

Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal

Colombia, 1821 - 1946

Juan Carlos Echeverri Álvarez



Universidad
Pontificia
Bolivariana

Juan Carlos Echeverri Álvarez

Historiador de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Por méritos académicos ganó una beca para postgrado con la cual obtuvo el título de magíster en Historia, de la misma universidad, con tesis meritoria. Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (convenio interinstitucional), tesis laureada. Ha sido docente de la Institución Universitaria de Envigado, la Universidad de La Salle y la Universidad de Antioquia. Docente titular de la Universidad Pontificia Bolivariana, coordinador del grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Ha publicado artículos en revistas de Colombia, Venezuela, Brasil y Argentina; además, capítulos de libro en España y memorias en México.

Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal Colombia, 1821-1946¹

Juan Carlos Echeverri Álvarez

¹ Versión editada de la tesis de doctorado en Educación, acuerdo interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad Distrital de Bogotá. 2012.

370.1

E18

Echeverri Álvarez, Juan Carlos, autor
Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal : Colombia 1821 – 1946 / Juan Carlos Echeverri Álvarez – Medellín: UPB, 2015.

312 páginas : 16.5 x 21.5cm.

ISBN: 978-958-764-258-2

1. Educación – Colombia – 2. Educación ciudadana – 3. Colombia – Políticas públicas – 4. Democracia – Colombia -- Tit.

UPB-CO / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Juan Carlos Echeverri Álvarez
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

**Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal
Colombia, 1821-1946**

ISBN: 978-958-764-258-2

Primera edición, 2015

ISBN: 978-628-500-144-4 (versión digital)

Primera edición, 2024

Facultad de Educación

Maestría en Educación/Énfasis Maestro: Pensamiento-formación (Grupo PDS)

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Pbro. Jorge Iván Ramírez Aguirre

Decana de la Escuela de Educación y Pedagogía: Beatriz Elena López Vélez

Editora (e): Natalia Uribe Angarita

Producción: Ana Milena Gómez C.

Diagramación: María Isabel Arango F.

Corrector de estilo: Juan Carlos Rodas M.

Dirección editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2024

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 1324-17-02-15

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Tabla de contenido ■

Agradecimientos	9
Introducción.....	11
1. La problemática: actualidad de la historia de la escuela en Colombia	25
1.1. Concepciones foucaultianas	37
1.1.1. Liberalismo y libertad.....	37
1.1.2. De gobierno y de gubernamentalidad	52
1.2. La gubernamentalidad liberal como matriz de análisis	56
2. Concreciones de la libertad en la gubernamentalidad liberal: independencia, constitución y escuela.....	63
2.1. Independencia y liberalismo	65

2.2. Constitución política.....	70
2.3. La forma escuela: dispositivo de la libertad	79
3. La libertad en cuatro modelos pedagógicos.....	89
3.1. Gubernamentalidad liberal y educación: entre la universalización y la recepción local.....	92
3.2. El método lancasteriano de enseñanza	99
3.2.1. Expansión del método lancasteriano de enseñanza: dispositivo de la gubernamentalidad liberal	99
3.2.2. Colombia: importación, expansión y apropiación del método lancasteriano.....	109
3.2.3. El sistema lancasteriano de enseñanza y la producción de la libertad	123
3.2.3.1. Escuela, sistema lancasteriano e identidad política	128
3.2.3.2. La escuela lancasteriana enseña a todos, lo mismo para todos	134
3.2.3.3. Promueve la competencia y la individualidad	136
3.2.3.4. Enseña las primeras letras como expresión de libertad.....	138
3.2.4. Declive y persistencia del método lancasteriano.....	142
3.3. El método pestalozziano	154
3.3.1. De Lancaster a Pestalozzi.....	154
3.3.2. Importación, recepción y apropiación del método pestalozziano	165
3.3.3. El método objetivo o pestalozziano	171

3.3.4. La libertad y el sistema pestalozziano	184
3.3.5. Los maestros en el método pestalozziano	195
3.3.6. El declive del método pestalozziano	207
3.4. La pedagogía católica	208
3.4.1. Relaciones Iglesia-Estado y pedagogía católica: ¿construcción de la libertad liberal?	208
3.4.2. Iglesia, Estado y educación.....	211
3.4.3. De maestros y de gladiadores: el empoderamiento de la Iglesia en la Regeneración.	218
3.4.4. Pedagogía católica	228
3.4.5. La libertad en la pedagogía católica	233
3.5. La escuela Activa.....	237
3.5.1. La Escuela Activa y la gubernamentalidad liberal	248
3.5.2. Los inicios de la Escuela Activa.....	249
3.5.3. La Escuela Activa en Colombia.....	256
3.5.4. La Escuela Activa y la libertad.....	264
Conclusiones	277
Referencias	289

Como docente durante 18 años en la Universidad Pontificia Bolivariana, tengo mucho que agradecer a esta institución y a no pocas de las personas que la constituyen. Todo ese agradecimiento acumulado converge en la obligación y el deseo de reconocer el esfuerzo que la Universidad ha hecho al otorgarme una comisión de estudios durante más de tres años para adelantar estudios de doctorado. La publicación de este libro, cuya base fundamental es la tesis laureada, se presenta como el más reciente motivo de agradecimiento que me satisface divulgar.

Esta investigación comenzó a concretarse en el año 2006, cuando ingresé al Doctorado Interinstitucional en Educación, pero realmente tuvo un proceso de maduración más amplio. Se remonta hasta los últimos años de la década de los 90, época en la que estaba encargado del curso “*Cultura y Pedagogía*,” en la Facultad de Educación, de la Universidad Pontificia Bolivariana, de la ciudad de Medellín. Allí, con los estudiantes de pregrado, mirábamos con cierta perplejidad la creciente literatura sobre las relaciones escolares presentadas en términos de conflicto, falta de autoridad, ingreso de programas de convivencia ciudadana, prevención temprana de la violencia y medicalización de los niños, entre otros fenómenos escolares. Paralela a esta violencia en acto, también eran visibles, por un lado, las inculpaciones por la rigidez de los saberes en la escuela y las denuncias por el anquilosamiento de sus prácticas; por el otro, las demandas por democratizar la escuela, la necesidad de

una mejor formación ciudadana para que aquélla alcanzara mayores cuotas de libertad y de autonomía, único remedio para aliviar los males de una escuela que cargaba todavía con el fardo de una tradición autoritaria, vertical y disciplinaria heredada del siglo XIX (ver: Cajiao, 1994; Castillo y Sánchez, 2003).

Se comprobaba, además, que la educación escolarizada giraba, de forma cada vez más clara, hacia el niño como centro del proceso formativo: un sujeto con derechos en ascenso de una sociedad en la que, según la evidencia de una lógica pedestre, el niño era su futuro previsible y, por tanto, un constante proyecto social y político que ha tenido su concreción legal más importante para Colombia en la Constitución Política de 1991, como la vía legal para ampliar sistemáticamente sus derechos en una sociedad que todavía no estaba a su alcance (García, 1996, p. 24).

Concomitantes con estas problemáticas, durante los últimos años del siglo XX, comenzaron a crecer las preocupaciones en torno a los espacios educativos para la construcción de la ciudadanía, no solamente como una pregunta por el ideal de ciudadano colombiano impreso en las teleologías formativas, sino para lograr que los estudiantes pudieran vivir juntos, pacíficamente, en la escuela y en la sociedad:

Desde la década del 90 vemos multiplicarse, paralelo a las políticas públicas sobre formación política, numerosos términos para referirse a ella, tales como: educación ciudadana, formación cívica, socialización política, subjetivación política, educación para la democracia, educación ética, educación en derechos humanos, entre otros (Herrera, 2008, p. 1).

Supuestamente, para lograr la convivencia pacífica en la escuela y una mejor ciudadanía en Colombia era ineludible aplicar un nuevo método de institución educativa que transformara, de manera progresiva, la cultura escolar, tradicionalmente autoritaria, en otra cultura autónoma, modernizada, eficiente y fundamentalmente más libre y democrática (Fernández, 1992; Castillo y Sánchez, 2003, p.2).

Comenzaba a parecernos, a mis estudiantes y a mí, que podía haber alguna relación entre esas invocaciones a la democracia y las prácticas cotidianas que la hacían aparentemente necesaria. Sospechábamos que entre ciertos fenómenos escolares (v.g. violencia, conflicto, falta de autoridad y medicalización)² y la libertad invocada por conducto democrático había algún tipo de vinculación que no alcanzábamos a discernir por completo, pero que no esencialmente establecían una relación según la cual la libertad democrática era, al mismo tiempo, el procedimiento y el objetivo para contar con una escuela más pacífica y, consecuentemente, con una mejor sociedad.

Demostraciones de violencia y de excesos (como las del pie de página), repetidas hasta la monotonía, nos llevaron a preguntarnos por la concepción de niño y de joven que existía en esta sociedad: sujeto de derecho protegido legalmente y convertido en el centro de la sociedad hasta el punto, tal vez excesivo, de propiciar la aparición de teorías que denuncian la aparente tiranía de la niñez y la infantilización de la sociedad en las lógicas de la democracia liberal (ver: Vega, sf.; Verdú, 2001, 2009). Un niño cada vez más protegido, más libre y autónomo pero, de igual manera, más violento e indisciplinado en una escuela y sociedad que parecieran confundir *autoridad* y *autonomía* en la relación que establece con sus niños y jóvenes (González, 1996)³.

| 13 |

Para entonces, con esas evidencias, fue fácil reconocer que la escuela había dejado de ser el espacio aparentemente rígido fundado por sociedades

² Durante las primeras indagaciones de este trabajo una maestra de la Educación Básica contaba que tenía en preescolar un “*malparidito*” de cinco años que la trataba de vieja *hijueputa*, le pegaba a los demás niños y había intentado pegarle a ella misma en varias oportunidades. Niño que ni podía tocar para evitar problemas legales: era preciso seguir el debido proceso para hacerlo expulsar, como pretendía la institución, lo que conllevaba anotaciones continuas y remisión a especialistas que determinaran su estado mental y capacidad socializadora. Mientras, contaba la maestra, cuando este niño estaba golpeando a una indefensa, ella, con sigilo, comisionaba a otro niño, mayor que él, para que los separara y, a su vez, le pegara una golpiza al abusador.

³ No significa que los niños, en términos generales, estén mejor, por el contrario, pese a ese despropósito formativo, todavía estamos en un mundo volcado contra ellos. Ver: Chomsky, 2009.

disciplinarias en un tiempo que dejó de ser el nuestro (Deleuze, 1991). Por el contrario, lo que menos se veía en la escuela era la máquina disciplinaria entendida como control minucioso sobre los cuerpos, los tiempos, los espacios y la generalidad de las cosas pequeñas que constituyen la cotidianidad escolar. En otras palabras, en la escuela actual ya no existen, de manera prioritaria, las disciplinas como: “... *métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad*” (Foucault, 1990, p. 141).

Comencé a pergeñar la idea según la cual para la escuela del presente la categoría de análisis debería ser indisciplina pues su antípoda, disciplina, en la actualidad carece tanto del sentido del análisis foucaultiano original como de su inmediatez normativa --que la equipara erróneamente con verticalidad y autoritarismo (Echeverri, 2007). Indisciplina, aparentemente, habla de que la escuela ha devenido escenario de violencia, receptora de campañas de convivencia, de prevención temprana de la agresividad y, más recientemente, espacio de terapias y medicalizaciones con la remisión de los niños a la autoridad inapelable de la psicología (Varela, 1995). Espacio en el que se requiere de la resolución profesional de conflictos puesto que la escuela misma se reconoce como escenario micropolítico y de confrontación (Jares, 1997).

También era fácil reconocer que la escuela no carecía de gobierno aunque fuera conflictiva, indisciplinada y tal vez estuviera muy alejada del conocimiento científico y tecnológico (Echeverri y otros, 2007). Planteé como hipótesis central del trabajo que la libertad imperante en la sociedad y en la escuela era precisamente la forma de su gobierno o, por lo menos, que constituía su fundamento: que conflictos, violencia y falta de autoridad no son el antecedente que fuerza la invocación de mayor democracia para alcanzar un ideal de país, sino prácticas que objetivaban un tipo de libertad específica en una sociedad y en una época determinadas. En síntesis, que era la libertad, y no la disciplina, el elemento central para comprender la escuela del presente⁴.

⁴ Rememoraba sin conexión clara todavía el eco distante de la voz de Platón sobre la democracia, en ella: “*el maestro teme a sus discípulos y les adula; los alumnos menosprecian a*

Con el influjo de esta idea comenzaron a perfilarse algunos interrogantes: ¿qué procesos históricos convierten la escuela en un escenario de conflicto, de violencia y medicalización? ¿qué lógicas obligaban a invocar la democracia como solución a estos problemas? ¿de qué manera se han relacionado históricamente disciplina y libertad en la escuela? ¿cómo se trastoca una escuela históricamente presentada para la sumisión de los cuerpos y de las mentes en una en la que adultos y niños *horizontalizan* las relaciones hasta producir una especie de *estado constante de guerra*, es decir, relaciones de conflicto y de falta de autoridad?

Por esta vía se iba aclarando la idea según la cual el problema histórico de la escuela no era el autoritarismo de los maestros, la rigidez desfasada de los saberes o los supuestos rezagos de la máquina disciplinaria del siglo XIX, sino el concepto de libertad que ha circulado socialmente para producir tipos específicos de subjetividades, de experiencias y de prácticas de libertad en la escuela. Aunque en los últimos años de la década de los 90 del siglo XX esta idea parecía todavía algo aventurada en nuestro medio, los estudios foucaultianos y postfoucaultianos le fueron dando un piso cada vez más firme a la pretensión de asumir la libertad como una categoría de análisis o de matriz para abordar con perspectiva histórica el devenir de la escuela en Colombia.

| 15 |

En tal sentido, fue importante el libro de Nikolas Rose, *Powers of freedom* (2010), que expresa ideas como la siguiente:

En nuestra época, las ideas de la libertad han llegado a definir la base de nuestros sistemas éticos, nuestra práctica de la política y nuestros hábitos de la crítica. Por tanto, parece pertinente tratar de analizar las condiciones en que estas ideas de libertad y de estas prácticas en el nombre de la libertad han llegado a existir, y para aclarar las líneas de poder, la verdad y la ética que están en juego dentro de ellas (p. 10).

... sus maestros y del mismo modo a sus ayos; y, en general, los jóvenes se equiparan a los mayores y rivalizan con ellos de palabra y de obra, y los ancianos, condescendiendo con los jóvenes, se hinchan de buen humor y de jocosidad, imitando a los muchachos, para no parecerles agrios ni despóticos” (Platón, 1982, p. 238).

En el mundo actual la libertad se reconoce de manera cada vez más clara como un problema de investigación esencial para emprender una genealogía de los regímenes actuales de gobierno, porque esta libertad se refiere de modo directo a la estructuración del Estado moderno, es decir, en los ámbitos del Estado se ha desplegado un ideal particular de libertad, una cierta forma de comprenderla, de ejercerla en la sociedad y de relacionarnos de forma individual y colectiva como sujetos libres. Un Estado que no es la fuente de la libertad sino la más efectiva estrategia del poder liberal que requiere producirla y administrarla como fundamento del gobierno de la población y garante de su propia existencia (Foucault, 2007).

Con base en estos soportes teóricos se hacía posible rastrear las relaciones entre la forma de la libertad y la historia de la escuela en Colombia: analizar las prácticas concretas que históricamente han dado origen a modos de libertad en la escuela, y, en sentido inverso, las concepciones de libertad que producen diversas clases de prácticas institucionalizadas. En fin, asumir la libertad no simplemente como un ideal que se invoca en una sociedad por vía democrática, sino libertad como materiales, técnicas y prácticas gubernamentales de gobierno de la población que tienen concreción específicas en la escuela (Rose, 2010).

| 16 |

De allí surgió la idea de hacer una historia crítica de nosotros mismos a través del análisis de los discursos y de las prácticas mediante las que, en la escuela, llegamos a asumirnos como sujetos libres⁵. Una historia para establecer las condiciones de posibilidad de nuestra experiencia presente de la libertad y, también, para abrir la experiencia presente de la libertad a nuevos modos posibles de entender, sentir y construir esa experiencia en la escuela (Fortanet, 2010, p. 30). Porque establecer las condiciones de posibilidad del presente, en este caso del presente de la escuela, conlleva la voluntad de transformarlo y,

⁵ Una historia crítica, dice Nikolas Rose (1996): “...nos llama a reflexionar sobre nuestra naturaleza y nuestros límites, sobre las condiciones en las que se estableció lo que entendemos por verdad y por realidad. Una historia crítica perturba y fragmenta, pone de manifiesto la fragilidad de aquello que parece sólido, lo contingente de aquello que parece necesario, las raíces mundanas y cotidianas de aquello que reclama nobleza excepcional. Nos permite pensar en contra del presente, en el sentido de poder explorar sus horizontes y sus condiciones de posibilidad. El objetivo de una historia crítica no es imponer un juicio, sino hacerlo posible” (p.1.)

para hacerlo, se requiere, entre otras cosas, una historia capaz de desentrañar los mecanismos de poder que se encuentran ocultos en elementos aparentemente neutros pero que realmente requieren ser interrogados para desvelar la fuerza histórica de su actuación.

Este propósito de análisis crítico se concretó en la pregunta por las condiciones históricas de constitución y desarrollo de la escuela en Colombia dentro de las lógicas de la *gubernamentalidad liberal*. Una historia que al pensar la escuela actual antes que invocaciones sin soporte reflexivo para contar con más democracia, libertad y autonomía, indique cuál ha sido el papel de la libertad en el devenir de la escuela hasta la actualidad. Una historia que al formular la pregunta por la escuela, como dice la cita, en vez de imponer un juicio sobre ella lo haga posible.

El horizonte teórico se configura con los trabajos sobre *gubernamentalidad* de Michel Foucault (2001, 2006, 2007). Una investigación en torno al papel de la libertad en la historia de la escuela en Colombia: preocupación por el presente de la escuela que recurre a las condiciones históricas de su paulatina constitución dentro de la forma vigente del poder liberal. Esto es, se utiliza metodológicamente la noción foucaultiana de *gubernamentalidad liberal* para leer la historia de la escuela en términos de producción constante de libertad.

¿Cuál es la importancia y pertinencia de un trabajo como éste? Dos argumentos resaltan dentro de una serie de consideraciones. De la mano de Gilles Deleuze (1991), se anotó que ya no somos más una sociedad disciplinaria sino una sociedad de control. Pero la reflexión educativa en Colombia (que reconoce los extremos temporales de la escuela: disciplina y control, y que aborda por separado ambos períodos) no cuenta con trabajos cuyo objetivo preciso sea mostrar, desde una perspectiva histórica, el refinamiento de la forma liberal del poder, los influjos y reenvíos que este refinamiento ha tenido sobre y con la escuela. Pues bien, allí se instala el trabajo: mostrar los mecanismos que fueron transformando a las personas en la escuela desde el extremo de las castas de una sociedad trascendente, hasta los sujetos libres del siglo XX que producen una escuela indisciplinada.

Tal cosa se hizo, metodológicamente, a través de los métodos pedagógicos que se apropiaron en Colombia desde 1821 hasta 1946: lancasteriano, pestalozziano, Pedagogía católica y Escuela Activa. Dichos métodos no fueron asumidos como una continuidad en la lógica de un proyecto previamente establecido, sino como elementos de transformación y de persistencia dentro de una misma *gubernamentalidad* vigente durante ese período –y más acá, quizás hasta hoy– según lo ha mostrado Michel Foucault (2006, 2007). En estos cuatro métodos ha sido posible visibilizar la paulatina construcción de la libertad, las modulaciones en el ejercicio de la autoridad y las transformaciones en las concepciones de lo que son la escuela, los niños y los maestros, por ejemplo. Mediante los métodos pedagógicos se pudo hacer una aproximación a la construcción constante de la libertad en la escuela dentro de las relaciones entre discursos, sujetos y saberes.

En segundo lugar, en convergencia con lo anterior, el trabajo es un aporte significativo en la perspectiva abierta en los terrenos de la *gubernamentalidad*⁶. Si bien es amplia la estela dejada por Michel Foucault con respecto a la biopolítica, la *gubernamentalidad*, referida a la educación, ha sido de menor interés científico. Pensadores como Giorgio Agamben (2003, 2006), Roberto Esposito (2006), Mauricio Lazzarato (2010), Andrea Cavalletti (2010), Tomas Lenke (2002, 2011), entre otros, son ampliamente conocidos por sus reflexiones en biopolítica, pero ninguno de ellos tiene como objeto la educación, y tampoco la *gubernamentalidad* en los términos de estrategias liberales de gobierno desarrollados por Michel Foucault. Sin embargo, últimamente se han incrementado los estudios en torno a esta relación entre educación y gubernamentalidad liberal.

El anterior enfoque para emprender la historia de la escuela hace parte de una evidencia: durante las últimas décadas los objetos, métodos y propuestas en la historia de la educación constituyen un conjunto cada vez más diverso. De

⁶ Los estudios acerca de la gubernamentalidad hasta hace apenas algunos años habían tenido escaso desarrollo fuera del mundo anglosajón. Ver: de Marinis, 1999 y Rose, 2006, pp. 83-104. Para un panorama general puede verse: la Revista Argentina de Sociología, vol. 5, núm. 8, mayo/junio del 2007, especialmente el artículo de Silvia Grinberg, “Gubernamentalidad: estudios y perspectivas”, pp. 95-110.

esa diversidad advienen dos efectos, uno benéfico y otro perverso. El primero podría nombrarse, con palabras de Jorge Orlando Melo (1991, pp.43-55), como una “saludable dispersión teórica y metodológica” también temática, agregamos nosotros. Es decir, incorporación de nuevas maneras de interpretar y de interpretar la historia de la educación, así como la emergencia de objetos tales como prácticas, experiencias, historias comparadas, historias de maestros, de su pensamiento y de la subjetividad, entre otros, que amplían el espectro de las indagaciones y hacen más complejo el cuadro de la historia de la educación nacional, de sus influjos y de sus relaciones.

El segundo efecto es similar pero en sentido negativo: que esa complejización, a primera vista benéfica, sea sólo una apariencia por cuanto responde mejor a intereses individuales de encuadramiento profesional que a la intención de participar en discusiones bien llevadas por comunidades académicas activas con problemas comunes (cf. Bejarano, 1997). En otras palabras, que la multiplicación de los objetos, antes que una riqueza creciente, produzca cierta banalización y dispersión que imposibilite adelantar investigaciones para explicar los procesos básicos a través de los que la sociedad ha llegado a ser lo que es actualmente por vías como la educación y la escuela en tanto elementos constitutivos de las formas del gobierno de la población.

El trabajo asume la posibilidad de explorar nuevos enfoques direccionados teóricamente, en articulación con comunidades académicas que asuman la relación gubernamentalidad-educación como imprescindible para comprender el presente de la sociedad. Si bien el historiador ha ganado “*conciencia de que no existe un proceso histórico único, inteligible, en el que puedan incluirse potencialmente todas las explicaciones*” (Melo, 1991, pp. 43-55), al mismo tiempo se reconoce la necesidad de eludir los riesgos de una frívola fragmentación de perspectivas en las que todo acaba siendo equivalente por cuanto cada fragmento reclama su propio valor intrínseco dentro de la lógica de la explicación histórica. El trabajo de la historia de la educación en Colombia requiere tanto multiplicar sus objetos como proponer visiones de conjunto con nuevos enfoques teóricos y metodológicos que propicien la discusión en torno a problemáticas más abarcadoras de lo educativo y de lo social. Como dice el mismo profesor Melo

(1991): “a pesar de tanto argumento contra las teorías hay que seguir apelando a ellas para tratar de construir narraciones unificadoras que den unidad de sentido a los procesos históricos” (pp 43-55).

