío.

El Colegio de México, A. C. Dirección de Publicaciones, Camino al Ajusco 20, col. Pedregal de Santa Teresa, C. P. 10740 Ciudad de México.
Para mayores informes: 5049-3000, exts. 3090, 3138, 3278 y 3295.
Fax: 54493083, correo electrónico: emunoz@colmex.mx



HISTORELo
REVISTA DE HISTORIA REGIONAL Y LOCAL

ISSN: 2145-132X

Vol 8, No. 16
Julio - diciembre de 2016

HISTORELo
Revista de Historia Regional y Local
Facultad de Ciencias
Humanas y Económicas

Indexada en: Scopus, Clase, Scielo, Publindex (Categoría A2), Latindex, Historical Abstracts, Latam-Studies, Fuente Académica - Ebsco, Doaj, Dialnet, Drji, SodINDEX, entre otras.

Correo electrónico:
historelo@unal.edu.co
Teléfono: +57 (4) 430 98 88,
Ext. 46234. Fax: +57 (4) 260 44 51

Página oficial - Portal de Revistas UN
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/index>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE MEDELLÍN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y ECONÓMICAS

ARTÍCULOS

Economía familiar y gestión del patrimonio familiar por las mujeres santiaguinas (Chile), 1580-1650

Andrea Margarita Armijo Reyes

El traslado de familias de indios tlaxcaltecas hacia la región norte de la Nueva Galicia (Virreinato de Nueva España). Una política de colonización y pacificación del Imperio español de finales del siglo XVI

José Rojas Galván

La fundación de villas como encrucijada de intereses en la monarquía hispánica. Autoridades, corporaciones y relaciones interpersonales en el Río de la Plata, 1800-1807

Mariana Canedo Letchaureguy

La justicia como continuación de las resoluciones sociales por otros medios: fronteras tenues entre sociedad y justicia. Provincia de Colchagua (Chile), década 1820.

Víctor Mauricio Brangier Peñailillo

Germán Adolfo Morong Reyes

Política de tierras y la cuestión indígena en el Territorio Nacional del Chaco (Argentina): aproximaciones en torno a la tenencia legal del suelo, 1903-1951

Adrián Alejandro Almirón

Visiones y representaciones sobre la transformación urbana de Buga (Colombia), 1900-1937

Héctor Cuevas Arenas

La actividad de las matronas de la Beneficencia Municipal en Cuenca (España) a comienzos del siglo XX desde la perspectiva de género

Alberto González García

**ENSAYO
NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS**

PAST & PRESENT

NUMBER 233

NOVEMBER 2016

CONTENTS

| | <i>page</i> |
|--|-------------|
| JOHN BOSSY: <i>by Alexandra Walsham</i> | 3 |
| VIOLENCE, COLONIZATION AND HENRY VIII'S CONQUEST OF FRANCE, 1544–1546: <i>by Neil Murphy</i> | 13 |
| BEST-SELLING BALLADS AND THEIR PICTURES IN SEVENTEENTH-CENTURY ENGLAND: <i>by Christopher Marsh</i> | 53 |
| REVENGE AND RECONCILIATION IN EARLY MODERN ITALY: <i>by Stuart Carroll</i> | 101 |
| THE JUVENILE ENLIGHTENMENT: BRITISH CHILDREN AND YOUTH DURING THE FRENCH REVOLUTION: <i>by Kathryn Gleadle</i> | 143 |
| 'CALCULATED TO STRIKE TERROR': THE AMRITSAR MASSACRE AND THE SPECTACLE OF COLONIAL VIOLENCE: <i>by Kim A. Wagner</i> | 185 |
| CHARITY, DECOLONIZATION AND DEVELOPMENT: THE CASE OF THE STAREHE BOYS SCHOOL, NAIROBI: <i>by Matthew Hilton</i> | 227 |
| SOCIAL SCIENCE AND MARRIED WOMEN'S EMPLOYMENT IN POST-WAR BRITAIN: <i>by Helen McCarthy</i> | 269 |
| VIEWPOINTS | |
| THE END OF HUMAN RIGHTS HISTORY: <i>by Samuel Moyn</i> | 307 |
| THE LONG AND THE SHORT OF THE HISTORY OF HUMAN RIGHTS: <i>by Lynn Hunt</i> | 323 |