“Sin teorías la fragmentación y la trivialización del discurso histórico es una amenaza inmediata” (Melo, 1991, pp. 43-55). Los historiadores plantean preguntas al pasado surgidas en el presente para ser respondidas a la luz de las teorías y métodos de investigación. Muchas son las problemáticas de la compleja vida social que se proyectan en el pasado para, con base en los análisis de sus condiciones históricas de emergencia, lograr mejores comprensiones del pasado mismo y del presente que lo interroga. El análisis de aspectos específicos de la diversidad social, como lo educativo, puede ampliar la comprensión de la sociedad en la que se vive, a condición de que esa educación sea relacionada con sus lógicas histórico-culturales. De otro modo, se puede perder la perspectiva de lo global, el vínculo de unos problemas con otros y remplazar la historia como pregunta problematizadora por clases de racionalidad que supervaloran lo aislado y *sui generis*, y no pueden encontrar motivos de interés histórico diferentes a lo exótico, lo anecdótico o lo pintoresco.

| 20 |

La historia en nuestro medio ha estado atrapada, entre otras perplejidades (Bejarano, 1997), por el síndrome de búsqueda de originalidad. Esta búsqueda, mal entendida, ha provocado que muchos historiadores prefieran temas poco tratados, documentos desconocidos y casos curiosos que, en su singularidad, sirven para ensayar explicaciones grandilocuentes, pero algunas veces precarias cuando el caso tratado no alcanza a dar cuenta de un devenir histórico relevante para una comunidad académica y las necesidades de una sociedad. Un análisis superficial de la educación en Colombia ofrece pruebas de esa dispersión temática, teórica y metodológica que afecta a la historia en general.

Así las cosas, el presente trabajo propone un nuevo enfoque metodológico: utilizar una teoría para proporcionar una visión de conjunto que dé unidad de sentido a esa historia de la educación. Teoría para dar unidad de sentido se refiere a entender los diferentes hitos, procesos, discursos y prácticas de la escuela desde el siglo XIX hasta mediados del siglo siguiente, dentro de una lógica teórica general:

el posicionamiento y vigencia de las estrategias liberales de gobierno, nombradas por Michel Foucault (2007) como *gubernamentalidad liberal*.

El trabajo hace una propuesta teórica y metodológica que, pese al reconocimiento que ha logrado en nuestro medio el estudio de las prácticas locales en educación, suscribe el llamado que hacen Christina Baudelot y F. Leclercq (2008) de abandonar la tendencia académica y política de la escuela-centrismo. De aprovechar la globalización para hacer investigaciones más amplias y restituir la escuela a los contextos sociales, políticos, culturales en los cuales se inscribe y con los que establece relaciones para producir modos de lo social y de la cultura. Dicho con palabras de Martha Herrera (1998):

Si bien es válido encontrar las propias cadencias de lo educativo, de ninguna manera se puede olvidar la matriz social en la cual surge la educación y las modificaciones que sufre en su interacción con las diversas fuerzas sociales y con los acontecimientos culturales, políticos y económicos que caracterizan una época y una sociedad dada (p.76).

| 21 |

Esta historia se desarrolla entre 1821 y 1846. Más adelante se justificará adecuadamente este intervalo, por ahora baste decir que el primer año remite a la promulgación de la Constitución de Cúcuta, es decir, a la emergencia legal de la escuela en la era republicana y la consecuente estandarización del método de enseñanza mutua en el país; 1946, por su parte, señaló el declive de la Escuela Activa en Colombia con el desmonte de las políticas liberales por parte de los conservadores en el poder (cf. Herrera, 1993, 1999). Es decir, la temporalidad abarca desde la importación del método lancasteriano hasta el declive de la Escuela Activa, en una misma lógica educativa y pedagógica (Saldarriaga, 2003).

El trabajo se despliega en tres apartados. El primero de ellos, se encarga de presentar la problemática y, consecuentemente, los elementos conceptuales que sirven teórica y metodológicamente para desarrollar la investigación. El segundo apartado, muestra que la Gubernamentalidad, inclusive antes del ingreso de los métodos pedagógicos, ya tenía concreciones importantes para posicionar la libertad como fundamento de la vida en sociedad (la independencia, la

Constitución y la escuela misma); el tercer apartado, se adentra en los cuatro Modelos Pedagógicos: Lancasteriano, Pestalozziano, Pedagogía Católica y Escuela Activa para mostrar las transformaciones en las lógicas de refinamiento de la Gubernamentalidad liberal.

La investigación concluye con un balance en el que se comparan los propósitos de investigación con los resultados efectivos y se exponen las potencias y las limitaciones que se encontraron en el esquema de investigación propuesto. Además, propone alguna línea de investigación que podría dar continuidad a los elementos más potentes del presente trabajo, ora en otros trabajos de doctorado, ora en comunidades académicas cuyo objeto es la historia de la educación latinoamericana.

Un comentario final. Mientras hacía la pasantía en Argentina, cuando se presentó el Proyecto en una comunidad académica en la que se buscaba apoyo, alguien influyente en el medio me dio un consejo para que pudiera matizar la perspectiva foucaultiana de la investigación: *utilícelo*, me dijo, *sin que sea muy claro su influjo, eso ya no es tan bien recibido*. El consejo me parecía pertinente: yo mismo, en los años de elaboración de la tesis, he reconocido cancerberos gratuitos del legado foucaultiano y, también, a quienes con sólo oír su nombre descalifican cualquier argumento. ¿Por qué entonces enfrentar el albur de fundamentar el trabajo en un pensador que exagera las pasiones en ámbitos académicos?

Frente a las dos posiciones extremas acabadas de mencionar, cabe la pregunta ¿tiene vigencia la obra de Foucault para pensar la sociedad y la educación actual? No hace falta una discusión prolongada para demostrarlo, por cuanto es una certidumbre grosera la constante vigencia del poder, de las tecnologías de gobierno, de pensar el presente y también, por qué no, de hacerle resistencia. El mundo actual, presentado en términos de control (Deleuze, 1991), de gerenciamiento (Grinberg, 2006), de imperio y multitud (Negri y Hardt, 2002, 2004), de horror económico (Forrester, 1997), tiene que ser objeto de persistente reflexión y de compromiso intelectual constante. Compromiso que trae a la memoria palabras pronunciadas por Pierre Bourdieu (2004) en homenaje al filósofo francés:

“Estamos en una situación catastrófica en la cual necesitamos de Foucault: hemos de alistarlo en nuestro batallón y en nuestro combate, a riesgo de parecer identificados con él, o peor, de apropiarnos de su pensamiento, de su autoridad y de su método” (p.259).

En el presente trabajo he querido alistar a Foucault en mi batallón y correr el riesgo de parecer identificado con él y de apropiarme de su autoridad y método, porque estoy seguro de que su obra todavía tiene elementos para hacer una historia crítica de nosotros mismos, en este caso, a través de la educación y de la escuela como dispositivo productor de la libertad liberal.

I. La problemática: ■ actualidad de la historia de la escuela en Colombia

*E*ntre la sociedad y la escuela no hay, como algunos suponen, destiempos, abismos insalvables o desfases inverosímiles.⁷ La escuela es producto de su tiempo y de las estrategias del poder que se ponen en juego en un momento determinado para el gobierno de los hombres. Foucault lo expresa en un párrafo que, aunque no se refiere directamente a la escuela, sin caer en extrapolaciones insalvables, puede ser aplicado a las relaciones que se establecen en ella. Escribe Foucault (2006):

⁷ Para los destiempos en educación, ver: Martín-Barbero, 1996. Para los desfases baste un ejemplo: “la existencia de un desfase entre el sistema educacional tradicional y los requerimientos de la sociedad del siglo XXI. Una Educación y una Escuela, incluso la activa, que fueron concebidas con base en los fundamentos y estructuras del siglo XIX...” (Valencia T., 2000, p 449).

El poder no se funda en sí mismo y no se da a partir de sí mismo. [...] no habría relaciones de producción, y sumados a ella, al costado, por encima, llegados a posteriori para modificarlas, perturbarlas, hacerlas más consistentes, más coherentes, unos mecanismos de poder. No habría, por ejemplo, relaciones de tipo familiar y unos mecanismos de poder agregados a ellas; no habría relaciones sexuales más, al costado, por encima, unos mecanismos de poder. Éstos son una parte intrínseca de todas esas relaciones, son de manera circular su efecto y su causa... (p.16).

Así, entonces, no habría unas relaciones escolares, una escuela, y sobre ella, por sus costados, un poder que se le agrega. Estos mecanismos del poder hacen parte de las relaciones escolares, son, como dice Foucault, su efecto y su causa. Y ese carácter de consustancialidad imposibilita entender históricamente la educación y la escuela si no se explican en relación con el poder que les otorga vigencia. En la escuela, como lo recuerda Julia Varela (1995), se fragua la sociedad: no es una institucionalidad periférica y contingente, sino, por el contrario, central en la constitución, consolidación y transformación de las formas del poder que se han establecido en la sociedad occidental (p. 188).

En concordancia con lo anterior, se emprende un análisis que muestra cómo, desde el siglo XIX, los discursos y las prácticas del liberalismo están en relación, reciben el influjo y producen reenvíos entre la escuela y otras instituciones que construyen, constituyen y distribuyen los esquemas del liberalismo entendido éste como forma general del poder. En efecto, si ese liberalismo es un tipo de *gubernamentalidad*⁸ que requiere de la libertad individual y colectiva para garantizar su existencia, o, dicho de otro modo, si la libertad es el motor de sus estrategias, se supone que la educación en su forma escuela ha sido uno de los mecanismos mediante el cual esa libertad se construye en el ámbito de

⁸ Dice Foucault (2007): “El poder no puede considerarse en ningún caso como un principio en sí, ni como un valor explicativo que funcione de entrada. El término mismo de poder no hace otra cosa que designar un ámbito de relaciones que resta analizar por completo, y **lo que propuse llamar gubernamentalidad, es decir, la manera de conducir la conducta de los hombres, no es más que la propuesta de una grilla de análisis para esas relaciones de poder**” (p. 218).

las subjetividades colectivas e individuales, es decir, el lugar en el que la libertad se convierte en el elemento para que los sujetos adquieran la experiencia de sí, de los otros y de lo otro en la sociedad.

Entonces, puede afirmarse que la escuela es consustancial a los modos vigente del poder⁹. Con base en esa aparente evidencia, y a partir de prácticas propias de instituciones tales como el ejército, la fábrica y la misma escuela, Michel Foucault caracterizó más de un siglo de la historia de Occidente como sociedad disciplinaria, dada la preeminencia de prácticas de vigilancia y de control mediante las que se garantizaba el gobierno de los hombres como docilidad, es decir, aumento de las fuerzas individuales y colectivas, en términos económicos y, al mismo tiempo, disminución de esas fuerzas en términos políticos (Foucault, 1990). Original estudio del poder sin recurrir a la presencia omnímoda del Estado como un objeto natural y obvio de análisis y fuente del poder de gobernar (Veyne, 1984).

Posteriormente, como veremos, la presencia del Estado se le hizo indispensable en sus análisis por cuanto el gobierno de la población implicaba forzosamente el aparato estatal. Pese a ello, Foucault no asumió el análisis del Estado moderno como fuente de la que emanaba el poder: el Estado mismo era para él el resultado y el instrumento de técnicas liberales de gobierno de los hombres (Foucault, 2006, p.446).

Como la escuela está íntimamente vinculada con la forma del poder vigente, ésta queda de manera inevitable inscrita en la órbita de la *gubernamentalidad liberal* y en la de su correlato necesario: el Estado moderno¹⁰. Dos siglos durante los cuales la escuela ha permanecido vigente en el marco del Estado

⁹ Para la relación entre educación y poder, desde el punto de vista del Estado, ver: Durkheim, 1991; Althusser, 2008; Baudelot y Estabiet, 1975; Bourdieu y Passeron, 1977. No se establece ninguna continuidad teórica entre ellos ni de todos con Michel Foucault.

¹⁰ “Por gubernamentalidad no podemos entender otra cosa que la racionalidad del liberalismo. Ella constituye lo que propiamente se llama biopolítica, y sería consecuencia irreductible, inseparable del liberalismo; allí donde gobierna el liberalismo no podemos hallar otra cosa que biopolítica, es pues éste el marco general de aquélla” (Lemke, 2002, pp. 49-64)

y, más ampliamente aún, en las lógicas de las estrategias liberales de gobierno. No obstante, al abordar la historia de la escuela en Colombia se descuida esa larga persistencia, o mejor, se asume como un sobreentendido innecesario de profundizar y se opta por dar cuenta de la emergencia de fenómenos fácilmente aprehensibles en tiempos cortos.

Analizar como *gubernamentalidad liberal* un período histórico y reconocerle vigencia de varios siglos no es inventar una continuidad ni desconocer las transformaciones que emergen en el ámbito de procesos que coadyuvan a posicionarla; por el contrario, es reconocer la vigencia de un tipo de orden específico dentro del que se desarrolla la historia en toda su complejidad; historia que, retrospectivamente, permite ser abarcada con una categoría teórica como instrumento de análisis científico; también es reconocer que no todos los cambios dentro de un orden de las cosas son rupturas definitivas con ese orden, sino parte de sus reacomodos y refinamientos (Foucault, 1999a); y es, en fin, asumir la pertinencia de estudios de tiempos más largos, porque, como dice Reinhard Kühnl (1982): “*si la historiografía se limitara a ser una serie de miniaturas históricas, habría renunciado ya de entrada, a su pretensión de explicar el devenir histórico*” (p. 14).

Es fácil encontrar en la historia de la educación en Colombia análisis puntuales, por ejemplo, sobre la escuela en la administración del general Francisco de Paula Santander (1919-1826; 1832-1837), las reformas liberales de mediados de siglo y la muy estudiada reforma radical de 1870; la Escuela Nueva, la Pedagogía católica y la Escuela Activa; el Gimnasio Moderno, la apropiación de ideas y corrientes pedagógicas y la modernización educativa; la aparición del sistema educativo, la segunda postguerra mundial, los procesos de modernización y el expansionismo escolar¹¹. Se carece de una historia de tiempos más largos que, mediante un hilo conductor, proporcione unidad de sentido a una historia de la escuela que hasta ahora ha privilegiado señalar

¹¹ Ver: Echeverri, 1991; Zuluaga, 1979 y 1997; Herrera, 1999; Quiceno 1988; Sáenz, Et al. 1997; Saldarriaga, 2003; Martínez B., 2004.

emergencias, rupturas, transformaciones radicales o caminos contingentes¹². Historia en la cual las permanencias se nombran con la intención manifiesta de superar supuestos anquilosamientos educativos y pedagógicos o, en el mejor de los casos, se presentan como paradojas de una historia que ha optado por declarar definitivamente no grata la palabra continuidad para explicar los avatares históricos.

Elaborar una historia que abarque el siglo XIX y la primera mitad del XX, se soporta en la intención de dar unidad de sentido a procesos, prácticas y discursos escolares en tiempos más largos como estrategia de comprensión de un presente que, al fin y al cabo, es el objeto de la historia. En efecto, pese a las discusiones en torno a la constitución de la escuela tal como la conocemos hoy, puede decirse, sin forzar los argumentos, que la forma escuela tuvo su emergencia legal a partir de instauración del Estado constitucional de Colombia¹³. Pero esa forma escuela no permaneció inmutable ni ajena a los desarrollos políticos y sociales que se desarrollaban en el País y en contextos cercanos y remotos; por el contrario, la escuela hizo parte de enfrentamientos políticos, de concepciones de Estado y de los desarrollos de las ciencias y de los saberes en el País y en el mundo.

Tal inmanencia provoca, en parte, que los investigadores le atribuyan a la escuela exclusivamente las características más visibles del período estudiado

¹² Temporalidades más amplias son tratadas por Humberto Quiceno (2003), en *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*. Las crónicas se desarrollan entre 1819 y 1961, no como linealidad, ni como la persistencia de una lógica específica, sino como una temporalidad subdividida según las necesidades temáticas de cada crónica. Óscar Saldarriaga (2003), en *Del oficio del maestro*, cubre una temporalidad más amplia: principios del siglo XIX hasta finales del XX. El propósito es analizar los métodos pedagógicos ensayados en Colombia. Con los métodos no intenta mostrar una lógica subyacente, sino que cada método responde a sus propias lógicas contextuales. Jaime Jaramillo (1982) Uribe, en *“El proceso de la Educación en el Virreinato”*, hace el recorrido desde la colonia hasta las reformas liberales que comienzan con el gobierno de Olaya Herrera en 1930. Pero allí hay más una secuencia programática –y cronológica– que un supuesto teórico para seguir fenómenos de larga duración.

¹³ Emergencia legal quiere decir que constitucionalmente se hace obligatoria en la nueva lógica del Estado nacional así su proceso de constitución sea mucho más amplio y se remonte por los territorios de la Ilustración. Ver: Querrien, 1994.

o de las coyunturas analizadas. Así, por ejemplo, se argumenta que la escuela de 1826 fue distinta a la escuela de las reformas liberales de mediados del siglo XIX, a la de 1870 y a la Escuela Activa de la primera mitad del siglo XX; y se asegura que la escuela del Olimpo Radical fue liberal y la de la Regeneración confesional. Procesos compartimentados que, por no quedar articulados en movimientos de larga duración, producen la idea de quiebres y de rupturas; sin embargo, como intentamos demostrar, lo que se dio entre ellos fue, mejor, reacomodos de la forma general del poder en vías de refinamiento en la historia de una misma escuela dentro de una misma lógica del poder y con un mismo objetivo constante: producir la libertad según los contextos de su necesidad¹⁴.

En concordancia con lo anterior, toma importancia una investigación sobre la escuela en Colombia que permite desentrañar los elementos que articulan en una misma lógica de poder la escuela republicana de las primeras décadas del siglo XIX, la radical de 1870, la católica de la Regeneración y la Escuela Activa del siglo XX. Entre esas aparentemente varias escuelas existe una lógica subyacente que le otorga inteligibilidad al conjunto de los procesos que la han constituido históricamente. Hipotéticamente, esa lógica subyacente tiene que ver con las estrategias para producir la libertad que el poder requiere para mantener su vigencia pese a reacomodos y transformaciones en el tiempo o, mejor, mantiene su vigencia gracias a ellos.

Por otro lado, la investigación asume la historia de la escuela de otra manera: una manera que toma distancia del lugar común que la presenta con el impacto de las imágenes en negativo de la máquina disciplinaria¹⁵. Si bien después de los trabajos de Michel Foucault se pudo, con acierto, presentar la

¹⁴ “... los hitos más importantes de la historia de la educación durante el siglo XIX, más que momentos en un proceso de reformas, fueron puntos de **rupturas**, de reacomodamientos, de apariciones y desapariciones...” (Álvarez, 1995. p. 8); “entre finales de los años 40 y comienzos de los 60, el campo educativo sufre una transformación radical. (...) Esta transformación antes que una continuidad, afianzamiento o afinamiento representa una profunda **ruptura**, un quiebre en el rumbo que venía siguiendo desde finales del siglo XIX” (Martínez y Noguera, 2003. p. 23).

¹⁵ Por disciplina se comprende, con Michel Foucault (1990): “Métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p. 141).

historia de la escuela en Colombia durante las primeras décadas del siglo XIX en clave disciplinaria, los argumentos de la disciplina, válidos como esquema teórico explicativo de ciertos fenómenos educativos, se han ido descontextualizando y extendiendo por todo el espectro temporal de la historia de la escuela hasta banalizarlos. Ciertas populares imágenes producen la sensación de oscuridad y de lobreguez de instituciones en las que priman la dominación vertical, el encierro, la vigilancia y el castigo, y la aplastante visibilidad de la disciplina impide ver a los niños y a los maestros en su cotidianidad vital¹⁶. Descripciones aparentemente extremas condicionan la mirada sobre la escuela de siglo XIX; así, por ejemplo, la de don Ricardo Carrasquilla:

A las nueve y media volvíamos a entrar en la sala para que los tomadores dieran cuenta de las lecciones y darle a cada uno su merecido con arreglo a este sencillo código penal que estaba pegado en la columna del corredor: por cada punto un férulazo, seis azotes a los que den pésima; seis más a los que se ensorberbezcan” (Bohórquez, 1956).

Por el camino que abrió en parte el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), otros han transitado hasta el estereotipo negativo de la escuela, y hasta utilizar su historia como denuncia para hacer demandas y validar propuestas de transformación escolar capaces de superar un pasado que, supuestamente, todavía deja ver sus perjudiciales secuelas y permanencias:

“La educación colombiana, por razones culturales y políticas que ameritan un análisis detallado, se ha caracterizado por su autoritarismo y verticalismo. En ella impera una disciplina exterior que requiere para su existencia de la omnipresencia constante de la autoridad. Lejos estamos de una disciplina que haya sido interiorizada por los individuos consciente y racionalmente, por el contrario, los códigos, regímenes de

¹⁶ Según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997): “Nos mantenemos en la creencia de que antes de nuestra modernidad educativa lograda por el liberalismo, el pasado de la pedagogía nacional fue más o menos la inquisición. Así, la historia educativa del País reposa aún sobre algunos hechos que cree inamovibles: el imperio de la disciplina conventual, la filosofía escolástica y la pedagogía memorística...” (p. 6).

sanciones, los reglamentos antidemocráticos, la disciplina de la sumisión son la constante de la escuela y ello nos aleja de la posibilidad de una educación en libertad y democracia” (Educación y Cultura, 1988, p. 1).

Ese alejamiento de la libertad y de la democracia ha representado, simultáneamente, un supuesto anquilosamiento de la nación colombiana por darle la espalda a su infancia. Gabriel García Márquez (1996: p.28), por ejemplo, en una misión curiosamente nombrada como de sabios, sostenía que: “nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un País que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el País al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan”. Pero no es solamente un alejamiento del País en relación con su niñez, sino que la formación misma es una *de-formación* de la cual emanan las peores consecuencias para la sociedad. Fenómenos estructurales como la violencia, por ejemplo, encuentran, en el pesado fardo que todavía carga la educación, una explicación expedita:

| 32 |

Estamos asistiendo a la aplicación de un método educativo bajo el signo de la mentalidad autoritaria que caracteriza a nuestra época. (...) se educa para el placer de la obediencia, para la sumisión total a unos tutores que nos ahorren la dificultad de decidir por pensamiento propio. Hombres y mujeres (...) encuentran plena gratificación en la sujeción a reglas disciplinarias y en la identificación con el poder que les oprime, constituyen el sustrato primordial en la procedencia de los sicarios (Carrión, 1989, pp 46-47)¹⁷.

Imágenes de ese tipo, comúnmente expuestas, portan el problema de las verdades aceptadas: son un obstáculo para la historia de la educación porque

¹⁷ Otra más: “Las prácticas evaluativas se han constituido en el medio de vigilancia y control que ha garantizado el orden institucional, el cumplimiento de programas, cronogramas. Vigilancia y control del maestro sobre el niño, del directivo docente, sobre el maestro y la escuela. (...) **Vigilancia y control que han mantenido una estructura obsoleta de acuerdo con dictámenes verticales a autocráticos**, haciendo de maestros y niños objeto de reglamentos y normas que han de cumplirse, pues de lo contrario, se perderá el año, se abrirá una investigación” (Equipo Interinstitucional, 1987, pp.29-32).

condicionan las búsquedas para reafirmar la disciplina, los castigos, la vigilancia y el encierro como la característica más evidente de la escuela, o los rezagos de ésta que deben ser superados. No es intención de la tesis negar la vigencia de la disciplina durante el siglo XIX, pero cabe preguntar ¿no es posible pensar de otro modo la escuela durante los siglos XIX y XX? Pensar, por ejemplo, que en las instituciones escolares, en su cotidianidad, en los manuales de enseñanza, en la legislación, en los discursos y prácticas que la constituyen, más que la contundente visibilidad de la disciplina es posible entrever la construcción constante de la libertad que hace viable el gobierno de las personas en la escuela y en la sociedad.

Se propone partir de la idea según la cual la disciplina no es aquello que debe superarse para que pueda llegar una supuesta libertad ideal, sino que la disciplina ha sido, precisamente, el instrumento para la construcción de la libertad liberal. En otras palabras, pensar que allí donde se han visto castigos infamantes, descalificaciones, autoritarismos, reglamentos verticales, y hasta alguna dosis de crueldad, una mirada más detenida muestra, mejor, la constante construcción histórica de la libertad individual y colectiva. Por ello, es posible hacer una historia de la escuela como una institución mediante la que se ha creado históricamente parte de la libertad necesaria para gobernar la población. Este cambio de enfoque es la posibilidad de abordar la historia de la escuela en Colombia con otros referentes: no como una permanente denuncia de un pasado que debe superarse, ni como la supuestamente progresiva conquista de mayores cotas de libertad y autonomía, sino como una escuela que es constitutiva del poder vigente y, por ende, comparte los hilos de su historia como elemento constante de su permanencia y cambio.

La temporalidad se despliega entre los años 1821 y 1946. La fecha de inicio tiene que ver con la emergencia legal de la escuela en el Estado constitucional, esto es, en la Constitución de Cúcuta de 1821. Esa presencia constitucional convierte la educación en obligación, espacio de atención y de desarrollo, y en objeto de rendición de cuentas administrativas. Es decir, la educación pública adquirió una expresión constitucional, que todavía en la actualidad se conserva, mediante la cual se le imprimió una particular dinámica

en su devenir histórico¹⁸. Además, como ya se anunció, con la Constitución de Cúcuta el primer método pedagógico analizado, el lancasteriano, adquirió obligatoriedad nacional. Esto es, si el Estado nacional se asume como una estrategia de la gubernamentalidad liberal para el gobierno de la población, las instituciones correlativas de éste, como la escuela, son, a su vez, instrumentos de esa construcción, por tanto, también los métodos pedagógicos son elementos de saber para lograrlo.

Tomar como límite temporal el año de 1946 responde al siguiente criterio histórico y metodológico. Desde la independencia hasta la Segunda Guerra Mundial, pese a los influjos y a la apropiación de métodos pedagógicos foráneos, el problema educativo fue para Colombia un asunto eminentemente nacional (Saldarriaga, 2003). Después de eso se pasó a un esquema de internacionalización de la educación con organismos transnacionales que la fomentan, la direccionan y la regulan (Martínez, 2004). Si bien tal giro no representa una ruptura definitiva en el orden de las cosas, sí se puede utilizar como un hito que permite dividir un largo proceso histórico para análisis más acotados.

| 34 |

Por lo demás, y es el argumento definitivo, durante ese período se importaron y apropiaron cuatro métodos de enseñanza: el lancasteriano o mutuo, el pestalozziano o intuitivo, la Pedagogía católica y la Escuela Nueva o Activa. Métodos que si bien no se organizan como una secuencia cronológicamente lineal, porque en algunos casos se superponían en el tiempo y en las prácticas de enseñanza por todo el territorio nacional, lo cierto es que cada uno de ellos se presentó como el relevo posible y necesario del anterior. Para 1946, en la especificidad colombiana, en el ambiente de tensión política imperante arreciaron las críticas a la Escuela Activa por parte de la política conservadora y, para esa fecha, se concretó el cierre de las innovaciones y los métodos que este método había propuesto (Herrera, 1993, 1999; Sáenz, Et al. 1997; Saldarriaga, 2003).

¹⁸ Para sociólogos como Christian Baudelot y F. Leclercq (2008), por ejemplo, la escuela emergió en el Estado liberal republicano del siglo XIX con funciones que todavía conserva en sus líneas generales: ciudadanía, igualdad y riqueza.

Un inventario en torno a la historia de la educación en Colombia muestra que la casi totalidad de las investigaciones realizadas quedan enmarcadas dentro de alguna de las divisiones temporales tradicionales de la historia de Colombia, a saber: colonia, república y primera o segunda mitad del siglo XX; investigaciones que, además, dentro de estas divisiones canónicas de la historia académica optan por temáticas igualmente decantadas en la historia de la educación nacional: administración del general Santander, reforma radical, Regeneración, Escuela Nueva, educación religiosa, reformas y políticas educativas, expansionismo escolar y modernización educativa, por ejemplo.

A la luz de una mirada de conjunto, pese a su importancia individual, esos trabajos fraccionan de tal forma la historia de la educación nacional que, para retomar un argumento de John Dewey: “se termina por quebrar la unidad de significado (...), destruir la perspectiva y reducir toda la cuestión a una acumulación de detalles inconexos, todos en el mismo nivel” (Dewey, 1989). La imagen es exagerada, por supuesto, pero llama la atención sobre un aspecto: los historiadores de la educación, cuando estudian problemáticas concretas en períodos históricos determinados, dejaron al descubierto una constante al parecer obvia y, tal vez por esta obviedad, no estudiada en sí misma como objeto de estudio: la presencia sin interrupciones de la escuela en el Estado constitucional de corte liberal.

Si bien desde el siglo XIX se “alzaron nuevos métodos sociales, se erigieron nuevos sistemas políticos y económicos, se impusieron nuevas jerarquías culturales, todas estas modificaciones terminaron optando por la escuela como forma educativa privilegiada” (Pineau, 2001, p.29). Según este argumento, la escuela sería una opción siempre retomada por el poder en una historia de la educación cuya lógica inobjetable ha sido de transformaciones y de rupturas. Evidentemente los contextos históricos en Colombia han cambiado, pero cada uno de ellos no optó de manera independiente y siempre renovada por la escuela como elección educativa privilegiada. Tal cosa equivaldría a suponer que una institución particular posee intrínsecamente mayor vigencia que la forma del poder en la cual emerge, y que la escuela, pese a ser una contingencia en el fortuito cambiar de los tiempos, ha sobrevivido a todos los cambios por extraños motivos.

Si la escuela ha mantenido su vitalidad desde la independencia hasta hoy es porque, pese a los muchos cambios contextuales, las estrategias subyacentes de poder mantienen su vigencia. Las transformaciones que, a veces, se asumen como rupturas son, en cambio, el mecanismo para su refinamiento y mayor exhaustividad. El poder liberal tiene una vigencia extensa durante la cual se decanta, refina y posiciona; por tanto, los elementos que le son consustanciales, como la escuela, por ejemplo, participan de esa vigencia: no porque sean retomados en cada reacomodo del sistema, sino porque la escuela misma es una parte constitutiva de ese poder. Entonces, es mediante el estudio y comprensión de las estrategias de ese poder que las prácticas y los discursos que circulan en la escuela adquieren mayor inteligibilidad.

La escuela en Colombia carece de una historia temporalmente extensa que, por un lado, supere la fragmentación que la caracteriza y, por el otro, lejos de unir bajo los únicos aspectos de la cronología o de la política los diferentes hitos de su devenir histórico, intente una matriz explicativa mediante la cual, sin caer en forzadas continuidades, se obtenga una visión de conjunto capaz de garantizar la unidad de sentido de la que hablaba John Dewey.

Una historia de mayor duración permite dar la importancia necesaria a contextos más amplios que han tenido influjo en el devenir histórico de la escuela y, por ende, en el proceso de formación de la nacionalidad colombiana¹⁹. La mar de las veces ese contexto queda vedado por referencias generales, por categorías que lo convierten en evidencias sin mayor necesidad de desarrollo. Así lo expresa, por ejemplo, Carlos Antonio Aguirre Rojas (2002), para quien todavía siguen siendo comunes historias que no salen de sus fronteras y se limitan a considerar ciertos elementos como “factores externos”, concebidos como un “simple complemento, marginal e inesencial, para la explicación del cuadro total. Trabajos que, en el peor de los casos, “simplemente ignoran la existencia

¹⁹ Para Jacques Revel (2005) el contexto “fue a menudo objeto de un uso cómodo y perezoso en las ciencias sociales y, en particular, en la historia. Un uso retórico: el contexto, a menudo presentado al comienzo del estudio, produce un efecto de realidad alrededor del objeto de la investigación” (p. 52).

misma del resto del mundo...” (p.25). Una historia crítica actual debe considerar el rol siempre esencial de lo universal en cualquier historia nacional o local, y “no al simple modo secundario de los factores externos, sino como dimensión fundamental subyacente a los procesos más locales, sin la cual es imposible la adecuada comprensión de los problemas estudiados” (p.25).

Este trabajo se justifica por la vigencia, hasta hoy, en la sociedad occidental y, por tanto, en Colombia, de la forma del poder denominada *gubernamentalidad liberal*. En efecto, inclusive lo que se conoce en la actualidad como neoliberalismo es, en esencia, pese a todas sus variaciones, un reacomodo de los mecanismos de esa *gubernamentalidad*, o dicho de otra manera, de las estrategias liberales del poder para el gobierno de la población (Foucault, 2001, 2006, 2007). Por tanto, como el *liberalismo* hace parte de la realidad actual, y como el presente es esencialmente el objeto de la historia, se justifica para el historiador pensar la forma mediante la cual la escuela ha llegado a ser lo que actualmente es en el proceso histórico de refinamiento de las estrategias del poder liberal.

El mismo Foucault justificaba su trabajo sobre el *liberalismo* de la siguiente forma: “yo creo que forma parte del deber del historiador estudiar cómo ha podido funcionar –el liberalismo–, a qué precio, con qué instrumentos, y todo esto, evidentemente, en una época y en una situación determinada” (Léonard y Foucault, 1982, p. 90). Igualmente, es parte del deber del historiador de la educación estudiar cómo la escuela ha podido funcionar en el marco de ese liberalismo, con qué instrumentos y a qué precio.

1.1. CONCEPCIONES FOUCAULTIANAS

1.1.1. LIBERALISMO Y LIBERTAD

El liberalismo no es lo que acepta la libertad, es lo que se propone fabricarla a cada momento, suscitara y producirla con, desde luego, todo el conjunto de coacciones, problemas de costo que plantea esa fabricación (Foucault, 2007).

Ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra liberación (Foucault, 2005, p.194).

The free individual ...is... only possible within a certain kind of civilization...it took a long development of certain institutions and practices, of the rule of law, or rules of equal respect, of habits of common deliberation, of common association, of cultural development and so, on to produce the modern individual (Taylor, 1955. Citado por Rose, 2010, p. 42).

El liberalismo es un fenómeno histórico múltiple e imposible de abarcar en una definición unívoca. Pero cuando el objeto de estudio no es precisamente el liberalismo, sino que a éste se le asigna el papel de categoría, es decir, instrumento a la luz del cual se leen ciertos fenómenos de la sociedad, como la educación y la escuela, entonces se hace perentorio correr el riesgo de asumir una concepción específica que dé coherencia a los procedimientos metodológicos. El apartado hace un acercamiento a la concepción foucaultiana de liberalismo, es decir, la concepción asumida como matriz de análisis para mirar los discursos y las prácticas en y sobre la escuela. De igual manera, en el ámbito de esta concepción, se hace un acercamiento a la idea de libertad y al papel que ésta juega en las lógicas de la forma general del poder, nombrada por Michel Foucault como *gubernamentalidad liberal*.

En los cursos del *Collège de France*, dentro de la oleada comunista -surgida a propósito del fenómeno de mayo del 68- en la cual aparecieron *nuevos filósofos* y *nuevos economistas*, Foucault comenzó a estudiar lo que se anunciaba como la nueva política. Hasta ese momento el pensador francés se había mantenido en los bordes de la gran política en lo que puede ser denominado técnicas sectoriales: asilos, escuelas, prisiones, cuarteles, hospitales. En 1978, sin embargo, comenzó a estudiar las *tecnología del poder del Estado* y, con base en sus investigaciones precedentes, se permitió incluso comentar gobiernos de su tiempo en cabeza de personajes tales como: Jacques Chaban y Barre, Valéry Giscard y Stoleru, en lo que ha sido entendido como un análisis del neoliberalismo en tanto estadio presente del liberalismo (Bidet, 2007).

Con base en los mismos autores fisiócratas y liberales ingleses a partir de los cuales Karl Marx (1989) elaboró su crítica de la economía política, Foucault recorrió un camino diferente, sin desconocer por ello el influjo del marxismo en su obra. Marx intentó demostrar que, a diferencia de lo que pensaban fisiócratas y liberales, el objeto de la producción capitalista no era *la riqueza de las naciones*, la riqueza concreta o el valor de uso sino la riqueza abstracta, es decir, el plusvalor. Foucault, por el contrario, intentó demostrar que la economía política liberal tenía como objetivo la vida, la población, la riqueza y el poder de la sociedad (Bidet, 2007).

En efecto, durante los años 1978-1979 Foucault comenzó a ocuparse de política económica y social. En 1978, en el Seminario titulado *Seguridad, territorio y población* (2006), propuso estudiar la emergencia, desarrollo y mutaciones del Estado, es decir, hacer una *'historia de la gubernamentalidad'*, palabra con la que aludía a la historia del conjunto de instituciones, procedimientos, cálculos y tácticas que, por dar emergencia al Estado moderno, permitían ejercer una forma de gobierno cuyo blanco principal era la 'población', su forma mayor de saber la economía política y su instrumento técnico esencial las políticas de *seguridad*. En el curso del año siguiente, *El nacimiento de la biopolítica* (2007)²⁰, dio continuidad a la historia de la *gubernamentalidad* como la historia de los tipos de racionalidad mediante los cuales se buscaba dirigir la conducta de los hombres a través de la administración estatal.

Lejos estaba en Foucault la intención de emprender una interpretación exhaustiva del liberalismo. Para él se trataba, mejor, de avanzar en el análisis por la vía de la *razón gubernamental*, es decir, de los modos de racionalidad que se hacen operativos mediante procedimientos a través de los cuales se dirige la conducta de las personas. El liberalismo para Foucault, en este sentido, era

²⁰ "La población no se concibe como un agrupamiento de sujetos de derechos, ni como un conjunto de brazos destinados al trabajo; se analiza como un conjunto de elementos que, por un lado, se vincula al régimen general de los seres vivos [...] y, por el otro, puede dar pábulo a intervenciones concretas (**por intermedio de las leyes, pero también de los cambios de actitud, de maneras de hacer y de vivir que es posible obtener mediante campañas**)" (Foucault, 2007, p. 414).

esencialmente un asunto de gobierno. La idea de gobierno toma en Foucault el sentido de “arte de ejercer el poder en la forma de la economía”. Vía por la cual le fue posible nombrar el liberalismo como un arte de gobernar la población; aún más, le permitió nombrar el liberalismo como el marco general de la biopolítica.

Con el surgimiento de la economía política y la introducción de principio limitativo en la misma práctica gubernamental, se efectúa una sustitución importante o, mejor, una duplicación, pues los sujetos de derecho sobre quienes se ejerce la soberanía política aparecen como una población que un gobierno debe manejar. Allí tiene su punto de partida la línea de organización de una biopolítica. Pero ¿cómo no advertir que sólo hay en ello una parte de algo mucho más grande, y que es esa nueva razón gubernamental? Estudiar el liberalismo como marco general de la biopolítica (Foucault, 2006, p.443).

| 40 |

Al introducir en sus análisis sobre el poder los conceptos de biopolítica, de gobierno y de gubernamentalidad, se vio forzado a recurrir al Estado como objeto de análisis por cuanto el gobierno de la población, a diferencia de las disciplinas en el marco de una institución específica, implicaba necesariamente el aparato estatal. Un Estado que era tanto resultado como instrumento de técnicas liberales para el gobierno de la totalidad de la población en la totalidad de un territorio. (Foucault, 2006, p.448)

Para llegar a esta conclusión Foucault había seguido ideas de Paul Veyne (1984) sobre la historia: el Estado, lejos de ser un dato histórico natural que tendría su propia dinámica, era el producto de ciertas prácticas y de ciertos discursos situados históricamente. Foucault (2007: pp.359-60). El problema, entonces, consistiría menos en hacer del Estado una realidad eternamente existente, y más en saber cuál era su historia, cómo inventa y desarrolla nuevas prácticas, cómo se objetivan recíprocamente, en cualesquiera momentos históricos, gobernantes y gobernados, porque éstos, de igual forma que el Estado, tampoco constituyen realidades eternas. En otras palabras, el Estado moderno no sería la fuente del poder sino una estrategia de la *gubernamentalidad liberal*

para el mejor gobierno de las personas y de la población en su conjunto. En el sentido de lo anterior, Foucault preguntaba:

¿Es posible resituar el Estado moderno en una tecnología general de poder que haya asegurado sus mutaciones, su desarrollo, su funcionamiento? ¿Se puede hablar de una gubernamentalidad, que sería para el Estado lo que las técnicas de segregación eran para la psiquiatría, lo que las técnicas de disciplina eran para el sistema penal, lo que la biopolítica era para las instituciones médicas? (Foucault, 2006, p.448).

La respuesta fue afirmativa. Para él, esa tecnología general del poder ha sido el *liberalismo*. Y, ciertamente, la presencia del liberalismo desde el siglo XVIII en el paisaje del poder en Occidente es un hecho histórico reconocido. Sin importar cuáles hayan sido sus progresos o sus supuestos relevos históricos, desde esa época diversos tipos de discursos y de prácticas reciben, soportan y hasta demandan tal denominación. Existencia real de un liberalismo que desde su aparición, si bien no puede decirse de él que encarna una continuidad histórica, sí puede argumentarse que ha permanecido constante en los últimos siglos, por lo menos en la multiplicidad de sus variaciones, en sus caídas y en sus reposicionamientos. Michel Foucault (2006) expresa la certidumbre de esa presencia de la siguiente forma:

Lo que debería estudiarse ahora, por tanto, es la manera como los problemas específicos de la vida y la población se plantearon dentro de una tecnología de gobierno que, sin haber sido siempre liberal –lejos de ello–, no dejó desde fines del siglo XVIII de ser atravesada por la cuestión del liberalismo (p. 419).

Foucault pensaba que se podía hacer la genealogía del Estado moderno a partir de una lógica de la razón gubernamental. Un estudio que no solamente hablaba en términos históricos del pasado de Occidente sino de su presente, porque “sociedad, economía, población, seguridad, libertad: éstos son los elementos de la nueva gubernamentalidad cuyas formas (...) **aún conocemos** en sus modificaciones contemporáneas” (2006: p. 419).

Para Michel Foucault: “el liberalismo no es una ideología ni un ideal. Es una forma de gobierno y de racionalidad gubernamental muy compleja” (Léonard y Foucault, 1982, p. 90). Es una práctica, es decir, una manera de actuar orientada hacia objetivos y regulada por una reflexión continua. Es el principio y el método de racionalización del ejercicio del gobierno: racionalización en la cual el gobierno no puede ser su propio fin, a diferencia de otras lógicas históricas de gobierno que buscan maximizar sus efectos al mismo tiempo que disminuir sus costos. Antes que una doctrina más o menos coherente, antes que una política en busca de un conjunto de metas definidas, Foucault prefirió ver en el liberalismo “una forma de reflexión crítica sobre la práctica gubernamental” en el sentido de no gobernar demasiado (Foucault, 2007, p.363).

En efecto, según Foucault, a mediados del siglo XVIII comenzó a perfilarse un nuevo arte de gobernar –vigente aún– caracterizado esencialmente por la introducción de numerosos y complejos mecanismos cuya función consistía en limitar desde adentro el poder de gobernar, y no, como en la precedente Razón de Estado, en asegurar el aumento de la fuerza, la riqueza, el poder y el crecimiento indefinido del Estado. Arte de gobernar novedoso en relación con sus mecanismos, sus efectos y sus principios, pero que no remplazaba en términos absolutos las lógicas de gobierno de la Razón de Estado, sino que las refinaba desde adentro para su desarrollo más exhaustivo y para su mayor perfeccionamiento. Era la lógica del menor gobierno como principio de organización de la Razón de Estado. Se ingresaba de este modo a lo que Foucault llamó un *gobierno frugal*. La frugalidad, según él, ha sido hasta hoy la cuestión fundamental del liberalismo: es el principio según el cual no se debe gobernar excesivamente ni tampoco en forma insuficiente (Foucault, 2007, p. 44).

La aparición de la economía política y la necesidad del gobierno mínimo fueron dos cosas ligadas históricamente: fue la conexión entre un régimen de verdad y la práctica de gobierno. En el liberalismo, el mercado se convierte en el ámbito de formación de verdad y el principio de frugalidad no es más que un efecto de verdad que se produce en el mercado. Esto quiere decir que la verdad no se construye racionalmente como expresión de la teoría política, sino que

en el liberalismo la verdad es la expresión *natural* del mercado²¹. Éste obedece a mecanismos espontáneos que se desnaturalizarían en caso de ser intervenidos, pero los cuales, si se dejan actuar libremente, producen efectos de verdad, por ejemplo, la verdad en torno a los precios de los productos, precios de verdad, es decir, buenos precios (Foucault, 2007).

El mercado revela algo semejante a la verdad porque cuando, a partir de él, se observa lo que hace el gobierno, las medidas que toma y las reglas que impone, éste falsea o verifica su acción, es decir, el mercado constituye el régimen de verdad que dice cuáles prácticas gubernamentales son correctas y cuáles no lo son. A esto Foucault (2007) lo denominó *veridicción*: un lugar de verificación y falseamiento de la práctica gubernamental” (p. 49). De allí en adelante no basta al gobierno ser justo sino que requiere actuar en la verdad.

La verdad del mercado, además, dicta los mecanismos que lo ligan con la ley en el marco del Estado, esto es, crea los mecanismos jurisdiccionales de actuación gubernativa mediante dos posiciones separadas que, no obstante mantener su independencia, convergen en las estrategias del poder liberal para responder a la pregunta acerca de cómo poner límites jurídicos al ejercicio del poder público. La primera posición, según Foucault, es la *revolucionaria-rousseauuniana*, que consiste básicamente en partir de los derechos del hombre para llegar a la delimitación de la intervención gubernamental. El Estado constitucional se funda como una especie de comienzo ideal o real de la sociedad y del gobierno que garantiza esos derechos mediante la ley. La segunda posición, *camino inductivo y residual*, no parte del derecho sino de la propia práctica gubernamental, de los límites de hecho que se le imponen, o sea, pone

²¹ Antes del siglo XVIII, incluso en la Edad media, el mercado era un lugar de reglamentación y de justicia (de jurisdicción) y no de verdad (de *veridicción*). Era un espacio investido de reglamentación sobre los productos llevados al mercado: su origen, tipos de fabricación, derechos que se debían pagar y precios fijados. Esos precios, además, debían ser justos, guardar una relación con el trabajo realizado y con las necesidades de comerciantes y de consumidores. Mercado como ámbito privilegiado de la justicia distributiva. A partir del siglo XVIII, el mercado deja de ser el lugar de la justicia para convertirse en un espacio natural que funciona según mecanismos propios. (Foucault, 2007. p. 47).

de relieve la utilidad o inutilidad de las posibles intervenciones del gobierno. La utilidad es el freno para el poder público: no se pregunta por cuál es el derecho de cada persona, sino qué es útil en términos de gobierno. El límite de la competencia y de la intervención del gobierno está demarcado por las fronteras de la utilidad (Foucault, 2007, p. 50).

Dos posiciones que comportan sendas concepciones de la ley. En la revolucionaria, vinculada con posiciones tradicionales del derecho público —así suene paradójico—, la ley es expresión de la voluntad general que manifiesta la parte de derecho que los individuos ceden y la que se reservan; y la libertad, de igual manera, es la posesión originaria de cada individuo de la cual cederá o no una parte determinada. En el camino radical utilitario, la otra posición, la ley se concibe como el efecto de una transacción que separa la esfera de intervención del poder público de la esfera de independencia de los individuos. La libertad, por su parte, no es considerada como una serie de derechos fundamentales, sino como la independencia de los gobernados con respecto a los gobernantes (Foucault, 2007, p. 61).

| 44 |

Dos concepciones de la ley que, a su vez, comportan sendas concepciones de libertad: una a partir de los derechos del hombre y la otra en relación con la independencia de los gobernados. Ambas constituyeron en Occidente dos caminos para cimentar en el derecho la regulación del poder público. A partir del siglo XIX una de esas concepciones retrocedió mientras la otra, la radical, se hizo más fuerte, prevaleció y hasta hoy ha caracterizado el poder público en Occidente en términos de utilidad gubernamental.