Published by
Oxford University Press
for the Past and Present Society

43 PROCESOS
REVISTA ECUATORIANA DE HISTORIA



enero-junio 2016 / ISSN: 1390-0099



www.revistaprocesos.ec

Desesclavización, manumisión jurídica y defensa del territorio en el norte de Esmeraldas
(siglos XVIII-XIX)
ROCÍO RUEDA NOVOA

Materiales, modelos y mercado de la pintura en Quito, 1550-1650
SUSAN V. WEBSTER

Debates sobre jurisdicción eclesiástica en tiempos de la Independencia, 1808-1825
ANA CAROLINA IBARRA

"Al mejor servicio del rey". Indígenas realistas en la contrarrevolución quiteña, 1809-1814
ALEXANDRA SEVILLA NARANJO

Prostitución femenina en Quito: actores, perspectiva moral y enfoque médico,
primera mitad del siglo XX
SOPHIA CHECA RON

El Tratado Secreto del Barón de Río Branco: La alianza entre Brasil y Ecuador, 1904
LUÍS CLÁUDIO VILLAFANE G. SANTOS

SUSCRIPCIONES
CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL
Roca E9-59 y Tamayo
Quito - Ecuador
cen@cenlibrosecuador.org
Tel.: (593 2) 255358, fax: Ext. 12
Ecuador: USD 25,76; América: USD 66,08
Europa: USD 78,40; Resto del mundo: USD 96,32

CANJE
UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR
(Centro de Información)
Toledo N22-80 (Plaza Brasilia)
Quito - Ecuador
biblioteca@uasb.edu.ec
Tel.: (593 2) 3228085
Fax: (593 2) 3228426



VOLUMEN
21·2

JULIO
DICIEMBRE
2016

ISSN: 2027-4688

REVISTA DE HISTORIA COLONIAL LATINOAMERICANA

En este volumen:

- **JOSÉ LUIS PÉREZ FLORES:** La lucha de la civilización contra el salvajismo en el arte de la frontera norte novohispana: imaginarios y representaciones sociales
- **DANIEL STEWART:** El sistema laboral dentro de una hacienda chilena colonial: las cuentas de San Telmo de Queyilque (1758-1783)
- **PAULA DAZA TOBASURA:** Gobernar en tiempos de cambio. Las cacicas de la Audiencia de Quito
- **JOSÉ ANTONIO AMAYA Y JULIÁN RENDÓN ACOSTA:** La formación de Hebecephilo naturalista, 1791-1794
- **WILSON GONZÁLEZ DEMURO:** La participación política del clero rioplatense a fines del periodo colonial. El conflicto entre la Junta de Montevideo (1808-1809) y el párroco de la ciudad
- **SERGIO ROSAS SALAS:** El Cabildo Catedral de Puebla durante el sexenio absolutista: entre la lealtad monárquica y la división capitular

CONTACTO:
fronterasdelahistoria@gmail.com

VISITE NUESTRA PÁGINA WEB:
www.icanh.gov.co/Publicaciones

VISÍTENOS EN LAS REDES SOCIALES:
www.facebook.com/FronterasDeLaHistoria
www.twitter.com/FrontHistoria

PUNTOS DE VENTA:
· Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)
Librería: Calle 12 n.º 2 - 41
Bogotá, Colombia
Teléfono: (571) 444 0544 ext. 118
· Principales librerías colombianas

rca

52/2

JUL.-DIC. 2016

ISSN: 0486-6525

E-ISSN: 2539-472X

BOGOTÁ, COLOMBIA

revista colombiana de antropología

ANTROPOLOGÍAS DEL DESPOJO EN COLOMBIA

ARTÍCULOS

Editorial: Aproximaciones al despojo desde Colombia

JULIO ARIAS VANEGAS Y ALRENA CAICEDO

Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las reconfiguraciones socioespaciales

DIANA OJEDA

Entre el despojo y la restitución: reflexiones sobre género, justicia y retorno en la costa caribe colombiana

DONNY MEERTENS

Narrando (desde) el despojo. Mediaciones morales y conceptuales de la noción de despojo en las luchas de los sectores populares rurales de los Andes nariñenses