En la nueva Razón de Estado el mercado es el lugar de *veridicción* de la intervención gubernamental y, al mismo tiempo, el poder público y sus intervenciones se ajustan al principio de utilidad, es decir: “intercambio para las riquezas, utilidad para el poder público: así articula la razón gubernamental los principios fundamentales de su autolimitación” (Foucault, 2007, p. 64). En otras palabras, intercambio y utilidad son los motores que hacen funcionar la *gubernamentalidad* con base en el interés. Pero ya no el interés de la Razón de Estado, de su propio crecimiento, del aumento de su riqueza o de su

población, sino un interés plural, juego complejo de intereses individuales y colectivos, utilidad social y ganancia económica: equilibrio entre el mercado y el régimen del poder público. Relación compleja entre derechos fundamentales e independencia de los gobernados.

Entonces, en el liberalismo gobernar es manipular intereses. Los intereses son el medio por el cual el gobierno se relaciona con las cosas, es decir, con los individuos, los actos, las palabras, los recursos, los derechos y la propiedad, por ejemplo. El gobierno ya no tiene, en su forma liberal, influjo directo sobre las cosas, sobre las personas o la riqueza, sólo está legitimado para intervenir, según el derecho y la razón, cuando los juegos de intereses de la sociedad interesan al gobierno. El liberalismo, así entendido, pregunta esencialmente: “¿cuál es el valor de utilidad del gobierno y de todas sus acciones en una sociedad donde lo que determina el verdadero valor de las cosas es el intercambio?” (Foucault, 2007, p. 67). Por tanto, gobernar de mejor manera es propiciar el aumento individual y colectivo de intereses que se relacionen entre sí.

Un tercer elemento del arte liberal de gobernar –unido a los dos anteriores: el mercado como verdad y la limitación del gobierno por la utilidad– se suma al del equilibrio europeo. La competencia entre Estados supone que el enriquecimiento de unos se logra a costa de los otros. En el liberalismo, la libre competencia produce un efecto de enriquecimiento mutuo hacia el progreso económico ilimitado. Pero se requiere convocar un mercado cada vez más extendido y, en definitiva, la totalidad de lo que en el mundo pueda ponerse en el mercado:

Es una Europa del enriquecimiento colectivo, una Europa como sujeto económico colectivo que, cualquiera sea la competencia que se produzca entre los Estados, o mejor, a través de la competencia misma que se da entre los Estados, debe avanzar por un camino que será el del progreso económico ilimitado (Foucault, 2007, p. 73).

Al liberalismo como *gubernamentalidad* le es inmanente una tendencia universalizante. En esta lógica, *el juego está en Europa, pero la apuesta es el mundo*²²: En efecto, diría Foucault (2007: p .74):

La apertura de un mercado mundial va a permitir que el juego económico no sea finito y, por consiguiente, que se eviten los efectos conflictivos de un mercado finito. Pero esa apertura al mundo del juego económico implica desde luego una diferencia de naturaleza y estatus entre Europa y el resto del planeta. Es decir que por un lado Europa y los europeos serán los jugadores, y pues bien, el mundo será la apuesta”.

Foucault llama liberalismo a cierto arte de gobernar, que se perfila en el siglo XVIII caracterizado por tres rasgos fundamentales: *veridicción* del mercado, limitación por el cálculo de utilidad gubernamental y desarrollo económico ilimitado con respecto al mercado mundial. Nombrar como *liberalismo* este nuevo arte de gobernar quedaba justificado, según Foucault, por el papel que desempeña la libertad en la consecución de los fines del gobierno de los hombres. Una libertad que no se alcanza o se conquista en relación con épocas en las cuales su existencia era menor, sino que debe ser producida y administrada como principio y condición de ese arte de gobernar.

La libertad no es un universal que presenta a través del tiempo una consumación gradual, variaciones cuantitativas, amputaciones u ocultamientos. *“La libertad nunca es otra cosa –pero ya es mucho– que una relación actual entre gobernantes y gobernados, una relación en la que la medida de la demasiado poca libertad existente es dada por la aún más libertad que se demanda”* (Foucault, 2007, p. 83). Una lógica en la cual ni se puede otorgar toda la libertad desde arriba –tampoco escatimarla por completo– ni es posible demandarla toda de una vez desde abajo. La libertad se construye a diario en la relación constante entre derechos que potencian la acción y demandas constantes para ampliar más la libertad que esa acción posibilita y fuerza. De tal manera, arribar históricamente

²² Elemento para tener en la cuenta a la hora de las preguntas por la universalización de fenómenos, por ejemplo, como la importación de métodos de Estado o métodos educativos, como veremos más adelante. Foucault, 2007, p. 74.

al liberalismo no es llegar al reconocimiento de una supuesta libertad universal hasta ese momento secuestrada, sino al reconocimiento de los mecanismos mediante los cuales su fabricación se hace constante.

Gobernar es una práctica gubernamental consumidora de libertad que sólo funciona con base en la existencia real de ciertas libertades: de mercado, ejercicio del derecho de propiedad, de vender y de comprar, de discusión y de expresión. Y por ser consumidora de libertad la práctica gubernamental se ve abocada a producirla y a organizarla. El liberalismo produce las condiciones para la existencia continua de la libertad, esto es, procura que haya la libertad suficiente para que los individuos y los grupos sean libres. En palabras de Foucault: “el liberalismo plantea simplemente lo siguiente: voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre. Voy a procurar que tengas la libertad de ser libre” (Foucault, 2007, p. 84). Liberalismo que, por ser menos el imperativo de la libertad que la administración y la organización de las condiciones en las cuales se puede ser libre, comporta una relación problemática entre la producción de la libertad y aquello que, al producirla, amenaza con limitarla y destruirla. En términos de gobierno es necesario producir la libertad pero, conjuntamente, se deben crear los controles, limitaciones y coerciones que le impidan desbordarse con un efecto de subversión social:

El liberalismo, tal como yo lo entiendo, ese liberalismo que puede caracterizarse como el nuevo arte de gobernar conformado en el siglo XVIII, implica en su esencia una relación de producción/destrucción con la libertad. Es preciso por un lado producir la libertad, pero ese mismo gesto implica que, por otro, se establezcan limitaciones, controles coerciones, obligaciones apoyadas en amenazas, etc. (Foucault, 2007, p.84).

El liberalismo no reconoce paulatinamente las libertades sino que paulatinamente construye la que requiere para gobernar. Pero surge la pregunta ¿cuál es el punto de cálculo de producción de la libertad? Es la seguridad, responde el mismo Foucault. Fabricar y administrar la libertad hasta alcanzar el balance necesario para hacer posible que la libertad de unos no ponga en riesgo los intereses de los otros, lo cual representa grandes costos en términos

de seguridad. En la *gubernamentalidad* liberal, supuestamente, debe primar el interés colectivo por encima de los intereses individuales, por lo cual, entonces, seguridad y libertad animan desde adentro los problemas de la economía del poder propios del liberalismo (Foucault, 2007, p. 86).

Tres características posee la economía del poder liberal para la vida individual y colectiva: una, hace vivir la vida con la sensación de peligro constante, entendido éste como la insurgencia cotidiana del miedo a la enfermedad, la quiebra, la degeneración racial y la desaparición de la especie, por ejemplo; dos, la extensión de los procedimientos de control, de coacción y de coerción, como contrapartida de la construcción de la libertad (conjunción entre disciplina y liberalismo); tres, la aparición de mecanismos cuya función consiste en producir e incrementar las libertades, esto es, en relación con la anterior, “*introducir un plus de libertad mediante un plus de control e intervención*” (Foucault, 2007, p. 89).

Lo anterior sirve para mostrar, de paso, que la disciplina no es una forma de suprimir la libertad, una etapa social anterior a su consecución en las sociedades de control. La disciplina, por el contrario, es el mecanismo de producción de la libertad liberal: “el panóptico es la fórmula misma de un gobierno liberal”, diría Foucault (2007, p. 89). En otras palabras: la disciplina es contemporánea del arte liberal de gobernar, y el control es el motor que desde adentro impulsa esa libertad. El gobierno, en una lógica liberal, debe dar cabida a todo lo que es la mecánica natural de los comportamientos, de la producción y de la circulación, sin ninguna otra forma de intervención inicial que no sea la vigilancia. Sólo deberá intervenir cuando reconozca que algo no acontece como lo requiere la mecánica general de los comportamientos y de los intercambios. Tal pretensión es contemporánea de la disciplina como lógica general del poder porque, como quedó dicho, la disciplina es el motor de la libertad, no su cortapisa. Dice Foucault:

“...En alguna parte dije que no se podía comprender la introducción de las ideologías y una política liberales en el siglo XVIII sin tener presente que esa misma centuria que había reivindicado en tan alta voz las libertades las había lastrado, empero, con una técnica disciplinaria que, al afectar a los

niños y los soldados donde se encontraban, limitaba en forma considerable la libertad y daba en cierto modo garantías a su ejercicio. Pues bien, creo que me equivoqué” (Foucault, 2006, p. 71).

No es que se haya equivocado del todo, según él mismo lo manifiesta, pero el problema del gobierno de la población no se acomodaba completamente a su inicial lógica básicamente disciplinaria. Había que tener en la cuenta otros elementos que llevaban los análisis hacia un punto diferente al expuesto en *Vigilar y Castigar* (Foucault, 1990, 2007). La libertad liberal se presenta a la vez *como ideología y técnica de gobierno*, es decir, como discursos que la ponen en circulación creciente, y como estrategia con concreciones específicas en la vida *individual* y colectiva. Esa libertad debe ser comprendida dentro de las transformaciones de las tecnologías de poder:

Y de una manera más precisa y particular, la libertad no es otra cosa que el correlato de la introducción de los dispositivos de seguridad. Un dispositivo de seguridad (...) sólo puede funcionar bien con la condición de que se dé algo que es justamente la libertad (Foucault, 2006: p.71).

| 49 |

Foucault interrogaba el poder, sus dispositivos y sus prácticas, ya no a partir de una teoría de la obediencia y de sus formas de legitimación, sino a partir de la *libertad* y de la capacidad de transformación que todo ejercicio de poder implica. La introducción de la *vida en la historia*, de la población en general, le permitió hacer valer la libertad del sujeto en la constitución de la relación consigo y en la constitución de la relación con los otros, el poder se despliega hasta la producción de subjetividades, se incrusta en la relación consigo mismo como ser libre. Y es que en el liberalismo no se trata, como se trataba en la Razón de Estado:

(De) ajustar el gobierno a la racionalidad del individuo soberano que pueda decir ‘yo, el Estado’, sino a la racionalidad de quienes son gobernados, quienes lo son como sujetos económicos y, en términos más generales, como sujetos de interés (...) esa racionalidad de los gobernados es lo que debe servir de principio de ajuste a la racionalidad del gobierno (Lazzarato, 2000, p. 357).

De tal modo, los procesos sociales y políticos no pueden ser asumidos históricamente como la paulatina consecución de ciertos derechos en tanto conquista desde debajo de libertades individuales y colectivas en una sociedad dada. La libertad democrática no es el triunfo paulatino de sectores subalternos que toman conciencia de su condición y emprenden luchas para obtener posición y visibilidad en una sociedad que se las niega; más bien la forma del poder requiere esos intereses particulares en movimiento y, por ello, fuerza desde arriba la emergencia de nuevos actores:

...el gobierno de los hombres es una práctica que no es impuesta por quienes gobiernan a quienes son gobernados, sino una práctica que fija la definición y la posición respectiva de los gobernados y los gobernantes entre sí y con referencia a los otros, regulación interna, querrá decir que esa limitación no es impuesta exactamente ni por un lado ni por el otro, o en todo caso no se la impone, global y definitiva y totalmente por (...) una transacción (...), vale decir, acción entre, mediante toda una serie de conflictos, acuerdos, discusiones, concesiones recíprocas: peripecias cuyo efecto consiste en establecer finalmente en la práctica de gobernar (...) una división racional entre lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse (Foucault, 2007, pp. 28-29).

| 50 |

En otras palabras, una tensión en la cual el poder de gobernar, como se anotó, crea las condiciones para que tengan existencia las libertades que se requieren para gobernar y, del otro lado, una población que con base en la libertad obtenida por la vía de sus derechos siempre demanda mayores cuotas de esa libertad, además, ésto se convierte precisamente en uno de los mecanismos más expeditos y legítimos para crear la libertad necesaria para gobernar la población: dar y demandar es el motor que moviliza la libertad liberal. Una libertad que se asume por los asociados como su propia conquista en contra del poder y no como una estrategia de éste para su gobierno. El liberalismo esencialmente habla de un juego según el cual, desde el punto de vista de gobierno, se debe dejar que la gente haga y las cosas transcurran:

Dejar hacer, pasar y transcurrir, significa esencial y fundamentalmente hacer de tal suerte que la realidad se desarrolle y marche, siga su curso de

acuerdo con las leyes, los principios y los mecanismos que le son propios. Así pues, el problema de la libertad, (...) me parece que podemos considerarlo, aprehenderlo de diferentes maneras. Se puede decir, desde luego (...), que esta ideología de la libertad, esta reivindicación de la libertad fue sin duda una de las condiciones del desarrollo de las formas modernas o, si lo prefieren, capitalistas de la economía (Foucault, 2006, p. 70).

La libertad moderna indudablemente ha supuesto una nueva forma de gobierno de la población y, por ende, de problematizar la conducta humana con consecuencias que todavía no han sido suficientemente estudiadas en diferentes realidades contextuales. En términos generales, es preciso aclarar que los modos de organizar la realidad mediante las lógicas de la libertad no fue una consecuencia fortuita de los cambios y desarrollos de las relaciones sociales y económicas: la libertad no ha sido una consecuencia imprevista de la historia sino, por el contrario, la previsión de una forma de gobierno: la libertad tenía que ser inventada en los territorios del poder; en palabras de Friedrich von Hayek:

El hombre no se ha desarrollado en la libertad...la libertad es un artefacto de la civilización...La libertad fue posible gracias a la evolución gradual de la disciplina de la civilización que es al mismo tiempo la disciplina de la libertad (Hayek, 1979. En: Rose, 2010, p. 67).

El triunfo de las artes liberales de gobierno era hacer la gente libre. Las personas eran liberadas en los reinos del mercado, la sociedad civil y la familia. La libertad no es un proceso natural del tránsito en la aventura vital de la especie humana, ni tampoco una consecuencia lógica previsible de la tradición europea, la libertad es, mejor, una construcción consciente utilizada como instrumento mediante el cual se regularon estrategias y técnicas de gobierno con las cuales se intentaba producir cada vez más libertad. En fin, la libertad ha sido en la modernidad un objetivo de gobierno y, simultáneamente, su instrumento constante. En palabras de Nikolás Rose (2010): “The school was a very important locus for the elaboration of the norms of freedom (...) the invention of the school was linked to these concerns to produce well-regulated liberty” (p. 76).

1.1.2. DE GOBIERNO Y DE GUBERNAMENTALIDAD

En Foucault la noción de gobierno aparece vinculada con la desaparición de las formas feudales de poder en el centro de transformaciones económicas (aparición capitalismo), políticas (sojuzgamiento de América), sociales (urbanización de Europa), y religiosos (aparición del protestantismo). A lo largo de los siglos anteriores al XIX, como efecto de estos cambios, por ejemplo la disputa religiosa entre protestantismo y catolicismo, emergieron técnicas de sí para lograr que las personas interiorizaran una creencia con exclusión absoluta de su opositora y, a través de esa interiorización, mantener el control sobre las personas y los grupos.

Pero más allá del control religioso, se configuraron lentamente preguntas sobre el sí mismo como formas de conducción de la conducta de cada persona. *Conducirse a sí mismos, controlarse a través de la buena o mala conciencia se convirtió en algo central*, no tanto como un problema de imponer una obediencia ciega desde afuera, sino de lograr una obediencia reflexiva, es decir, obediencia como buena conciencia. En palabras de Foucault:

...la forma de conducción de sí mismo puede ser llamado gobierno. En un sentido amplio de la palabra, gobierno no es una forma de forzar a los hombres a hacer las cosas que el gobernante quiere; en realidad, se trata más de un equilibrio movable con agregados y conflictos entre las técnicas que aseguran la obediencia (forzamiento) y los procesos a través de los cuales uno se construye a sí mismo y se transforma (Foucault, 1993: pp. 198-227).

La noción de gobierno utilizada por Foucault desplaza su significado clásico de autoridad pública hacia la idea de gobierno económico en términos de las técnicas específicas de manejo de la población; en otras palabras, gobierno toma el sentido de *arte de ejercer el poder en la forma de la economía*. Con base en ello, Foucault definió el liberalismo económico como un arte de gobernar. Es decir, el liberalismo es un modo específico de conducir las conductas de la

población, ya no entendida como un problema de individuos sino del conjunto pleno de las personas que habitan un territorio.

En el gobierno, entendido como conducción de conductas, no toma como blanco el cuerpo, sino a las acciones de los otros (o de uno mismo). Aquellos, sobre los que se ejerce la acción de gobierno, son activos a su vez, y esa actividad puede ser instrumentalizada y alineada en relación con las metas de esa conducción de conductas.

El gobierno (...) no pretende anular la iniciativa de los gobernados –es decir, su práctica de la libertad– imponiéndoles un estándar, sino emplearla en su favor. El gobierno presupone entonces la libertad, con la que mantiene, no una relación de antagonismo, sino un vínculo de agonismo, implicando un juego permanente de incitación y desafío recíproco (Ugarte, 2005).

Con base en lo anterior, puede decirse que Foucault entiende por gobierno un poder fundado en la alienación de la voluntad de los individuos, una técnica general de manejo de los hombres. Noción, ya se ha visto, distante de la técnica cuyo dispositivo tipo consistía en la organización disciplinaria. No se trata de imponer una ley a los hombres, se trata de disponer las cosas, de utilizar tácticas y no leyes o, en todo caso, utilizar las leyes como tácticas: hacer que por una serie de medios se pueda alcanzar algún fin previsto (Foucault, 2006, p.125). Si en la soberanía el fin estaba en sí mismo y extraía sus instrumentos de ella misma en la forma de la ley, el fin del gobierno radica ahora en las cosas que dirige y sus instrumentos son tácticas diversas y no las leyes exclusivamente.

La categoría de gobierno está inextricablemente unida a la de población en cuanto ésta aparece como meta última de aquél. La población es el instrumento del gobierno para alcanzar fines que hacen parte de la población misma, tales como su permanente desarrollo y crecimiento. El gobierno actúa sobre la población, ora de manera directa mediante campañas para producir efectos específicos esperados, ora de modo indirecto mediante técnicas que,

por ejemplo, estimulan o desestimulan aspectos que la afectan directa y drásticamente, por ejemplo, la procreación. La población aparece así como consciente frente al poder de lo que quiere, pero inconsciente de lo que se le hace hacer:

El interés como conciencia de cada uno de los individuos componentes de la población y como interés de ésta, cualesquiera sean los intereses y aspiraciones individuales de quienes la constituyen, será, en su carácter equívoco, el blanco y el instrumento fundamentales del gobierno de las poblaciones (Foucault, 2006, p. 132).

La población está, también, inextricablemente relacionada con la idea de biopolítica, es decir, con el modo en que, desde el siglo XVII, la práctica gubernamental ha pretendido racionalizar los fenómenos planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población: problemas relacionados con la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad, las razas y otros. Problemas cada vez más importantes a partir del siglo XIX, y que hasta hoy se han convertido en asuntos cruciales, tanto desde el punto de vista político como económico. Los problemas de la biopolítica adquieren inteligibilidad dentro del marco de racionalidad política dentro del cual surgieron: el liberalismo. Porque el liberalismo planteó el apremiante problema de cómo asumir el fenómeno de la población, con todos sus efectos y problemas, dentro de un sistema preocupado por el respeto a los sujetos de derecho y por la libertad de iniciativa de los individuos. Es así cómo esta tecnología de gobierno se hace cargo de los problemas de la población, una población que, en razón de la fuerza del Estado, debe de ser lo más numerosa y lo más activa posible, por lo cual, salud, natalidad, higiene y morbilidad encuentran en el gobierno un espacio preeminente.

En relación con la idea de gobierno, Foucault, asume como gubernamentalidad el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque compleja, de poder que tiene por objeto principal la población, por forma de saber la economía política y por instrumento técnico fundamental los dispositivos de seguridad (Foucault,

2007). Gubernamentalidad delimita un dominio específico de relaciones de poder, vinculado con el Estado: no define cualquier relación de poder, sino las técnicas de gobierno que sirven de base a la formación del Estado moderno.

Pero no solamente eso, Foucault reconocerá mayor generalidad al concepto gubernamentalidad: *“la manera como se conduce la conducta de los hombres”*. Esto es, lo hace coincidir con el concepto de gobierno como técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres. Pero hay sutiles diferencias. Gubernamentalidad es un concepto que sirve de grilla para el estudio de las relaciones de poder en el marco del Estado, y remite a un campo estratégico de relaciones de poder, en lo que tienen de móviles, transformables, reversibles, en cuyo seno se establecen los tipos de conducta que caracterizan al gobierno.

Gobierno, entendido como la práctica de conducir conductas con base en la libertad de los sujetos; es el concepto básico para la comprensión del poder. Entonces la noción de gubernamentalidad no se agota en una idea política, por cuanto la vida no se limita a los dispositivos que la normalizan para administrarla mejor; la gubernamentalidad también tiene que ver con prácticas de subjetivación y con el gobierno de sí mismo. En palabras de Foucault:

La gubernamentalidad implica la relación con uno mismo, lo que significa justamente que, en esta noción de gubernamentalidad, tengo en la cuenta el conjunto de prácticas por las cuales se puede constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener respecto de los otros (Castro, S., 2010).

En fin, en la *gubernamentalidad* se conjugan, y esto es de la mayor importancia para el trabajo, las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros, sobre la población, y las técnicas de sí.

Tales conceptos: liberalismo, gobierno, gubernamentalidad, tomados de los trabajos de Michel Foucault, sirven como el armazón teórico mediante el cual se confrontan los discursos y las prácticas de la escuela en Colombia desde el siglo XIX. Ellos permitirán mostrar de qué manera lo que se dice y se hace en

la escuela ha estado permanentemente en relación con las estrategias del poder vigente. Por tanto, que discursos y prácticas escolares han estado inscritos en la necesidad de producir la libertad individual y colectiva que se requiere para gobernar. La libertad y el gobierno, por supuesto, entendidos en los términos aquí expuestos. Entre el gobierno de la población y el gobierno de sí mismo más que un paso teórico hay una lógica del poder sin solución de continuidad.

1.2. LA GUBERNAMENTALIDAD LIBERAL COMO MATRIZ DE ANÁLISIS

“Las historias se escriben siempre desde perspectivas teóricas concretas, empleando conceptos y metodologías distintas que iluminan algunos rasgos narrativos y oscurecen otros” (Donald, 1995, p.22). El liberalismo en este caso, en los términos foucaultianos expuestos, metodológicamente puede ser utilizado para leer prácticas y discursos que históricamente recorren la escuela en Colombia pues ésta, por lo menos desde su emergencia legal en los Estados nacionales, ha sido una de las instituciones constitutivas del poder liberal para garantizar su refinamiento permanente y su vigencia constante.

| 56 |

Leer a través del liberalismo significa que diferentes discursos: legales, político, morales, científicos, al igual que diferentes prácticas en la escuela: enseñanza, exámenes, visitas, entre otros, son asumidas en clave de creación y administración de la libertad necesaria para gobernar a los colombianos durante los siglos XIX y XX, ora porque crea la libertad para actuar en un marco legal específico porque establece lógicas de la constitución de sí, de la subjetividad individual y colectiva. La vigencia de las estrategias liberales del poder se utiliza como una matriz o rejilla de contrastación que permite mirar la historia de la escuela en Colombia en perspectiva de la construcción de la libertad que la forma del poder requiere como condición de su existencia.