MAITE YIE GARZÓN

¿Despojados por ley? Los efectos del Decreto 68 de 1916 de la Gobernación del Magdalena sobre la población arhuaca

BASTIEN BOSA

CUESTIONES DE MÉTODO

Desnaturalizar el despojo: una etnografía crítica en la era del resurgimiento del imperialismo

GILLIAN HART

OTRAS VOCES

Estatuas de San Agustín (Huila, Colombia) en el Museo Etnológico de Berlín: itinerario de clasificaciones y exhibiciones

VERÓNICA MONTERO FAYAD

Análisis de paleodietas humanas en zonas áridas a través de isótopos estables: el caso de Antofagasta de la Sierra (noroeste argentino)

VIOLETA A. KILLIAN GALVÁN, JENNIFER L. GRANT, PATRICIA ESCOLA, HÉCTOR O. PANARELLO, DANIEL E. OLIVERA

RESEÑAS

Kiran Asher. *Negro y verde: etnicidad, economía y ecología en los movimientos negros del Pacífico colombiano*. Bogotá: ICANH y Universidad Icesi, 2016

MÓNICA L. ESPINOSA ARANGO

Liza Grandia. *Tz'aptz'ooqeb'. El despojo recurrente al pueblo q'eqchi*. Ciudad de Guatemala: Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala, 2010

INGRID DÍAZ MORENO

Gastón Gordillo. *Lugares de diablos: tensiones del espacio y la memoria*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010

MIGUEL ÁNGEL MUÑOZ

Contacto:

Línea gratuita en Bogotá: 018000 3426042
Fuera de Bogotá: 018000 119811
Correo electrónico: rca.icanh@gmail.com
Página web: www.icanh.gov.co/publicaciones

Precio volumen actual: \$ 20.000

Puntos de venta:

· Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)
Librería: Calle 12 n.º 2-41, Bogotá, Colombia
Tel: (571) 444 0544 ext. 118
· Principales librerías colombianas



Revista de la Escuela de Historia de la Universidad Industrial de Santander

XXII-1

Anuario de Historia Regional y de las Fronteras

Tabla de Contenido

Editorial

Artículos

Rodolfo Ramírez Rodríguez: La formación de un mercado regional en el noreste del valle de México. De minas, ferrocarril y haciendas pulqueras (1850-1870).

Miguel Ángel Mansilla, Luis Orellana Urtubia y Carlos Piñones Rivera: Las estrategias del pentecostalismo chileno frente a la pobreza. Un análisis del periodo 1909-1989.

Luis Rubén Pérez Pinzón: La Batalla de Cachirí (1816). Representaciones históricas y monumentales sobre la derrota militar de Custodio García Rovira.

Nancy Johana Correa Serna: Compañías de teatro y trabajo infantil en Medellín. El caso de Mercedes Escobar en Frutos de la Montaña (1939-1946).

Maria del Pilar Marín Rivas: Las violaciones de derechos humanos en Colombia durante los años 80 del siglo XX: acercamiento a su comprensión histórica desde la degradación y el fortalecimiento de la defensa.

William E. Plata y Helwar H. Figueroa Salamanca: Iglesia, resistencia pacífica y no violencia. La Diócesis de Barrancabermeja, Colombia (1988-2005).

Roger Pita Pico: Los inicios del juego de lotería en Colombia: entre la suerte, el control social y el beneficio público

Gerardo Morales Jasso y Alejandro Bonada Chavarria: Una discusión en torno a "Temas, problemas y relatos para la historia ambiental". Apuntes teóricos sobre esta disciplina histórica.

Transcripción

Santiago Muñoz Arbeláez: "Vagabundos urbanos. Las instrucciones para administrar indios, mestizos y mulatos en Santafé de Bogotá a fines del siglo XVI".

Reseñas

Esteban Morales Estrada: Juan Sebastián Ariza Martínez. *La cocina de los venenos. Aspectos de la criminalidad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII-XVIII*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2015. 213 páginas.

César Paredes: Fernán E. González González. *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá: CINEP, 2014. 583 páginas.

José Joaquín Pinto Bernal: Carlos de Jesús Becerril Hernández. *Hacienda pública y administración fiscal. La legislación tributaria del segundo imperio mexicano (antecedentes y desarrollo)*. México: Instituto de Investigaciones-Dr. José María Luis Mora, 2015. 372 páginas.