Metodológicamente la matriz requiere, primero, establecer de qué se está hablando cuando se alude a libertad; segundo, ubicar los espacios en los cuales es posible reconocer esa libertad; por último, definir unas categorías que permitan identificar de qué modo se asiste a un proceso de construcción de la libertad en los ámbitos de la educación y de la escuela. Para los dos

primeros asuntos, se responden las preguntas: ¿qué significa ser libre en las lógicas del poder liberal? y ¿en qué tipo de discursos y de prácticas se hace visible la creación y administración de la libertad en el marco de la historia de la escuela en Colombia?

Ser libre en el liberalismo es, por un lado, quedar inmerso en estrategias de poder en las cuales la ley funge como potencia y límite de la acción individual y colectiva. La libertad se refiere a la distancia posible entre gobernantes y gobernados, es decir, tiene que ver con acciones que no responden a condicionamientos gubernamentales o institucionales específicos sino al hacer espontáneo o interesado de las personas y de los grupos, dentro de los límites y las posibilidades que fija la ley; por el otro, la libertad se entiende como el efecto de derechos universales –o institucionales– mediante los que se fijan los límites de intervención del gobierno en relación con las actuaciones y deseos de los individuos.

Ambos asuntos, relacionados íntimamente²³, convergen históricamente en la construcción de ciudadanos. Esto, en términos de mecanismos de poder, presupone dos ámbitos de intervención: uno, las prácticas reales de libertad, es decir, espacios de acción, de participación, de expresión, por tanto, de visibilización de las personas en la sociedad; dos, ámbito abstracto, la construcción de una subjetividad personal de experiencia de la libertad a través de diversos discursos y prácticas. Así, la libertad está tanto en el marco de la actuación dentro de la ley como en los derechos efectivos mediante los cuales se construye una subjetividad que demanda siempre mayores cuotas de esa libertad posible. Entre otras cosas, porque la libertad es tanto ideología como una estrategia de gobierno: la libertad se otorga por vía de los derechos y se pone en discursos que generan acciones; entre discursos y acciones se aviva el apetito que demanda cada vez más libertad.

²³ Sería más correcto decir que estuvieron vinculados durante el siglo XIX, precisamente durante ese siglo sus caminos comienzan a divergir hasta separarse completamente en el XX: el interés se impuso sobre el derecho, es decir, el mercado sobre el contrato. El gobierno de la población se desplazó desde los derechos hasta el emprendimiento (Foucault, 2007; Castro, S., 2010, p. 146).

La segunda pregunta se responde como sigue. Durante el siglo XIX, y la primera mitad del XX (temporalidad acotada), existieron diferentes espacios en los cuales la sociedad podía decir y hacer en relación con intereses particulares, individuales o colectivos: la ley, los saberes (*v.g.* en pedagogía y en la psicología), las políticas estatales, los discursos políticos partidistas, los planes de estudio nacionales, regionales o institucionales, la literatura, la textos prescriptivos para lograr objetivos sociales y educativos, entre otros. Estas evidencias discursivas quedaron consignadas en la prensa, en informes de gestión políticos, en circulares, en visitas a escuelas, en leyes educativas, en cartas administrativas y privadas, en métodos pedagógicos, entre otros. Esos espacios y sus respectivos registros son susceptibles de ser analizados desde la perspectiva de la construcción constante de la libertad.

La ley, *v.g.*, crea derechos o es garante de los existentes; los saberes promueven la experiencia subjetiva de la libertad, crean la posibilidad de reconocerse como un sí mismo, un sujeto deseante y con derechos; las políticas crean marcos de expresión, de actuación y de participación; los métodos pedagógicos son reflejos de ideales de sociedad, de ciudadanos y de sujetos. Todos estos espacios, en general, constituyen una práctica discursiva en torno a la libertad hasta convertirla en un anhelo que debe ser conquistado para cada uno y para todos en la sociedad republicana: libertad como verdad por antonomasia de la sociedad democrática. Los registros que muestran espacios de participación y derechos, formas de producción de individuos como expresiones de autonomía y de subjetividad, son evidencias de la construcción histórica de la libertad individual y colectiva necesaria para gobernar.

La matriz funciona de la siguiente manera: si la libertad es tanto defensa de derechos fundamentales como distancia de los gobernados y los gobernantes, entonces ambos espacios de libertad se construyen de modo sistemático y quedan plasmados con diferentes enunciados en los registros. Esos enunciados dan cuenta de los mecanismos de construcción de espacios fácticos de libertad y, también, de la construcción de una subjetividad que cada vez siente con mayor fuerza la libertad como constitutiva de lo individual. La regularidad y dispersión de estos enunciados, que visibilizan la construcción de la libertad, permiten

una lectura como la que especificamos. Enunciados regulares por cuanto su aparición es repetitiva y constante; dispersos porque no se presentan sólo en un espacio de producción discursiva, sino en diferente tipos de registros. Esta regularidad y dispersión produce algo así como lo que Foucault denominó una *práctica discursiva*²⁴: la evidencia de un discurso en torno a elementos con una regularidad visible que permite darle sentido en una argumentación explicativa.

En el poder liberal la libertad se construye. La libertad se enuncia en forma sistemática hasta producir un efecto de verdad incuestionable. La palabra libertad hace parte de la verdad del poder liberal: “*Cada siglo tiene sus palabras favoritas, según los intereses y cuestiones que dividen la sociedad de la época. Al siglo XIX corresponden, entre otras, las de libertad, igualdad y democracia*” (Arboleda, 1951, p.142). Esa enunciación, pródiga y casi desesperada, se puede ver en los discursos legales, políticos, morales, religiosos y pedagógicos.

Insistencia discursiva para nada anodina, por el contrario, la obstinación de su enunciación hace parte de la verdad que se impone como norte social. La libertad, como otros objetos de discurso que hacen parte de la lógica de su producción, existen en el marco de una realidad dada, son objetos de los que se habla “*a todas voces*”, los que circulan, los que son considerados legítimos. Por ese camino de enunciación, la libertad se convierte en un elemento esencial de las relaciones, de los imaginarios colectivos de la sociedad republicana, en la verdad que la hace legítima e incuestionada.

A esa libertad promocionada no le bastaba su visibilidad para convertirse en una realidad sentida por cada individuo y en imaginario social. Requería, para la educación y la escuela, de conceptos reiterativos referidos a los derechos y los deberes para fundar la libertad y la política; luego, una vez alcanzada, la

²⁴ “Se renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él más bien un campo de regularidades para diversas posiciones de subjetividad. El discurso, concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce y que lo dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo” (Foucault, 1999, p. 90).

libertad se convierte en un asunto individual mediante saberes y conceptos que ingresan a la escuela: autonomía, aprendizaje, conciencia, que promueven la construcción de la libertad liberal para el conjunto escolar y para el alumno individualmente (población y ciudadano). Estos enunciados son los que sirven a la matriz de análisis para convertirse en una rejilla para mirar los discursos y las prácticas en la escuela; discursos con los que puede deducirse cuáles son los mecanismos de creación de la libertad.

Dos categorías, además, otorgan coherencia metodológica y argumental. Una, “*horizontalización de las relaciones*”, tiene que ver con la forma básica de producción de libertad liberal: los derechos que se acrecientan en una sociedad para los grupos y los sujetos. A través de ella se puede ver la manera mediante la cual los estudiantes van adquiriendo mayor presencia, voz y visibilidad, al mismo tiempo que los maestros se ven obligados a dejar sus posiciones de mando para ganarse la autoridad por vías del arte de la enseñanza. La escuela se va construyendo una horizontalización de las dignidades. Esta horizontalización se ve, por ejemplo, en las luchas contra el castigo, en las prescripciones del arte de la enseñanza, en las reflexiones sobre la naturaleza y derechos de los niños.

La otra categoría es “*el viaje hacia el sí mismo*”. La libertad no es solamente una expresión externa de la ley. Tiene que ser una experiencia personal, un imaginario, una forma natural de estar en sociedad y de relacionarse con uno, con el otro y con lo otro. En la escuela se emprende, por vía de saberes como pedagogía y psicología, un camino hacia el interior de las personas, hacia su mente, su conciencia y opinión. La forma como la gubernamentalidad consigue producir más libertad es que los grupos y los individuos la demanden y la creen. Por eso, cada persona debe sentirse libre, inclusive cuando las condiciones reales no lo sean tanto. Los registros de esa forma de crear la libertad como un viaje hacia el sí mismo, está en esos saberes y en las prescripciones educativas correlativas.

La matriz, además, tiene otro uso. Una vez reconocida la idea de libertad liberal, ésta sirve para mirar no solamente enunciados sino espacios como la constitución, la educación, la escuela, y mostrar de qué manera ellas son expre-

sión y, al mismo tiempo, motores para la construcción de la libertad necesaria para gobernar. Es por eso que el trabajo comienza con un análisis de estos tres elementos y, luego, se adentra en la temporalidad y aplica la matriz de acuerdo con las particularidades temporales que esa creación demanda.

Para que el trabajo sea viable en relación con las fuentes, no se sale a buscar argumentos dispersos en la temporalidad y en diversos fenómenos y procesos sociales, políticos o educativos, se circunscriben las búsquedas a los cuatro métodos que permitieron delimitar la temporalidad. En su devenir a través del intervalo se pueden encontrar los enunciados y las acciones que, en la escuela o sobre ella, permiten ver que se trata de formas diversas y refinadas de construir la libertad liberal.

II. Concreciones de la libertad ■ en la gubernamentalidad liberal: independencia, constitución y escuela

La libertad no es un sentimiento constitutivo de lo humano, por lo menos no en el sentido que adquiere en la forma del poder liberal, es, por el contrario, una disciplina (Rose, 2010; Miller and Rose, 2008), un esfuerzo de gobierno para convertirla en mentalidad, esto es, en la forma natural de decir, de hacer y de sentir de las personas en la sociedad. Según Foucault, la libertad es al mismo tiempo ideología y práctica: por un lado, la libertad es un ideal colectivo y, paralelamente, un sentimiento individual, un deseo personal artificialmente adquirido por diferentes vías de manipulación ideológica: prensa, educación, saberes e instituciones, son sus agentes; por el otro, es el marco de derechos efectivos que construye el espacio para la demanda desde abajo de cada vez mayores cotas de libertad individual y colectiva. Por eso la libertad es la condición de la construcción de más libertad²⁵.

²⁵ Según Prozorov (2007): *Liberty is what must be exercised. The guarantee of freedom is freedom.*

La libertad liberal no tiene unos contornos definidos, no se es libre en términos absolutos, la libertad del liberalismo es siempre una potencia: frontera móvil que obliga a un movimiento perpetuo de colonización de mayores territorios para ejercerla. Pero no es una colonización individual, espontánea y simultánea, sino agenciada por una forma de poder que, precisamente, puede continuar siéndolo porque promueve y administra la libertad como condición de su expansión y viabilidad (Foucault, 2006, 2007).

La libertad, para instaurarse socialmente, se convierte en una práctica discursiva que tiene sus fuentes de emergencia en diferentes escenarios e instituciones como la Constitución, la política y la administración, los saberes, la prensa, la educación y la escuela. Sucede que esos escenarios o instrumentos no son únicamente mecanismos de producción de discursos sobre la libertad: se convierten, al mismo tiempo, en concreciones de la libertad que anuncian, promulgan y agencian. Porque la libertad no puede conformarse con ser sólo un discurso que circula cada vez más prolíficamente por la sociedad, requiere también anclarse en la vida diaria mediante prácticas, instituciones, saberes, formas de pensar, modos de participación y de integración social. Dicho en otras palabras, la libertad no solamente puede verse como una mentalidad o una subjetividad, sino que esa libertad se concreta de diferentes modos que, la mar de las veces, simplemente se asumen como los mecanismos de su agenciamiento.

Es el caso de la escuela, por ejemplo, que no simplemente educa para la libertad sino que ella misma ha sido expresión de esa libertad. Además de la escuela, para principios del siglo XIX, época de transición entre la colonia y la república, signada por la formación de los Estados nacionales, y por la necesidad de las élites ilustradas de construir una nación como comunidad imaginada (Bushnell, 1994), son varios los elementos que pueden desplegarse como concreciones iniciales de la historia de la libertad liberal, entre ellas, la independencia misma, la Constitución, la educación, la escuela y los métodos de enseñanza, por ejemplo. Todas las anteriores son expresiones de una libertad específica que tuvo impacto sobre las prácticas y los imaginarios individuales y colectivos para fundar una nueva sociedad. Es decir, fueron el dispositivo

entendido como las relaciones que se establecían entre estos elementos para dar forma a modos específicos de subjetividad, en este caso, para propiciar la experiencia de la libertad primero política y, después, desplegándose por todos los intersticios de la vida en sociedad.

2.1. INDEPENDENCIA Y LIBERALISMO

El abordaje de las independencias americanas desde la perspectiva del liberalismo como forma general del poder, es decir, como gubernamentalidad, no asume que éstas fueron el mecanismo mediante el cual se destrabó el camino para alcanzar una libertad inexistente en los territorios del despotismo, sino, por el contrario, que la libertad misma fue una estrategia del poder liberal para producir estas independencias como una concreción inmediata de esa libertad y, de igual manera, como el mecanismo para fomentar su construcción constante en una nueva lógica de ejercicio del poder.²⁶ En otras palabras, la expansión de variadas ideas de libertad y el amalgamamiento entre Ilustración y liberalismo, fueron la condición de posibilidad de las independencias americanas, y éstas, a su vez, fueron la llave con la que se destrabó el posicionamiento definitivo de la *gubernamentalidad*

²⁶ Antes de las revoluciones era inconcebible la idea de independencia absoluta, pero iusnaturalistas y contractualistas imaginaron un “*estado de naturaleza*” donde los hombres eran independientes entre sí. Contra esa “pretendida libertad e independencia del hombre” natural, se pronunció, entre otros, Joaquín Lorenzo Villanueva, para quien esos “filósofos libertinos” engañaban al pueblo confundiendo deliberadamente la libertad esencial con independencia viciosa. Las revoluciones asociaron y politizaron los conceptos de libertad e independencia. Además, la declaración de su Independencia (1776) de las trece colonias norteamericanas de Inglaterra, afectó el mundo atlántico: al referir el término a un pueblo en un territorio antes subordinado, disolvía los vínculos políticos con la metrópoli y se presentaba a ocupar su puesto “entre las naciones de la tierra. Lo cual influyó en la aplicación radical del concepto independencia en las relaciones internacionales: demostró que era posible crear nuevas naciones y Estados allí donde previamente no habían existido (Fernández y Suárez, 2010: pp. 5-26).

liberal en proceso de expansión y, por ende, del aumento paulatino de la libertad individual y colectiva que le ha sido consustancial²⁷.

En efecto, la independencia de las colonias americanas, entre ellas de la Nueva Granada, fue un proceso más complejo que la escolar imagen en blanco y negro de dos bandos enfrentados: la metrópoli que sojuzga, esclaviza y expolia los recursos, versus una sociedad subyugada que, a pesar de su condición subalterna, a través de la guía ilustrada de algunos próceres, decide tomar por las armas la libertad que le ha sido secuestrada durante 300 años. Por el contrario, la emancipación hizo parte de un entramado de relaciones inextricables entre la metrópoli, las colonias y los influjos foráneos que maduraron hasta producir el resultado geopolítico de la independencia. Es decir, la libertad fue el motor que desde adentro, y en ambas vías, generó la independencia como una estrategia de posicionamiento y decantación de una inédita forma del poder y de su estrategia de gobierno más evidente: los Estados nacionales. Dicho de otro modo, la independencia no fundó la libertad; más bien, la libertad liberal, generada en diferentes instancias, presionó la independencia como parte del proceso de su consolidación definitiva como estrategia general de poder (Echeverri, 2012).

La emancipación no se limitó a un enfrentamiento de orden político-militar, pasó a través de referentes culturales, ideológicos, políticos y económicos que la hicieron posible y que se traducían en el paulatino aumento de la libertad liberal. En ámbitos de la filosofía, de la economía y de la política se creaban los espacios para que la libertad socavara desde adentro la preeminencia de un poder ejercido hasta ese momento con fundamento divino (Colmenares, 1990). Las independencias representaron el punto de inflexión en las complejas relaciones entre Ilustración y liberalismo porque éstas permitieron la construcción de naciones que ampliaban las fronteras del mercado y, al mismo tiempo, creaban el

²⁷ El argumento de la independencia como resultado y estrategia de la gubernamentalidad liberal no excluye la complejidad de factores económicos, políticos y culturales que estuvieron presentes en el mundo atlántico y en cada lugar en particular; posibilita, mejor, una mirada de conjunto que contempla toda esa complejidad sin poder detallarla por las limitaciones que impone la interpretación histórico-teórica propuesta (Ver: Calderón y Thibaud, 2006).

marco de equilibrio y de enriquecimiento general de las naciones emergentes (Foucault, 2007).

La independencia no fue un punto cero a partir del que la élite criolla pudo dirigir su mirada hacia otras latitudes en las cuales descubrió bases inéditas para la fundación del Estado-nación. Esa élite era ilustrada por vía española, y liberal, en parte, por su inculcada referencia europea. Pero no existió una mentalidad preclara que, con base en un ideal de libertad bien definido, retara al poder soberano para exigir su reconocimiento absoluto e inmediato. Las libertades, mejor, se fueron deslizando por diferentes escenarios e intersticios de la vida diaria: transacciones comerciales y viajeros, colonizaciones y mestizaje, libros y ciencia, educación y política:

Por más que el despotismo quiso mantener a la América en la más crasa ignorancia, hubo de ceder algo al espíritu del tiempo en obsequio de la ilustración del Nuevo Mundo, desde fines del siglo XVIII. Los destellos de luz que en tanta copia despidieron por aquella época los Estados Unidos de la América del Norte y la Francia, dieron una dirección más feliz a las ideas. A pesar de la vigilancia de la inquisición, penetraron en las posesiones españolas las producciones inmortales de algunos filósofos; buscábanse con tanto más ardor cuanto más perseguidos eran; estudiábanse en la soledad, y comenzaron a germinar en varias cabezas pensadoras los principios luminosos de los varones ilustres, que tanto honor hicieron a su especie y tanto bien. Estableciéronse periódicos en unas partes, sociedades patrióticas en otras, y desde entonces puede decirse que Méjico y Guatemala, Bogotá y Quito, Lima y Caracas, Buenos Aires, La Habana y Popayán llegaron a columbrar la luz (García del Río, 1828, pp. 385-410).

Esta libertad cada vez con mayor presencia en los discursos, en la legislación y en la vida fue convertida en exigencias que crecieron hasta provocar las revoluciones. La libertad presionaba la independencia no para obtener un referente fechable de su advenimiento fortuito, sino, por un lado, para proseguir el camino de su posicionamiento global sin las talanqueras culturales de sociedades con modos del poder fundamentados en ideas trascendentes; por

el otro, la necesidad de eliminar las restricciones al libre flujo de personas y de productos que demandaban las nuevas formas del mercado (Konig, 1994; Bushnell, 1994; Foucault, 2007):

“La libertad, dice Rousseau, es un alimento succulento, pero de difícil digestión. Nuestros débiles conciudadanos tendrán que enrobustecer su espíritu mucho antes que logren digerir el saludable nutritivo de la libertad” (Bolívar, discurso de Angostura, 1819).

La independencia se hizo en nombre de una libertad que venía zigzagueando por los discursos y las prácticas de los ilustrados desde hacía ya mucho tiempo. Libertad presentada casi como el único botín posible para incitar a la población a la aventura de desafiar las fuerzas metropolitanas que le daban coherencia a la vida en sociedad, porque la independencia sería el único modo de asemejarse cultural y socialmente a los centros de producción de civilización. Así, la independencia fue la coyuntura propicia para potenciar una Ilustración todavía insuficiente y adoptar sin obstáculos el liberalismo imperante. Lo cual realmente no era una opción entre muchas, sino la única elección posible para consolidar la misma independencia, asegurar la libertad recién adquirida y vincularse a circuitos internacionales que la legitimaran.

En efecto, se imponían las formas del liberalismo. Según Hernando Valencia Villa (1986), los próceres se vieron forzados a acoger el modelo liberal de régimen constitucional porque la oferta de ideas de comienzos del siglo XIX no brindaba otra opción que la democracia representativa para asegurar la dominación y la hegemonía en el recién creado espacio nacional. El hecho de que el imperio español se derrumbara a comienzos del siglo XIX, *“al tiempo que la alternativa moderna dominante consistía en adoptar un discurso y modelo de organización política liberal/repblicano, ciertamente representó un marco histórico único para las élites americanas”* (Uribe U., 2006, p. 253).

En el mismo sentido de lo anterior se había expresado Jaime Jaramillo Uribe (1964), para quien la adopción de la idea liberal del Estado resultaba casi inevitable para los americanos. *“Era no sólo el arma teórica que podían*

esgrimir contra cualquier intento de reconstitución del imperio español o contra cualquier tentativa de conquista, sino el único fundamento que podían darle a las instituciones nacionales” (p. 141). Lo cierto es que la independencia dejaba un vacío institucional que debió ser llenado de inmediato por el liberalismo por cuanto era la fuerza en expansión que reclamaba su posicionamiento sin dejar espacios de selección posible, entre otras cosas, como se ha argumentado, porque América había sido inscrita desde hacía mucho tiempo en una matriz cultural en proceso de transformación y expansión que no ofrecía alternativas sino modulaciones de una forma general de la cultura.

Con la independencia adquirió otro ritmo la lucha de las élites dominantes granadinas para formar un aparato institucional para lograr el control de la totalidad de la población en la totalidad territorial del emergente Estado-nación. La opción fue indudable: la importación al País del constitucionalismo europeo y norteamericano, en el marco del régimen republicano y la ideología liberal. Pero, es preciso insistir en ello, no como un descubrimiento intempestivo producido por la independencia, sino porque quienes lo importaban hacían parte del mismo proceso de su instauración y desarrollo, puesto que esas personas fueron formadas en las lógicas de su emergencia. Así lo recordaba Francisco de Paula Santander en 1836:

“Al empezar la Nueva Granada su carrera política después de tres siglos de colonial sumisión a España, ha debido fijar sus miradas como en otros tantos métodos, en aquellas naciones civilizadas, que habiendo tenido la fortuna de haber adoptado el sistema representativo, lo practican con éxito feliz. Por eso es por lo que la Nueva Granada, como los demás nuevos estados americanos, ha adoptado los principios políticos y las garantías sociales que las constituciones de la Gran Bretaña, de la República francesa y de los Estados Unidos del Norte han proclamado y reconocido (Santander, 1820-1837).

En el nuevo orden republicano la perentoria necesidad de desespañolizar a la Nueva Granada obligó a *importar* e imponer métodos foráneos de Estado y democracia constitucional que diera unidad nacional, orden político y estabilidad legal a la nación. Y “...como las ideas que más se habían divulgado entre

nosotros por el ejemplo eran las de Norteamérica, el grito universal fue por este sistema” (Nariño, 1813). Porque lo que arrastraba a los nacientes países hacia la órbita francesa y anglosajona era la historia misma, cuya corriente sólo podía ser contrariada dentro de límites muy estrechos: “*la bancarrota del Imperio español trasladó el eje del poder mundial en forma definitiva a París y a Londres e insertó a las naciones americanas en forma plena en la historia de Occidente*” (Jaramillo, 1964, p. 140). Por tales motivos, se reitera: la independencia fue una de las primeras concreciones de la libertad liberal para poder seguir su camino hacia la universalización.