Maria Consuelo Moreno González: José David Cortés Guerrero. *La Batalla de los siglos. Estado, iglesia y religión en Colombia en el siglo XIX. De la independencia a la Regeneración*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2016. 607 páginas.

Normas de publicación del Anuario de Historia Regional y de las Fronteras

Anuario de Historia regional y de las fronteras
Escuela de Historia
Edificio de Humanidades piso 3
cra 27 call 9
tel 6451639
email: ahistoriauis@gmail.com-
anuariohistoria@uis.edu.co
Universidad Industrial de Santander

Volumen LXXVI N.º 268 septiembre-diciembre 2016 Madrid (España) ISSN: 0034-8341

revista de INDIAS

SUMARIO

| | <i>Páginas</i> |
|--|----------------|
| BONCIANI, Rodrigo Faustinoni: <i>Guerra, dominio e soberanía: experiências coloniais e império no Atlântico Sul, década de 1570 / War, dominion and sovereignty: South Atlantic colonial experiences and empire in the 1570s ...</i> | 613-640 |
| BONALIAN, Mariano: <i>La «ropa de la China» desde Filipinas hasta Buenos Aires. Circulación, consumo y lucha corporativa, 1580-1620 / "Clothing from China" from the Philippines to Buenos Aires. Circulation, consumption and corporate struggle, 1580-1620</i> | 641-672 |
| BIERSACK, Martin: <i>Las prácticas de control sobre los extranjeros en el virreinato del Río de la Plata (1730-1809) / Control of foreigners in the viceroyalty of Río de la Plata (1730-1809)</i> | 673-716 |
| RECIO MIR, Álvaro: <i>El acueducto de Guadalajara y la obra de fray Pedro Antonio de Buzeta en España y Nueva España / Guadalajara aqueduct and Friar Pedro Antonio de Buzeta's work in Spain and New Spain</i> | 717-749 |
| SCHLEZ, Mariano Martín: <i>La medición de la ganancia mercantil en el Río de la Plata colonial: el caso de Diego de Agüero y Compañía (Río de la Plata, 1770-1820) / Measuring commercial profit in the Río de la Plata colony: the case of Diego de Agüero and Company (Río de la Plata, 1770-1820)</i> | 751-788 |
| ALZATE ECHEVERRI, Adriana María: <i>Reiterar, adaptar, negociar: Sobre un reglamento para los hospitales de Cuba (1776) / Reiterate, adapt, negotiate: On the regulation of hospitals in Cuba (1776)</i> | 789-820 |
| LEÓN LEÓN, Marco y ROJAS GÓMEZ, Mauricio: <i>Entre la defensa y la intervención social: Estado, ciudadanía y pobreza en la ciudad de Concepción. (Chile, 1890-1930) / Between defense and social intervention: State, citizenship and poverty in the city of Concepción (Chile, 1890-1930)</i> | 821-850 |



Historia Caribe, es una revista semestral especializada en Historia, editada por el Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional, perteneciente al Programa de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico.

FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____ Teléfono Móvil: _____

Ciudad: _____

País: _____

Correo electrónico: _____

Para suscripciones nacionales:

Un ejemplar: \$ 25.000 pesos

Suscripción anual: \$40.000 pesos

Favor consignar en la Cuenta Corriente No. 028469995337 del Banco Davivienda a nombre de Fiduciaria Cafetera S.A. Fideicomiso Universidad del Atlántico Nit. 800.144.164-1

Para suscripciones internacionales:

Un ejemplar: US\$20 dólares

Suscripción anual: US\$30 dólares

(Agregar US\$5 dólares por gastos de envío)

Favor consignar en la Cuenta Corriente No. 028469995337 del Banco Davivienda a nombre de Fiducafé fiduciaria Udea. Código Swift/Bic: CAFECOBXX

Enviar una copia de la consignación con este formato al correo electrónico: historiacaribe@mail.uniatlantico.edu.co

LOS NUEVOS SUSCRIPTORES RECIBIRÁN EL ÚLTIMO AÑO DE PUBLICACIÓN (2 NÚMEROS)