2.2. CONSTITUCIÓN POLÍTICA

La Independencia no sólo representó la consecución de la autonomía política o el arribo a la anhelada libertad, además, significó un referente fundacional en la historia política y social de las Nuevas Repúblicas: punto de partida mediante el cual se abrían las puertas a una nueva era fundada con un símbolo incuestionado e incuestionable: *la Constitución Política*. La Constitución se convertía en condición de posibilidad de la concreción de las libertades en el marco de la ciudadanía, instrumento que le proporcionó legitimidad a la libertad y creó los mecanismos para hacerla efectiva en el plano de las prácticas y de los imaginarios colectivos.

Víctor Uribe (2006) argumenta que los cambios constitucionales fueron más *rápidos, ruidosos y abundantes* (p. 255) que, por ejemplo, las transformaciones en la legislación penal, civil o comercial. Ese énfasis constitucional propició la formación de Estados sobredesarrollados, desde el punto de vista de sus constituciones, pero pobremente desarrollados en términos de mercados. La legislación, dado su ágil proceso de cambio constante, en muchos casos precedió y condicionó cambios más lentos, complicados y menos evidentes en los ámbitos social y económico. A su vez, los cambios legales y socioeconómicos precedieron y estructuraron cambios aún más pausados pero constantes en materia cultural (Uribe U., 2006, p. 253.).

Si bien la independencia más que un corte absoluto representó *una lenta ruptura con el pasado colonial* (Tovar, 1987), la adopción del constitucionalismo republicano sí iba a significar un cambio radical en las formas políticas del ejercicio del poder, entre otras cosas porque la Constitución sería utilizada como el más expedito y duradero instrumento para construir paulatinamente una nueva realidad local con base en métodos de civilización occidental que requerían la libertad y la igualdad social, esto es, requerían producir la ciudadanía como fundamento de las estrategias de gobierno²⁸. Fue una opción que permitía a los gobernantes legislar autónomamente porque la soberanía recaía en la nación, ésta actuaba por mediación del Congreso y los congresistas representan un pueblo. La clase gobernante aparentemente era el pueblo, es decir, detentaba la soberanía nacional (Guerra, 2001).

La promulgación de las constituciones nacionales en Latinoamérica otorgó sentido retrospectivo a una frase que sería pronunciada años después por Has Reichel para la España de 1848: *“El siglo XIX [...] ha acabado con el absolutismo de los Reyes, de aquí en adelante no tenemos que preocuparnos de los príncipes autócratas, sino más bien tener a la vista el absolutismo de la moderna ley constitucional”* (p.125). El paso del absolutismo a la ley constitucional fue un cambio que instauraba el liberalismo como forma general del poder y a los Estados nacionales como su estrategia general de gobierno; una lógica que, como se ha dicho, se conserva pese a todas sus variaciones.

En el largo proceso de construcción de la Nación en Colombia, iniciado inclusive antes de la independencia (Pombo y Guerra, 1986), un elemento fundamental *es la obstinada vigencia del constitucionalismo liberal*, es decir, la Constitución nacional, y su recurrente reformismo, han actuado como estrategia permanente de acomodación y refinamiento de las lógicas del poder en

²⁸ Para Xavier- Guerra (2001, p. 13) “Lo radicalmente nuevo es la creación de una escena pública cuando este nuevo sistema de referencias deja los círculos privados en los que hasta entonces había estado recluido, para irrumpir en plena luz. Triunfa entonces una nueva legitimidad —de la nación o del pueblo soberano—, una nueva política con actores de una clase nueva que, por primera vez, pueden ser llamados políticos, en tanto que se constituyen precisamente para conquistar esa nueva legitimidad”.

Colombia (Valencia, 1986, p. 49). Durante la evolución histórica del Estado absolutista y monárquico, hasta llegar al constitucionalismo de finales del siglo XVIII, se esparce con profusión un discurso sobre el papel central de las cartas constitucionales en la fundación de repúblicas democráticas porque cualquier orden legal, racional y de carácter nacional requería contar con un fundamento absoluto, base indisputada e indisputable del ejercicio del poder, y ese fundamento era, por supuesto, una Constitución fundadora del orden nacional.

Ese constitucionalismo importado ha sido un elemento estructural de la historia de Colombia. Constitucionalismo que se renueva y refina históricamente a través de múltiples reformas por medio de las cuales se garantiza el cambio social y, al mismo tiempo, se sostiene en el poder una clase gobernante amante del orden, la estabilidad institucional y la continuidad política²⁹. Constituciones presentadas por Hernando Valencia Villa (1886) como *Cartas de Batalla* que han garantizado la construcción paulatina de la libertad y de la igualdad social, porque fueron la respuesta legal a guerras civiles que en vez de subvertir el orden de las cosas, producía marcos legales para que un partido gobernara sin que el sistema global se viera impugnado (cf: Colmenares, 1968). La Constitución ha sido garante de la vigencia de la ley y de los derechos de todos los ciudadanos.

| 72 |

La presencia histórica del constitucionalismo de origen liberal es parte de la demostración de la vigencia del liberalismo como forma predominante del poder. Por tanto, en temas como el que aquí nos ocupa, la historia de la educación y la escuela en Colombia, un elemento de análisis básico es ese constitucionalismo y la legalidad que de él se desprende o, mejor aún, el estudio de los discursos y prácticas que lo constituyen y a los que da lugar en términos educativos (De Marinis 1999, p. 87).

²⁹ La vigencia constitucional, a través de sus reformas, se ha convertido en un dispositivo ideológico encaminado a producir –o prevenir– el cambio social y el consenso político. 15 constituciones nacionales en 75 años y 65 reformas constitucionales en 10 años, es una buena producción discursiva y una eficaz estrategia de autolegitimación mediante la cual los sectores dominantes han logrado el continuismo político y social (Valencia, 1986, p. 43).

El trabajo no considera que la ley sea la fuente de emergencia de todo discurso y de toda práctica. Asume que el derecho, tanto en su dimensión constitucional como en las expresiones menudas de lo jurídico, no puede ubicarse por fuera del poder vigente porque le es consustancial. En *Vigilar y Castigar* la riqueza del análisis de Foucault se detiene en una visión tradicional del derecho que lo asume con la forma de la Gran Represión impuesta desde la cumbre política del poder: *“el fenómeno jurídico constituiría una forma binaria del poder administrada desde arriba, que reduce las situaciones al juego de lo lícito y lo ilícito, de la transgresión y el castigo”* (Valencia, 1986, p. 30).

La ley no es *“una transcripción estática del gran poder sino un lugar en el que se definen los poderes a través de múltiples escaramuzas: “El derecho es la batalla misma, una batalla que no termina nunca”* (Valencia, 1986, p. 31). En otras palabras, la ley no es el resultado último del ejercicio del poder, sino el escenario de su formación, de su permanencia y, también, de su insistente cuestionamiento mediante variadas luchas. El derecho es un juego en el cual los jugadores pueden manipular las reglas pero al mismo tiempo sus reglas están dotadas de cierta inmanencia, *“de una dinámica propia que se impone a los actores, en el sentido de que no hay nada decidido de antemano, cualquier desenlace es posible, toda victoria es precaria, toda derrota es reversible”* (Valencia, 1986, p. 31). Porque la ley no es, se hace, se construye en reiterados encuentros de poderes en conflicto: *“no es el propósito del derecho hacer la paz o cosa parecida. Su finalidad es canalizar la energía agresiva y competitiva de la especie para extraer de su ejercicio controlado ciertos efectos de saber y de poder”* (Valencia, 1986, p. 31).

| 73 |

La Constitución es un referente que no puede obviarse a la hora de intentar comprender la historia de la escuela en Colombia en las lógicas del poder liberal, porque ella es, al mismo tiempo, una concreción de la libertad liberal y el mecanismo de su constante producción. Es decir, si el liberalismo es la forma general del poder dentro del cual el Estado se convierte en la principal estrategia para el gobierno de la población, la Constitución, que le da coherencia a ese Estado, es un elemento de análisis indeclinable en preguntas desde el punto de vista de la gubernamentalidad.

La Constitución es *constituere*, es decir, establece algo con carácter definitivo. Es el acto fundacional de la libertad, pero no sólo como expresión de un ideal político particular, sino en potencia de ese ideal como construcción constante y acción diversa que derriba talanqueras y produce derechos. La Constitución republicana se convertía en un influjo que exhortaba a la libertad, más aún, pensar la libertad pasaba por pensar la Constitución mediante la cual se tomaba distancia del pasado colonial. La Constitución misma, su promulgación, fue un acto de libertad que, al nombrar a ésta y decretar su existencia legal, la imponía, la convertía en apetito y en posibilidad y le otorgaba el espacio para su desarrollo cada vez más exhaustivo.

La libertad tuvo temprana presencia constitucional en lo que hoy es Colombia: desde la redacción del “*Proyecto de Constitución para la República de los Estados equinociales de Colombia*” de Antonio Nariño, un documento con un amplio estatuto de derechos que recogía las libertades de la época. Pero fue la Constitución de Cundinamarca de 1811 con la cual se inició realmente la historia de las libertades públicas en Colombia³⁰. En este sentido, por ejemplo, el Título XII garantizó la libertad, la igualdad, la seguridad y la propiedad. También libertad de expresión, representación para la tributación, derecho al sufragio y la garantía del debido proceso. Libertades que, con retrocesos (1843, 1886) han ido en progresión hasta la Constitución vigente de 1991, porque:

Los derechos fundamentales no garantizan solamente la libertad del Estado, sino además la libertad en el Estado... La democracia liberal tutela los derechos fundamentales en sí y para sí. Mediante el ejercicio de los derechos fundamentales se aportan a la totalidad del Estado las fuerzas creativas indispensables (Haberle, 1997. p. 71).

El análisis ingresa en la lógica del Estado constitucional como estrategia liberal del poder. Estado como consecuencia de las ideas de libertad que nacieron

³⁰ La declaración universal de los Derechos del hombre y del ciudadano de 1793 nutrió de libertad la declaración de independencia y las primeras constituciones provinciales Neogranadinas como la de El Socorro de 1810 que incluyó derechos de propiedad, libertad y sufragio (38).

en Europa y, en América, sirvieron para destrabar las lógicas trascendentes y verticales que imposibilitaban su instauración y desarrollo sistemático:

Las ideas de libertad no las produjo América, le llegaron de fuera. Nacieron en el antiguo continente, en virtud de un proceso de gestación largo, graduado y natural. El movimiento político europeo desembocó en el ideal de la libertad cuando ya se habían constituido sólidamente allí la autoridad, representada por la monarquía, y la preparación técnica de la población, por medio de los oficios y de los gremios. Así, la libertad actuó en Europa sobre poderes ya fuertemente constituidos, a los cuales privó de sus arbitrariedades, sin destruir lo que tenían de fundamental para la estabilidad social (...) Por eso, (...) la revolución democrática se realizó allí debilitando al Estado, pero sobre la base de que el Estado era algo ya tan sólido que podía resistir impunemente las limitaciones que le imponía el credo liberal. (En América) de la noche a la mañana se les dijo a los miles de indios y de negros que formaban la población americana, que ellos —el pueblo— era el soberano (Núñez, 1945, pp. 8-9).

| 75 |

A partir de la independencia las estrategias de gobierno sobre la totalidad de la población en la totalidad del territorio, hacía indispensable la maquinaria del Estado para producir efectos sobre esa población en términos de su crecimiento, de su manipulación ideológica para hacerla libre, igual ante la ley y con intereses particulares para defender (Foucault, 2007). La independencia fue el acontecimiento que le dio sentido a la libertad: al darle rango constitucional la puso en un discurso creciente, la convirtió en bastión a defender y en conquista paulatina y creciente: libertad que inicia un largo camino desde la sociedad en su conjunto hacia los individuos para construir el sí mismo mediante el cual se horizontalizan de manera cada vez más clara las relaciones entre las personas de diferentes condiciones. De este lado del Atlántico, el Estado constitucional se convirtió en la condición de posibilidad de afianzamiento de la gubernamentalidad liberal:

“... el hecho más saliente, más trascendental en nuestra evolución política, es que si en Europa había que disminuir los poderes de un Estado largamente

consolidado, en América lo que había que hacer era construir, crear el Estado; porque si a una población generalmente capacitada como la europea le convenía la libertad absoluta, las multitudes de indios hambrientos, indefensos e ignorantes que formaban la población americana, lo que naturalmente necesitaban eran Estados sólidos que gobernarán en su defensa y para su protección. Por eso si en Europa se defendía al individuo, libertándolo, en América había que defenderlo, protegiéndolo. Si en Europa el liberalismo era antiestatal, en América tenía que ser estatal (Núñez, 1945, p. 8-9).

La Constitución no fue el primero pero sí uno de las más evidentes pilares de la construcción de las libertades liberales en el Estado republicano. Lo fue porque al decretarla le daba existencia real, posible y alcanzable en prácticas legitimadas por la ley. Al nombrarla posibilitaba una reiteración discursiva que la consolidaba en el tiempo, la transformaba y la ampliaba en los derechos; la Constitución convertía esa enunciación en elemento de lucha y de conquista, en un apetito abierto para cada vez más personas, en obligación para obtener visibilidad y posición en la nueva realidad política, económica, social y cultural.

| 76 |

Nombrar las libertades, y darles un marco de derecho, no era lo mismo que hablar de ella cuando todavía la sociedad estaba inmersa en la lógica de una condición natural jerárquica, sin salidas imaginarias siquiera, en la cual la sujeción personal era constitutiva de la existencia; en la lógica liberal, por el contrario, era condición del mismo gobierno demandar de los gobernados que fueran libres, que abandonaran sus posiciones serviles, que ya no tuviera sustento la queja del barón Gros, encargado de los negocios de Francia en 1840: *Ha querido elevarse aquí un edificio sin base, un edificio de libertad con materiales españoles. Qué esperar de una república en donde todo hombre llama amo a todo individuo más blanco o mejor vestido que él. ¡Sí, mi amo! es la respuesta que recibe a todas las órdenes que se dan, y esta respuesta no es una palabra vacía de sentido: el pobre indio obedece y cree hacer bien* (Colmenares, 1997, p. 8).

La Constitución era la oportunidad de que los asociados se reconocieran como portadores de cada vez mayores derechos y de valores intrínsecos defendibles mediante la ley:

Dos años y medio han corrido después que se publicó nuestra Constitución, y la experiencia de esta época nos da lisonjeras esperanzas para lo venidero. Todas las autoridades de la República han manifestado el mayor respeto por sus disposiciones: bajo la salvaguarda de la Constitución, los ciudadanos han disfrutado de su libertad, y la sostienen por los medios legales que ella misma les franquea. De este modo va formándose ese hábito de obediencia a la ley, de amor y de respeto a sus preceptos que da la fuerza moral y consolida las instituciones políticas (El Constitucional, 1824, p. 4).

Un discurso en el cual se horizontalizaban legal y discursivamente las dignidades entre gobernantes y gobernados con las consecuencias sociales de *eficacia simbólica* que ello conllevaba: no quedarse simplemente en inclusiones abstractas y en exclusiones concretas, sino que se traducía en transformaciones propiciadas desde arriba pero cada vez más y mejor demandas desde abajo.

La Constitución no fundó la racionalidad liberal pero sí se convirtió en su estrategia privilegiada porque mediante su mandato se irradiaban por toda la sociedad y a través del tiempo, los valores que en ella se presentan como ruptura y como potencia: ruptura con un pasado en el cual esos derechos no existían, y potencia de lograr que los individuos y la sociedad los pudieran incorporar como mentalidad individual y colectiva que generaría aún más derechos en el norte de contar con cuotas de libertad siempre en aumento.

Carta convertida en el motor de un cambio profundo en los estratos de los imaginarios y de las prácticas cotidianas: la licencia y el acicate para estar de una forma distinta en sociedad. En fin, un fenómeno visible y diferenciable: la instauración legal de un proceso que no comenzó con ella, pero que ella coadyuvaba a desarrollar, inclusive, hasta extremos chocantes para quienes defendían ciertos aspectos de las lógicas precedentes del poder y de la sociedad:

Por la incivica Constitución no hay abogado, ni clérigo, ni representante, ni cholo que porque saben escribir una Bandera, un Conductor, un Chasqui (periódicos de la época) no quieran igualarse en consideraciones a un señor oficial benemérito en grado eminente que tal vez está cansado de matar gente;

y sin la constitución... veríamos... Por la constitución no hay ya quien no se meta a estudiar i a escribir y a saber lo que no les importa saber: y sin ella... veríamos (El Bobo Entrometido, 1827. Bogotá. N°. 4).

La Constitución nacional de 1821 que le dio un espacio indisputado a la educación como fundamento de la ciudadanía, propició que esa educación y la escuela se convirtieran en objeto permanente de la legalidad, que desde la administración propondría los mecanismos para crearlas, mejorarlas y vigilarlas con miras a su expansión y posicionamiento: “XIX - *Promover por leyes la educación pública y el progreso de las ciencias, artes y establecimientos útiles; y conceder por tiempo limitado derechos exclusivos para su estímulo y fomento*” (Constitución de Cúcuta de 1821. Sección I). Esos dos renglones le dedicó la Constitución, pero no hubo precariedad en ello: ese breve mandato fue la señal de partida para su proliferación legal por toda la república¹:

Desde el punto de vista de la gubernamentalidad, la Constitución ha sido el instrumento de control de las conductas porque se convirtió en el referente legítimo para ejercer el gobierno y, también, la garantía para otorgar el consentimiento de ser gobernados. Fue la expresión visible de la estrategia del poder en la cual se conjugaban y se dispersaban las formas del control grupal y las posibilidades de la individuación mediante estrategias previstas y legitimadas por ella, como la educación y la escuela, dispositivos para la construcción de la libertad.

¹ En la obra legislativa de la postindependencia destaca en el campo de la educación: la ley “Sobre aplicación á la enseñanza pública de los bienes de conventos menores”, la ley “Sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de religiosas” y la ley “Sobre establecimiento de colegios ó casas de educación en las provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la República”, promulgados por el Congreso de Colombia el 28 de julio de 1821. En: *Cuerpo de leyes de la República de Colombia 1821–1827*. 1961: pp. 35- 37.

2.3. LA FORMA ESCUELA: DISPOSITIVO DE LA LIBERTAD

“Propongo entender la escuela moderna como un dispositivo que se constituye tratando de armonizar dos tipos de funciones estratégicas (sobre la masa y el individuo), y dos tipos de tecnologías (organizativas y pedagógicas). Ello explica la estructura doblemente paradójica de la pedagogía moderna: ella es la encargada de encauzar y corregir las naturalezas infantiles para producir sujetos libres pero responsables, y hacerlo actuando a la vez sobre colectividades o grupos de población para formar individuos e identidades (Saldarriaga, 2003. p. 140).

La escuela, de igual manera que la independencia y la Constitución, emergió como una concreción de la libertad liberal, convertida, además, en el dispositivo privilegiado para el agenciamiento de esa libertad en la nueva sociedad. Pese a ello, una historia de la escuela mediante la matriz de la *gubernamentalidad* parece inapropiada a primera vista por las interpretaciones históricas que para este período se han hecho de ella. Entre esas interpretaciones sobresale con facilidad el influjo foucaultiano como soporte para multiplicidad de estudios que describen la escuela como agente de una lógica disciplinaria para la sumisión de las mentes y de los cuerpos. Según este argumento, la nueva economía del poder forzó la emergencia de disciplinas que utilizaban el cuerpo como blanco de poder para modelar sujetos dóciles y útiles, como lo recuerda entre otros, Julia Varela (1988): *“una de las innovaciones importantes del Siglo de las Luces consiste justamente en lograr establecer esta relación entre utilidad y docilidad, a la que sin duda contribuirá notablemente la educación”* (p. 248).

Si bien estos argumentos foucaultianos han servido para potenciar diversos análisis del tenor anterior, también han creado las imágenes populares que los banalizan hasta la caricatura y la deformación. Pero es necesario ponderar los argumentos. La escuela de las primeras décadas del siglo XIX, aunque a primera vista parezca el dispositivo de encierro, orden vertical y castigos diversos, pese a que sus manuales establecían un orden percibido como de carácter casi militar, aunque los castigos parezcan constantes y la rudeza de algunos maestros fuerce interpretaciones de denuncia constante, lo cierto es que la escuela

sí era un dispositivo de la disciplina pero su objetivo estaba lejos de pretender una sumisión como afectación del carácter de los individuos mediante la interiorización de ideas trascendentes que anquilosaran la acción. La disciplina se presentaba, mejor, como el sustrato profundo de la libertad, el motor interno de su construcción constante, y no como su talanquera histórica.

Para la escuela republicana era importante producir un orden disciplinario pero con el objetivo evidente de liberar a los estudiantes del fardo colonial. Por tanto, a la escuela americana no ingresó la disciplina de la sumisión sino la disciplina de la libertad, porque la libertad, precisamente, exigía disciplina rigurosa (Hayek, 1979): sacar a los niños de la consuetudinaria sumisión vertical de una sociedad jerarquizada con base en ideas trascendentes, para insertarlos en la obediencia de leyes que fomentaban la autonomía, la movilidad, la competencia y creatividad como la fórmula para generar intereses que regularan el crecimiento constante y la armonía de la sociedad con base en el enriquecimiento de los individuos y de las naciones. Se puede decir, acomodando una idea ya citada de Foucault (2007: p. 84) que la escuela era la que decía con base en la ley: *voy a crear las condiciones para que seas libre*.

| 80 |

Del mismo modo que la Constitución, la escuela emergió como una concreción de la libertad liberal y se convirtió en la institucionalidad por antonomasia para reproducirla socialmente de manera indefinida. La escuela se convertiría en la condición de posibilidad de la lógica liberal del poder por fungir como la máquina que juntaba a los niños y posibilitaba verlos agrupados de manera permanente para convertirlos en objeto del saber y de poder.

Ese encierro de los niños juntos producía contactos, relaciones, inclusiones y aprendizajes, les otorgaba una voz y les garantizaba visibilidad. Nuevos asuntos que eran la concreción misma de la libertad por cuanto todo esto propiciaba la movilidad y el ejercicio de derechos y de deberes que, en la escuela, tenían para los niños el mismo papel que los derechos constitucionales para el ciudadano en la sociedad. La escuela comenzó a ser la fragua en la cual se moldeaba la cultura, y ésta no podía ser libre si la escuela no lo era también para convertirse en la base de los principios de la libertad republicana.

La forma escuela, es decir, la idea de educar la población en lugares separados de la casa familiar y por cuenta del Estado, fue por sí misma una expresión de libertad en sentido de *gubernamentalidad liberal*, porque fundar escuelas tenía que ver con formar ciudadanos, es decir, personas iguales ante la ley y con derechos inalienables. Si bien en la actualidad esta tarea puede parecer la fácil e inequívoca función de la educación, para los inicios de la república era una tarea bastante complicada y lenta. Hoy la libertad y la democracia constituyen la cultura misma convertida en un marco de inclusiones abstractas y de exclusiones concretas dentro de la cual el niño queda incorporado sin traumatismos. No así en un mundo donde las castas y las jerarquías hacían imposible pensar, a quienes estaban más abajo en la escala social, que desde la independencia eran poseedores de una dignidad similar a la de sus amos y dones³².

La escuela se erigió como el escenario privilegiado para transformar la mentalidad de los pobladores en relación con el papel que cada persona tenía en la república y, por esa vía, transformar la realidad práctica de la vida cotidiana para hacer una sociedad mejor ordenada pero también con mucha más movilidad y acción. Tales transformaciones no podían venir de la Iglesia, administradora del fundamento divino del poder de la anterior sociedad; tampoco de la familia popular, durante cientos de años acostumbrada a reconocer su inferioridad social como voluntad divina, sino de un espacio nuevo y general: la escuela y los saberes que en ella miraban, describían y prescribían en relación con los niños.

Esta escuela sí tuvo que ver con el encierro, por supuesto. En un momento determinado representó la posibilidad de enajenarles los hijos a los padres para, años después, devolverlos a la familia y a la sociedad siendo diferentes de lo que hubieran sido en los ámbitos del hogar, del púlpito y del trabajo. El Estado necesitaba, para el ejercicio del poder, el cambio de las lógicas culturales que le darían coherencia. Tal cosa significaba construir sujetos capaces de comprender

³² El uso de Don y Doña es un tratamiento deferencial con grandes variaciones a lo largo del tiempo. Según el Diccionario de la Real Academia Española, el tratamiento don proviene del latín *domīnus* (propietario o señor), término que también dio origen a la palabra dueño.

el pacto racional que fundaba el poder (ver: Lerena, 1983). Porque al mismo tiempo que encerraba, la escuela fue la receptora de todas las castas, clases y colores con ideas de igualdad. Sitio en el cual los acercamientos entre los niveles sociales se hicieron posibles para ir debilitando las barreras consuetudinarias; no con la contundencia de lo inmediato, pero sí de manera paulatina y con el cobijo permanente de la Constitución y de sus traducciones en la legalidad de la institución escolar.

Ubicar juntos a los niños de todos los colores en el mismo lugar para aprender las mismas cosas³³, así hoy parezca natural o nimio, fue un acto de igualdad inconmensurable, porque antes, durante la colonia, fue: “*condición que en la dicha escuela no se puedan recibir indios, negros, mulatos, ni zambos, porque (el) ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que solo reciban pobres españoles y los demás que no sean prohibidos*” (Hernández, 1976, p. 356). Inclusive, mucho tiempo después de esta restricción, en el último cuarto del siglo XVIII, época de transición de la Ilustración al liberalismo, cuando apenas se comenzaba a recibir castas al mismo tiempo que blancos, la misma escuela se encargaba de mantener las jerarquías sociales porque ésta proponía “*una separación y una subordinación, en el que se enseña(ba) a su vez a los niños de la plebe a guardar respeto y sumisión a los de la nobleza*” (Martínez, 1986, p.70).

La escuela republicana liberaba de una realidad anterior para sujetar a la nueva forma del poder. En ella comenzaban a establecerse y a circular prácticas

³³ Antes de la independencia esta idea de igualar la condición de los niños en la escuela ya estaba presente en el marco de cierto protoliberalismo ilustrado: “*No habiendo nada más religioso y loable que promover la educación pública de los pueblos, nos ha parecido muy a propósito representar a V.E. la suma necesidad que tiene este vecindario de una escuela de primeras letras en la que puedan instruirse y educarse **los niños de todas las clases** del Estado en los principios religiosos y civiles que hagan su futura felicidad y la del suelo en que nacieron; Y quanto más interesante será esa fundación si sirve al mismo tiempo de enseñar **a los hijos de los Yndios**, de unos indios que se hallan sepultados casi en la misma barbarie e ignorancia que tuvieron desde la conquista. y Habría medio más oportuno y fácil para libertar sus futuras generaciones de la calamidad espiritual y temporal que miserablemente padecen. Habrá objeto más interesante ni mas digno de la compacion y acendrado zelo patriótico*” (El teniente... Febrero 24 de 1809. AGN. Colegios. Sc.12).

y discursos que iban a garantizar la formación de nuevas personas en concordancia con la realidad política constitucional. Las diferencias en el ingreso a la institución, la posición dentro de la escuela y del salón de clase cada vez iban a estar menos en relación con el color de la piel u otro tipo de dignidades, y cada vez se relacionaría más con el desempeño individual: la capacidad para ajustarse y aprender mejor lo que se les enseñaba. Es decir, se perfilaba, de manera apenas perceptible, el viaje por el largo camino de las personas hacia sí mismas, a la individualidad y al sujeto. Condición *sine qua non* de la libertad en la sociedad republicana.

El espacio de encierro escolar era la posibilidad de los niños, hasta ese momento invisibles, de ser actores nuevos en una micropolítica institucional –prefiguración de la forma de estar los ciudadanos en la sociedad– con voz, movilidad y con leyes que no se caracterizaban básicamente por las restricciones que imponían sino porque potenciaban derechos hasta ese momento desconocidos para ellos. Además, la escuela cerraba las puertas, encerraba, pero para ampliar indefinidamente esos derechos y, simultáneamente, para contener los desbordamientos que ellos mismos producían al ampliar una libertad que, por exceso, pudiera producir el efecto perverso de desconfigurar el orden establecido (Foucault, 2007).

La temprana escuela republicana fue expresión de libertad porque el encierro que le era inherente comportaba un efecto de visibilidad liberador³⁴. La escuela era una máquina que permitía ver a los niños, así, en plural, reunidos en un punto específico por un interés social hacia ellos y, por tanto, que iban a requerir de tratamientos diferentes a los que la sociedad les había dado

³⁴ Deleuze (1990) aporta al término dispositivo su definición de máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Regímenes que distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo no enunciable al hacer emerger o desaparecer objetos que, de tal forma, no existen fuera de ellos. La escuela sería una máquina óptica que permite ver sin ser vista. Pero también habría que tener en la cuenta la escritura, el discurso científico o el estado del derecho, que no se inscriben en un régimen de visibilidad sino de enunciación o más específicamente, donde lo preponderante es la enunciación sobre la visibilidad.

en la familia o en el hospicio. La visibilidad, en una lógica del poder liberal, es la libertad misma, por cuanto la condición fundamental de la participación es precisamente ser visible, es decir, la visibilidad otorga existencia efectiva para crear y defender intereses que se constituyen en el marco mismo de existencia comprobable y de la enunciación sostenida. A través de la escuela los niños adquirirían una posición en la nueva organización del poder y un papel en el Estado. Niños que ya no existirán más en la penumbra de la familia, sino que actuarán cada vez más como protagonistas sociales en los escenarios de la policía de las familias, en las preocupaciones de las ciencias y en las promulgaciones de la ley³⁵.

Las escuelas, repartidas por todo el territorio nacional, obligaban a mirar con mayor detenimiento a quienes las habitaban. Allí, en los espacios complejos de ese encierro simultáneo, comenzaron a emerger preguntas que superaban la necesidad primera de demostrar las bondades de la enseñanza pública: ¿cómo enseñar mejor a la mayor cantidad de niños pobres al menor costo? ¿Qué enseñar y con cuál propósito?, por ejemplo. Tales preguntas comenzaron a producir la emergencia de la pedagogía en el sentido moderno, es decir, que lo educativo ya no tuviera como preocupación esencial los elementos logísticos, materiales, su dimensión política, sino que aparecieran las preocupaciones en torno a las relaciones entre maestros, alumnos, enseñanza y métodos (Zulua-ga, 1984; Martínez, 1986). En fin, la forma escuela fue desde ese instante el mecanismo que permitía ver a los niños y, además, posibilitaba la afinación de otros instrumentos de visibilización que se desarrollaban dentro de ella o en relación con ella, tal es el caso de los métodos pedagógicos, pero también de otros saberes que tendrán como objeto los niños.

La escuela fue una concreción de la libertad liberal, por último pero no menos importante, porque liberó al niño de yugos ancestrales. Le otorgó un espacio diferente al que exigía el trabajo familiar. La escuela encerraba para

³⁵ No es que la escuela anteceda completamente a la visibilidad de los niños: por el contrario, la paulatina aparición histórica de estos niños en complejos procesos políticos y sociales del siglo XVIII produjo la necesidad de la instrucción pública, y ésta, a su vez, permitió ver mejor a los niños con los cuales se llenaban las escuelas que se iban fundando Ver: Donzelot, 1990; Aries, 1987.

liberar a los niños de las arduas labores que le imponía la administración de la pobreza familiar. Encerrarlos en la escuela para liberarlos, por lo demás, no fue una tarea fácil e inmediata. Por el contrario, fue un esfuerzo incesante para vencer las resistencias de los padres en la guerra por el posicionamiento de la instrucción pública y liberar a los niños de tradiciones anquilosantes:

...para difundir la Instrucción Pública, tiene que lucharse contra la resistencia de los padres de familia a educar a sus hijos impuesto por hábitos inveterados, o ya tal vez por la necesidad que los obliga a dedicar todos los miembros de su familia como brazos auxiliares de las duras labores del campo de que ordinariamente derivan su subsistencia (Informe del Secretario de Gobierno 1883, Popayán, FM/ 272).

Ciertamente, los niños desde muy temprano estaban sujetos a las labores familiares y, enajenárselos a los padres para ir a la escuela producía conflictos³⁶:

La alcaldía ha luchado constantemente con los padres de aquella fracción para que continuamente manden sus hijos a la escuela, pero al fin sus esfuerzos han encallado ante las poderosas causales de las distancia de los niños del establecimiento, y de la extremada pobreza de sus padres que no tienen un pan que dar a sus hijos durante el tiempo consagrado al estudio porque la subsistencia les viene a la mayor parte del tercio que a espaldas hacen de remolino, junto con sus chiquillos que desde muy temprano los dedican a tan arduas faenas. (A.H.A., 1856, Tomo 1806).

Para un niño como éste la escuela era libertad fáctica y precisa; situación a la cual los padres se negaban con vehemencia y se resistían a mandar a sus hijos a las escuelas hasta convertirse en un verdadero impedimento para la expansión escolar:

³⁶ Los padres de familia eran renuentes a pagar los impuestos para la educación, tal como lo descubrió con desaliento el gobernador de Túquerres, Pedro Murgueitio quien decretó nuevos impuestos escolares, pero una muchedumbre de mujeres indias reaccionó en su contra. La noche siguiente en el pueblo se dejaron oír los chiros, instrumento tradicional de guerra de los indios de Túquerres y de Pasto, lo que obligó a derogar el impuesto (AHNC, 1848, f. 612).

Los jueces harán un padrón exacto de los niños que hay en el lugar, que tengan la edad de cuatro hasta doce años, y obliguen a los padres que sin excusa ni réplica alguna, los pongan en la escuela. El padre que desistiere de hacerlo, como que falta a uno de los principales deberes de la paternidad, con el aviso del juez respectivo, el gobernador político de la provincia, tomará la providencia que convenga, para compelerle al cumplimiento de obligación tan sagrada... (Báez, 2006, p. 128).

Paradójicamente, la escuela liberaba a los niños de otra forma que, a primera vista, va en contravía de lo anterior. En una sociedad cada vez más inmersa en nuevas concepciones del trabajo y en el marco de leyes que imponían esas nuevas éticas laborales, por ejemplo mediante el castigo de la vagancia, el encierro escolar durante buena parte del día, todos los días, liberaba a los niños de la libertad sin control de la desocupación³⁷. Una población pobre en centros urbanos con una cantidad creciente de niños, a diferencia del campo sin oficio, se tiraba a perturbar las calles:

| 86 |

Jornaleros, oficiales y maestros (...) dejan diariamente abandonados a sus mejores hijos en las calles y en las plazas, pidiendo limosna con necesidad y sollozos y con la molestia de cuantos encuentran en ellos”, estos niños criados en “la ociosidad, madre de todos los vicios, se acostumbran a ella y al mal ejemplo de los vagos y delincuentes, de quienes aprenden todo lo malo (En: Martínez B., 1994, p.187).

La escuela recibía a estos niños y les otorgaba un oficio generalizado, su oficio propio, el interés social que los iba a caracterizar hasta hoy, el oficio de infancia escolarizada, el de estudiantes. Un oficio y un interés que les daba una posición diferente al de la vagancia o de la invisibilidad precaria de los hogares en el campo.

Otra forma de libertad se concreta con la escuela tal vez menos visible pero de mayor trascendencia a largo plazo pues es una libertad actuando

³⁷ Para las leyes sobre la vagancia y la ética del trabajo, ver: Ortiz M., L., 1985.

simultáneamente en los órdenes de lo concreto y de lo simbólico: al niño se le confiere una voz en el marco de la lógica institucional para acostumbrarlo a tener voz en los ámbitos diversos de la ciudadanía:

Si pues, consideramos todos estos inconvenientes insuperables casi en su totalidad, tendremos que el resultado del examen es demasiado halagüeño, tanto más cuanto que la raza indígena carece de despreocupación para presentarse y hablar en público, y hacerlo como lo han hecho, ciertamente es de admirar. (A.H.A. Gobierno Provincial, 1856, Tomo 1806).

Otorgaba la palabra, es decir, admitía y exigía que todas las castas y clases hablaran, que lo hicieran en condiciones de igualdad y no en relación con su color o posición social. Y no porque estas diferencias desaparecieran del entramado social y se acabaran las discriminaciones, sino porque se propendía por superarlas desde referentes fijados en la ley en el norte de construir una ciudadanía capaz de soportar la legitimidad democrática del gobierno de la población. La escuela lo hacía a través de referentes cada vez más amplios de los saberes que entraban a ella: la lectura y la escritura actuaban como una potencia de ilustración y de más libertad.

Recapitulando, la escuela era lugar de reunión constante, aglutinación convertida en máquina para ver cada vez mejor una niñez transitando paulatinamente hacia su conversión en infancia, es decir, en un nuevo interés en una lógica en la cual gobernar era manejar intereses. Por tal motivo, el local de la escuela no puede ser entendido únicamente como un instrumento para anclar la máquina disciplinaria, sino como la barrera que marcaba la distancia con un afuera todavía tradicional y trascendente en términos culturales que rompía muy lentamente con el pasado colonial (Tovar, 1987). La escuela ayudaba a liberar de los prejuicios de raza, posición y riqueza: juntaba las castas, eliminaba las distancias físicas y simbólicas de las jerarquías verticales para imponer en su

lugar distancias y diferenciaciones relacionadas con la competencia, el esfuerzo personal, el adelanto individual y el respeto a las normas³⁸.

De esta manera, independencia, constitución y escuela, fueron los escenarios en los cuales, desde una perspectiva de la educación, se concretaba la libertad y se dejaba lista la infraestructura para su construcción y administración constante. Ahora, concluido el período de la independencia, Constitución y escuela asumirán esa construcción y administración de la libertad a través de estrategias específicas presentadas como métodos pedagógicos: es decir, se cierra el triángulo de poder, el dispositivo que articula en una misma lógica saberes, instituciones y sujetos (Martínez, 1986).

De ese momento en adelante la Constitución que exigía el fomento de la educación también impondrá no sólo un método pedagógico con el cual se buscaba lograr objetivos que superaran con facilidad el mero encierro o la búsqueda de un orden -que se confunde con sumisión-. Métodos para la construcción de ciudadanos, es decir, personas libres e iguales ante la ley. Esos métodos, durante el siglo XIX y parte del XX, serían los vehículos que portarían las concepciones de ciudadano en el marco general de la instauración de una *gubernamentalidad* liberal que se refinaba al ritmo del posicionamiento y el relevo de ellos mismos.

³⁸ Parece nimio decir que la escuela encierra o que la escuela libera. Pero cada una de esas palabras porta una concepción capaz de determinar los enfoques para mirar y explicar la escuela. Una privilegiará lóbregas imágenes; la otra podrá llenar la escuela de las voces rumorosas de los niños.

III. La libertad en cuatro métodos pedagógicos ■

*E*s una verdad de Perogrullo que saberes como la pedagogía o la psicología se relacionan con las estructuras políticas y económicas de la sociedad. En el marco de esa evidencia, todavía es pertinente preguntar si en el saber pedagógico es posible captar de modo más certero el encabalgamiento entre los efectos de saber y de poder (Foucault, 1994, p. 129). La respuesta es afirmativa por cuanto la pedagogía es un saber expedito para que en una sociedad determinada se establezcan relaciones inextricables entre la forma general del poder, la educación y la escuela (Zuluaga, 1999, p.26). Dicho de otra manera la pedagogía decimonónica, presentada en términos de método, fue uno de los elementos del dispositivo escolar mediante el que la población se convirtió en objeto de conocimiento para su mejor gobierno: la pedagogía comenzó a decir verdad en torno a los niños (Foucault, 1990; Zuluaga, 1999).

En una sociedad la verdad no es un ideal trascendente sino un efecto del discurso inextricablemente ligado con las formas del poder y del saber, es decir, la verdad no existe aislada de los sistemas de poder que la producen y, al mismo tiempo, esa verdad así producida coadyuva a refinar las formas del poder. Lógicamente, el saber es escenario permanente de luchas por cuanto un discurso únicamente es aceptado como verdadero en procedimientos, instituciones y personas que lo validan. El saber no es simplemente una especie de manto retórico que cubre objetivos semiocultos del poder, sino constitutivo porque le es indispensable para su ejercicio. Aún más, el saber puede ser separado de una institución específica, pero nunca es posible separar del saber su intrínseca condición de poder³⁹.

Un dominio como el de la enseñanza institucionalizada permite fijar los discursos de verdad en la educación, esto es, imponer formas del saber que, a su vez, legitiman y coadyuvan con el refinamiento constante de la forma del poder vigente. La educación en su formato escuela ha sido un objeto del poder y un escenario de lucha política en la constitución de la *gubernamentalidad liberal*, porque: “*Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican*” (Foucault, 1990, p. 34).

Esos métodos pedagógicos y el poder liberal se han imbricado para posibilitar mutuas transformaciones y reacomodos históricos en el marco de la producción constante de la libertad. Los métodos pedagógicos son el espacio de producción de discursos y de acciones que se hacen inteligibles cuando son mirados a la luz de las lógicas liberales del poder liberal: este produce saber

³⁹ Con palabras de Foucault: *No existe relación de poder sin constitución de un campo de saber, ni de saber que no constituya relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-saber" no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. No es el sujeto de conocimiento quien produce un saber útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas y los dominios posibles del conocimiento* (Foucault, 1990, p. 34).

pedagógico “no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque le sea útil” (Foucault, 1990, p.34), sino porque ese saber, en sus reacomodos, propicia el constante refinamiento de la *Gubernamentalidad*. (Foucault, 2007, p. 16).

Los métodos pedagógicos son discursos de verdad productores de otros discursos y de más abundantes prácticas, es decir, de modos de hacer y de decir en la escuela y en torno a ella. En los modelos del saber pedagógico se entrevé el proceso de construcción constante de la libertad individual y colectiva como fundamento de la lógica liberal. Esta libertad no es un universal al cual se llega después de pasar diferentes grados de civilización; no es una meta deseable en relación con su previsibilidad, ni tampoco el fin de ningún destino social: es, como se vio más arriba, una empresa permanente y una disciplina, y los métodos pedagógicos hicieron parte de los mecanismos para su instauración en las lógicas de una gubernamentalidad que se configura en la necesidad de construirla y administrarla. Los métodos pedagógicos no han sido fenómenos espontáneos de la educación colombiana: emergieron allende el mar en relación con ideales sociales, concepciones de sociedad e intereses específicos de gobierno de la población, y Colombia fue otro espacio de recepción en una lógica general de poder en expansión.

| 91 |

Los métodos pedagógicos son a la educación lo que las constituciones a la comunidad política: campos de batalla (Valencia, 1986). No puntos de llegada para una sociedad que simplemente los adopta para suplir sus necesidades de gobierno, sino el espacio mismo de construcción de esa sociedad. Los métodos son la expresión y la concreción de ideales de individuo y de sociedad. En concordancia con ello, rastrear los métodos pedagógicos no es, como se dijo desde un principio, buscar continuidades o rupturas, sino abordar los mecanismos mediante los cuales una forma del poder se transforma como refinamiento dentro de una sociedad específica para mantener su vitalidad general.

No se pretende hacer una historia de cada uno de los métodos pedagógicos porque tal cosa desbordaría las posibilidades del trabajo, es más, con excepción del lancasteriano su tratamiento es superficial y esquemático. Lo que se hace es utilizar la historia ya contada para ensayar la interpretación propuesta

desde el punto de vista de la producción constante de la libertad en el marco de la gubernamentalidad liberal. El desarrollo del primer método es más amplio por dos consideraciones: la primera es que este método está vinculado con esquemas de interpretación anclados en la disciplina, por tanto, se emparenta con anquilosamiento y fracaso. La segunda, correlato de ésta, es que si es posible demostrar en este método la función de producción de la libertad, es más fácil hacerlo con los demás, en cuanto refinamiento de una misma lógica de gobierno.

3.1. GUBERNAMENTALIDAD LIBERAL Y EDUCACIÓN: ENTRE LA UNIVERSALIZACIÓN Y LA RECEPCIÓN LOCAL

El *liberalismo* es una *gubernamentalidad* que no ha limitado su influjo al territorio y la población de un Estado particular; éste se constituyó paulatinamente en una dinámica de expansión territorial y en el proceso de su constitución propició la emergencia de los Estados nacionales como una de sus estrategias para el gobierno de la población. Lo hizo de esta manera porque entre naciones libres, con derechos y cada vez más civilizadas, las lógicas del mercado podían dictar su verdad en torno a las prácticas gubernamentales y garantizar su refinamiento y expansión constantes (Foucault, 2007). La expansión ha sido condición de su permanencia, refinamiento y transformación.

El poder liberal no se veía afectado negativamente porque su expansión multiplicara las formas locales de recepción, las variaciones e, inclusive, las detracciones posibles. Por el contrario, cada recepción local de estas lógicas se convertía en una alternativa de refinamiento de sus estrategias generales de gobierno⁴⁰. Por tanto, las diferencias en los procesos de apropiación, antes que desestimar la idea de generalización de las estrategias del poder, constituyen los insumos que, abordados con visión de conjunto, permiten ver más claramente la exigencia ecuménica de la *gubernamentalidad liberal*.

⁴⁰ Según Nikolas Rose (2010, p. 107), los centros de producción de conocimiento en Europa, ensayaban en sus colonias, y también en países subalternos, alternativas para cualificar las formas del ejercicio del gobierno de la población.

En efecto, la tendencia hacia la universalidad política, cultural o educativa no implicaba igualdad o simetría, sino, mejor, la existencia de una matriz en la cual quedaban inmersas una multiplicidad de variaciones. La *gubernamentalidad liberal*, como lo mostró Foucault, ha sido intrínsecamente expansiva y universalizante pero, agregamos nosotros, no por ello homogénea e inmóvil. Y si el liberalismo en expansión se convirtió en la fórmula general del poder, las instituciones que le han sido constitutivas, como la educación en su forma escuela, han compartido esa vocación de universalización del poder. Si bien el liberalismo fue asumido o disputado y renegado en muchos países del mundo, las condiciones locales de su recepción, más que diferencias contextuales de un fenómeno que se atomizaba, dejan entrever estrategias desarrolladas para lograr universalizarse en la diferencia y, a esta diferencia, como potencia de su vigencia permanente.

Con base en lo anterior, se hace pertinente preguntar por la educación en el mismo período de desarrollo inicial de la *gubernamentalidad liberal* (finales del XVIII y primera mitad del XIX). La educación en su forma escuela, efectivamente, era un dispositivo de las estrategias liberales del poder para su posicionamiento y universalización. Por tanto, esa educación hacía parte de la matriz del poder liberal y compartía la lógica de su universalización y recepciones asimétricas por diferentes partes del mundo⁴¹. Veámoslo.

| 93 |

A finales del siglo XVIII se presentó un fenómeno impactante que para hoy, época de Bicentenario, es de recurrente actualidad: el vertiginoso proceso de globalización de la educación. Proceso que adoptó, como una de sus primeras expresiones históricas, la expansión casi *epidémica* del método lancasteriano de enseñanza (Caruso y Roldán, 2005, p. 649). Pero ¿hacía parte esta expansión de una lógica concomitante de universalización de la cultura? ¿Era parte de la expansión y posicionamiento de la *gubernamentalidad liberal*? Para dar respuesta a estas preguntas, antes de abordar el método como tal, se recurre a una discusión vigente en torno al significado de esta doble expansión.

⁴¹ Caruso y Roldán (2005) han mostrado que el sistema *monitorial* sirvió para variados proyectos: estrategia de modernización de estructuras pedagógicas en sociedades tradicionales, como Rusia; consolidación de absolutismos, como en Dinamarca; y de republicanismos tempranos, como en Estados Unidos.

Una primera posición, a este respecto, ha sido defendida por los llamados neoinstitucionalistas⁴². Éstos profundizan la idea de una *aparente globalización de la educación*, en el marco de un proyecto inédito de universalización de una manera particular de cultura soportada en ideas de progreso y de individuo. El esquema explicativo es el de un *sistema mundo* que establecía flujos por todo el sistema, de tal manera que esta forma de la cultura se posicionaba al mismo tiempo que se expandía; una expansión que no se daba desde el centro hacia la periferia, sino en la relación de intercambios que ampliaban cada vez más el radio de acción de una lógica presente de manera simultánea en todos los espacios del sistema; según esta posición, la impactante universalización del método mutuo de enseñanza sólo puede explicarse en las lógicas de este *sistema mundo*.

La segunda posición ha sido defendida por investigadores tales como los citados Marcelo Caruso y Eugenia Roldán, quienes han propuesto, a diferencia de un enfoque de *sistema mundo*, una perspectiva cultural del fenómeno de recepción del método lancasteriano, porque alcanzan a ver en su expansión, mejor que un sistema mundo, procesos locales de recepción y de apropiación del método lancasteriano de enseñanza con características a veces muy alejadas e, incluso, hasta contrarias a las del método original inglés (Caruso y Roldán, 2005; Roldán, 2005; Caruso, 2008).

Ambas posiciones parten de una evidencia: a principios del siglo XIX se presentó un fenómeno de expansión de la educación de masa en el mundo occidental. Para los *neoinstitucionalistas*, esta universalización tuvo lugar, en gran medida, debido a la expansión global de la idea de una sociedad *liberal*. Las teorías de constitución del *sistema mundo* asumen las formas modernas de educación como la agencia de transmisión hegemónica de conocimiento, y como dispositivo mediante el cual se ha influido históricamente sobre otras tradiciones pedagógicas occidentales. Consideran que en el proceso de difusión del sistema escolar, y de la escuela como institución privilegiada de la cultura,

⁴² Para una visión de conjunto de las posiciones neo-institucionales, ver el texto citado por Caruso y Roldán: "The World Institutionalization of Education." In *Discourse Formation in Comparative Education*, edited by Jürgen Schriewer. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2000. <http://books.google.com>

puede verse un nuevo método de sociedad con un gran poder estructurante basado en las ideas modernas de progreso y de individuo. De hecho, para los *neoinstitucionalistas* la expansión mundial de la escuela moderna, y su institucionalización sistemática, corrió paralela a la emergencia de la superioridad, primero de Europa occidental, y posteriormente de los Estados Unidos (Caruso y Roldán, 2005, p. 646).

Para ellos, la reconfiguración de relaciones políticas y sociales acaecidas durante el período moderno (principalmente durante el siglo XVIII), eventualmente dio forma tanto a la nación como a los individuos como un colectivo de actores sociales. La educación se convirtió en una especie de forma secularizada de salvación, ya no vinculada con ideas trascendentes, sino con la idea de progreso constante tanto para esa nación como para estos individuos. Con base en ello, sociólogos del *neoinstitucionalismo* invitan a estudiar la historia y la consolidación escolar más allá de lo local e, inclusive, todavía más allá de una específica perspectiva nacional. La hipótesis derivada de esta visión liberal de la formación de un *sistema mundo* es la existencia de un método cultural que fue difundido mundialmente en la coyuntura del fin de la colonia y la fundación de los estados nacionales (Caruso y Roldán, 2005: p. 650).

Para Caruso y Roldán, pese a la evidencia de la expansión educativa, antes que universalización con características homogeneizantes, existieron, mejor, razones históricas concretas para la aceptación simultánea en varios países de un método de instrucción específico, por tanto, para estos investigadores, metodológicamente sería mejor atender a la naturaleza e importancia de las variaciones que se produjeron en las lógicas de su recepción que a una supuesta idea de universalización cultural y educativa. Estos autores argumentan que las variaciones de recepción en la introducción y oficialización de este orden específico de escolarización y conocimiento pedagógico fueron tan significativos en sus contextos de recepción que cada caso específico puede ser usado a como un contraargumento a teorías que proclaman la equivalencia entre procesos de internacionalización de la educación y la producción de homogeneidades culturales y educativas (Caruso y Roldán, 2005, p. 646).

Según ambos autores, no hay estudios empíricos que permitan hablar de esa aparente universalización de la cultura concomitante con la expansión del sistema lancasteriano de enseñanza. Aún más, la teoría *neoinstitucional*—dicen ellos— deduce esa supuesta mundialización centrada en la sola confirmación de la presencia efectiva del método de educación en un número significativo de países. Su *perspectiva cultural* del problema muestra, a diferencia de los planteamientos neoinstitucionalistas, por qué se tomó la decisión de adoptar el método educativo en cada caso particular, qué significado le fue atribuido y qué clase de conflictos se desarrollaron en torno a esa reciente y controversial figura educativa. Así, supuestamente, mediante el estudio de la apropiación y la significación de fenómenos que a primera vista parecen similares, el *método cultural* brindaría la posibilidad de encontrar nuevas significaciones en cada caso estudiado. Lo cual, además, no llevaría a la idea de una forma cultural imperante difundida desde centros clave de desarrollo⁴³.

| 96 |

La idea de estudiar fenómenos educativos como el sistema de enseñanza mutua desde una lógica de *gubernamentalidad* liberal está en un lugar diferente a la visión del sistema mundo y a la concepción cultural de recepciones locales de procesos históricos. Se distancia de la idea del *sistema-mundo* o *neo-institucional*, porque, por ejemplo, sólo podría suscribir parcialmente, para la educación, lo que el filósofo colombiano Santiago Castro ha dicho para la Ilustración:

Si la Ilustración no es algo que se predica de Europa sino del sistema-mundo como fruto de la interacción entre Europa y sus colonias, entonces puede decirse que la Ilustración es enunciada simultáneamente en varios lugares del sistema mundo moderno/colonial. Los discursos de la Ilustración no viajan desde el centro hasta la periferia, sino que circulan por todo el sistema mundo, se anclan en diferentes nodos de poder y allí adquieren rasgos particulares (Castro G., 2005, p. 52).

⁴³ Estudios posteriores de Marcelo Caruso sobre el método lancasteriano, están mejor avenidos con la idea de un proceso de universalización de la educación. Ver: Caruso, 2010.

Según la lógica del sistema mundo, la educación no haría el viaje desde Europa hacia América sino que circularía por ambos continentes con anclajes en diferentes centros de emergencia a partir de los cuales producía características particulares en concordancia con las lógicas locales de la cultura. Pero la evidente parcialidad geográfica de ciertos procesos culturales y la paulatina expansión de los mismos habla en contra de tal posibilidad: los fenómenos culturales se producen y se expanden en relación con intereses, comunicaciones, flujos, interacciones, exportaciones e importaciones; son desarrollos de larga duración que, precisamente por su lenta persistencia, parecen estáticos y de significado general para la cultura.

La Ilustración americana, por ejemplo, no pudo ser un fenómeno espontáneo y simultáneo con la Ilustración europea; ancló sus condiciones de posibilidad en las relaciones asimétricas que mantenía con la metrópoli –y con Europa en general– por vías tales como la conquista, el comercio, los viajeros, la diplomacia, los impresos, entre otras. Hubo reciprocidad cultural, por supuesto, pero no simetría. Es decir, ambas partes construyeron su propia identidad cultural en relación con el otro, pero el resultado terminó por ser la expansión de una matriz cultural cuyos matices de recepción hacen parte de su vitalidad asimétrica con origen en Europa⁴⁴. Tampoco la educación fue un movimiento simultáneo e independiente en Europa y en América. Las características históricas de sojuzgamiento e imposición de la lengua y la cultura desmienten esta pretensión.

La idea de recepciones locales de fenómenos en procesos de difusión que producen realidades propias en vez de universalizaciones tampoco es completamente satisfactoria. Ciertamente un método educativo importado se adecua a la realidad local y, por comparación, puede ser analizado como

⁴⁴ Estudios postcoloniales como los de Edward Said (1998), o de Walter Dignolo (2000) para Latinoamérica, muestran que Asia y América estuvieron en el imaginario europeo para construir una idea de civilización en la cual ellos mismos serían el método por antonomasia, y la ciencia su forma de conocer y única expresión válida de producción de saber. Por lo demás, por ejemplo en educación, es fácil identificar las formas de exportación desde Europa de métodos pedagógicos. Caruso, 2005, 2010.

sustancialmente diferente a su método original. Estas diferencias, antes que demostrar las distancias entre el método y sus traducciones locales, sirven para comprobar que ambas hacen parte de una misma lógica cultural en expansión capaz de encontrar las adecuaciones precisas para hacerse viable en diferentes realidades y contextos⁴⁵. Sin la existencia de esa lógica cultural, los intentos históricos de explicaciones generales de fenómenos como el poder, por ejemplo, serían una suma de casos que atomizaría el problema hasta una banalidad rayana en el absurdo. El enfoque de la recepción puede ser, sin quererlo incluso, un modo de encubrimiento de las estrategias generales del poder: una despolitización de los análisis por la vía de la dispersión de casos.

El enfoque del *sistema-mundo* conlleva similar peligro: ocultar los matices locales, las variaciones de fenómenos, los cambios de la mirada, los intereses particulares, las resistencias inmediatas resueltas en la acción cotidiana. La globalidad podría producir generalidades incapaces de explicar la diversidad necesariamente existente, inclusive, dentro de una misma lógica cultural o gubernamentalidad vigente. En ambos casos se pueden hacer excelentes análisis y cometer imperdonables excesos. Por tanto, un trabajo debe reconocer, al mismo tiempo, los rasgos de una matriz imperante y las traducciones locales que, en vez de agotarlo e imposibilitar su viabilidad, le permiten transformarse en otra cosa dentro de una misma lógica y orden imperante de las cosas.

La gubernamentalidad liberal como matriz de análisis no es una perspectiva que sintetiza las anteriores posiciones, mejor, se ubica en un lugar diferente de ambas. Según esta lógica, el método lancasteriano tiene traducciones locales, esto es, apropiaciones neogranadinas imposibles de descuidar, pero, al mismo tiempo, ese método viene encabalgado en una lógica del poder liberal en expansión y en constante transformación que, según Foucault, ha mantenido su vigencia hasta hoy en sus versiones *ordo* y *neoliberales* (Foucault, 2007). Pero

⁴⁵ Un simple ejercicio de retrospectiva verifica los argumentos: el triunfo del método de la democracia liberal se ha impuesto hasta el punto de anunciar el fin de la historia. Nada hay de simetría en su existencia global pero ninguna de sus variaciones pareciera poner en peligro la matriz general (Fukuyama, 1989). Para una ponderación de los argumentos de este vocero del liberalismo ver: Fontana, 1992.

no alcanza a ser sistema mundo con las características que esto implica; con Foucault preferimos llamarlo *gubernamentalidad* aunque comporte también, como los sistemas, una necesidad de universalización.

Con los *neoinstitucionalistas* se comparte la idea según la cual el proceso de expansión de la educación, particularmente el método lancasteriano de enseñanza, hace parte de una lógica cultural mayor, de la cual es agente y objeto, que tiene como basamento la libertad, el individuo, la nación y las leyes. En los estudios culturales se reconoce la riqueza de las perspectivas locales de recepción. Tales cosas, sin querer establecer vínculos forzados, son los elementos que constituyen precisamente la *gubernamentalidad liberal* que sirve de matriz de análisis. En esta lógica, se aborda el sistema lancasteriano de enseñanza como parte del proceso de expansión de las formas liberales del poder.

3.2. EL MÉTODO LANCASTERIANO DE ENSEÑANZA

3.2.1. EXPANSIÓN DEL MÉTODO LANCASTERIANO DE ENSEÑANZA: DISPOSITIVO DE LA *GUBERNAMENTALIDAD LIBERAL*⁴⁶

| 99 |

“El impulso que se dio al método de enseñanza mutua respondía sobre todo a las carencias de la época y a la imperiosa necesidad de incrementar el alcance social de la instrucción que defendían los liberales y que la Constitución exigía” (Sureda, 2006, p. 21).

“... su importancia fundamental estriba en haber llamado la atención sobre la necesidad de escuelas elementales para las grandes masas de la población y no ya sólo para minorías, y a su vez por destacar que la actividad privada o la de otras agencias educativas como la Iglesia, mal podían encarar el problema por su misma magnitud y trascendencia social” (Weinberg, 1998, p. 5).

⁴⁶ En este apartado sigo muy de cerca el trabajo de Marcelo Caruso, principalmente, y de Eugenia Roldán Vera.

Para principios del siglo XIX el liberalismo tenía elementos suficientes para convertir la escuela en el instrumento fundamental para difundir sus concepciones sociales, políticas y económicas. Pero para ello debió desarrollar una serie de instrumentos ideológicos y técnicos que le permitieran sostener la educación con base científica, para resolver el problema derivado de la necesidad de congeniar la naturaleza humana, las demandas sociales y los intereses de las élites en el poder (Sureda, 2006, p. 22).

En relación con ello, la propagación mundial del método lancasteriano durante la primera mitad del siglo XIX fue un ejemplo notable de la internacionalización de los conceptos pedagógicos. La muy dinámica difusión del método fue apoyada por las condiciones políticas generales de la época, *v.g.*, fue integrado en las lógicas de construcción de las naciones y, también, exportado según las ideas expansivas e imperialistas de la época. A principios de ese siglo, entre los procesos que superaban los límites políticos de los imperios europeos para producir transformaciones más amplias en la forma general del poder, adquirió notoria popularidad el método de enseñanza mutua como el primer intento a gran escala de educar las masas.

Proceso vinculado cronológica, cultural y políticamente con las independencias de la región, con la invención de los nuevos Estados y con la creación de formas representativas de gobierno para la homogeneización de la población mediante la creación de una ciudadanía moderna capaz de superar la heterogénea, segmentada e “*ignorante*” población colonial (Caruso, M., 2010a, p. 39). La introducción casi generalizada del sistema mutuo en Latinoamérica hizo parte de un movimiento que desbordaba sus apropiaciones locales para abarcar dinámicas transatlánticas propias de un método de expansión global como el liberalismo.

Entre los mecanismos expeditos para la apropiación de la libertad como imaginario colectivo y forma de vida en sociedad, se destacó con fuerza inusitada la relación inextricable entre las instituciones y los saberes, por ejemplo, entre la educación en su formato escuela y los métodos pedagógicos que la atravesaban. Estos métodos fueron instrumentos para construir la libertad en el marco escolar impuesto por las estrategias liberales del poder. En efecto, si “*la*

modernidad dijo: -esto es educación, y la escuela respondió -yo me ocupo” (Pineau, 2001, pp 27-52), esa escuela se ocupó, entre otras maneras, mediante lógicas de saber presentadas como métodos pedagógicos adecuados a la tarea de dirigir las mentes y entrenar los cuerpos para construir una sociedad soportada en los derechos de los grupos y de los individuos: una nueva sociedad que respondiera al desafío de consolidar los territorios, implementar el republicanismo representativo y comenzar el proceso de homogeneizar la diversidad social imperante en la colonia.

Así, el método pedagógico utilizado en la mayoría de los sistemas nacionales de enseñanza popular a principios del siglo XIX se conoce como *‘sistema mutuo de enseñanza’* o *método lancasteriano*, en referencia a uno de sus dos principales difusores, Joseph Lancaster; el otro fue Andrew Bell, ambos británicos. El sistema también se ha conocido con el nombre de *método monitorial*,⁴⁷ en referencia a su esencial utilización de monitores para la enseñanza. Para principios del siglo XIX el método se había difundido ampliamente en Inglaterra entre la secta de los *‘cuáqueros’* particularmente interesados en el tema de la educación al punto de constituir una *sociedad de amigos* para promoverla. Joseph Lancaster fue miembro de esta sociedad⁴⁸ y consiguió perfeccionar el método de Bell hasta el punto de lograr que, supuestamente, un sólo profesor enseñara las primeras letras hasta a mil alumnos al mismo tiempo. En 1802 publicó su libro *Mejoras en educación*⁴⁹.

| 101 |

⁴⁷ En la América española esta propuesta fue conocida como *método o sistema mutuo o lancasteriano de enseñanza*, términos que serán usados indistintamente. En Inglaterra fue conocido como el “*monitorial system of education*” y en Francia como el “*enseignement mutuel*”. Las diferencias de denominación en América española tienen que ver con el origen de las fuentes europeas consultadas por sus promotores locales. Ver: Roldán, 2005. pp. 655- 675.

⁴⁸ La Sociedad Religiosa disidente conocida como los cuáqueros o amigos, fue fundada en Inglaterra por George Fox (1624–1691). Aunque sus miembros se llamaron amigos, el pueblo los llamó Quakers (tembladores), debido a que temblaban con un temblor interno, casi imperceptible exteriormente.

⁴⁹ En Caracas el método se conocía como Bell-Lancaster por la síntesis que de ambos se hacía en los manuales de la época. Una cosa los hacía diferentes: Lancaster utilizaba partes de la Biblia para las clases de lectura excluyendo los dogmas y el catecismo anglicano. Bell, por el contrario, incluía ambas cosas. Ver: Navarro, 1928, p. 10.

Por su parte, en 1812, James Mill publicó el ensayo *Escuelas* para todos con preferencia a sólo escuelas para eclesiásticos, en defensa del método lancasteriano, a la sazón atacado por la Iglesia anglicana, entre otras cosas por la indiferencia de Lancaster frente al credo de los estudiantes. Protestas que más bien fueron parte de la fuerza para su propagación y éxito. Durante la primera década del siglo XIX el método se extendió por toda Europa: en 1814 fue introducido en los Estados Unidos; en 1823 el mismo Lancaster acudió a La Paz (Bolivia) a instancias de Simón Bolívar y, en 1824, llegó a Venezuela (Vaughan, 1989); el sistema se estableció en México a partir de 1829.

El método se valía de un sistema de monitores: estudiantes mayores y mejor preparados que podían enseñar a un número elevado de estudiantes de menor edad y menos entendidos en términos de conocimientos. Tanto monitores como estudiantes eran estimulados mediante un complejo sistema de premios y de castigos que garantizaban su funcionamiento (Manual, 1826). Con su introducción se pretendía, por un lado, abaratar los costos educativos de las masas populares pues este sistema hacía innecesarios los profesores auxiliares; por el otro, que mediante la repetición e inspección sistemática se lograra fijar la atención de los niños y obtener la memorización de los conocimientos impartidos (Zuluaga, 1984).

Era un método que fomentaba la competencia en función del alcance de logros individuales: se premiaban los logros y se sumaban los errores cometidos con el resultado de pérdida de prebendas contempladas por el mismo método; era un sistema bien articulado con suficiente rigidez, orden y disciplina para garantizar los objetivos propuestos en relación con la enseñanza de las primeras letras, la doctrina cristiana y los elementos básicos del estado de derecho que, precisamente, fomentaba este tipo de educación popular general como un derecho más.

Por otro lado, es importante resaltar un hecho innegable: el método lancasteriano se relacionaba con diversos contextos locales de recepción según

las lógicas particulares en las cuales se instalaban intereses sociales diversos⁵⁰. Según la reiterada lógica de la investigación, la expansión del método era parte constitutiva del poder liberal y, correlativamente, un factor de transformación de las sociedades locales en la misma dirección que seguía esa forma del poder. Si bien a primera vista el método lancasteriano puede aparecer vinculado a intereses disímiles e irreconciliables entre sí, una mirada de conjunto deja ver una forma del poder subyacente en proceso de expansión y refinamiento. Dicho de otra manera, la expansión del método no fue un movimiento independiente y autoexplicable: venía encabalgado en la expansión de la forma de poder liberal como su instrumento y consecuencia.

Pese a ello, esta expansión no se manifestaba como una voluntad específica con un punto absoluto de difusión, sino mediante diferentes procesos, relaciones y estrategias que en sus reenvíos e influjos recíprocos conformaban una dinámica de expansión con desplazamiento del centro a la periferia; al mismo tiempo, esa periferia afectaba las lógicas de sus centros de emergencia. Si bien no existía esa voluntad unívoca de expansión, sí había una direccionalidad de los influjos; en palabras ya citadas de Foucault (2007, p. 74): el juego estaba en Europa y el mundo era la apuesta.

| 103 |

En la dinámica de expansión internacional de las escuelas mutuas, además de formas espontáneas de circulación, tales como: viajeros, impresos e informes políticos, existieron entidades de propagación premeditada del método, entre ellas, sendas organizaciones vinculadas con los fundadores del método que exponía sus posiciones y exportaban sus diferencias en las primeras décadas del siglo XIX. Por un lado, la lancasteriana *The British and Foreign School*

⁵⁰ We can see monitorial schooling functioning both as a strategy of modernization of certain pedagogical structures in highly traditional societies - as in Russia - and as a strategy oriented to the consolidation of late absolutisms - as in Denmark - or of early republicanisms - as in the United States. Moreover, the method, part of whose appeal lay in its systematic and comprehensive character, was becoming differentiated in the course of its dissemination (Caruso y Roldán, 2007, p. 652)

Society (BFSS)⁵¹, de orientación cuáquera; por el otro, la anglicana, fundada por Bell, *National Society for the Education of the Poor* (NSE)⁵². Los nombres mismos mostraban las diferencias entre ambas corrientes del método. (Ver: Weinberg, 1998).

Pese al esfuerzo difusionista de estas instituciones, su influjo no tuvo el mismo peso específico en Latinoamérica que en otras partes del mundo⁵³. De este lado del Atlántico tuvo mayor incidencia la importación directa del sistema por amplio número de personajes de las élites locales que sintieron la necesidad de copiar métodos de Estado y educación para asegurar el ingreso a la civilización propuesta desde Europa: presidentes, diplomáticos y militares fueron particularmente activos en la temprana introducción del método (Roldán y Schupp, 2005, pp.58-93).

Esencial para la América española, en lo que podría ser llamado una red para la difusión del sistema mutuo a escala global, fue la *Sociedad Económica de Amigos del País* de la ciudad de Cádiz. Sociedad civil de tendencia liberal que había instalado escuelas mutuas en esa ciudad para la época en que Latinoamérica comenzó a importar el método. En 1818, la Real Sociedad Económica de Amigos del País, publicó en Cádiz *El manual práctico del método de mutua enseñanza para las escuelas de primeras letras*, en cuya introducción se mencionaba que la sociedad:

| 104 |

⁵¹ Un manual de la BFSS de 1821 sirvió para las traducciones del peruano de 1827, del colombiano de 1826 y de las “instrucciones” publicadas por entregas en un periódico mexicano de 1822.

⁵² Organizaciones civiles conectadas con el Estado. En 1816 se creó en Francia la *Société pour la instruction élémentaire*, entre otras cosas, con la intención de tener intercambios alrededor del método escolar importado de Inglaterra; además, en la década de 1820, con la adopción del método mutuo en la *American Board of Commissioners for Foreign Missions*, otra sociedad no estatal difundió sistemáticamente el método lancasteriano (Caruso, 2010).

⁵³ Según mostró Marcelo Caruso (2010), aunque la BFSS tenía evidentes objetivos universalistas y no limitaba sus contactos al mundo protestante, su peso directo en Latinoamérica no fue tan representativo. Esto no significa que no haya tenido importancia en la expansión general del método.

Desde el momento de su actual reunión cuidó de atender a la buena educación de la juventud, fijándose desde luego en las escuelas de primeras letras, que además de ser la base necesaria de toda ilustración, tiene tanto y tan general influjo en todas las clases del Estado para la honradez y laboriosidad en los ulteriores ministerios de la vida (Manual práctico del método de enseñanza mutua, 1818, p.3).

La centralidad de Cádiz se remontaba a la colonia durante el siglo XVIII y mantuvo en el mundo atlántico liberal que emergió con los movimientos de 1808⁵⁴. Esta ciudad mantuvo estrechos contactos con diversos puertos americanos, y desde allí llegaron viajeros con múltiples manuales para la enseñanza mutua. Por ejemplo, con el Manual de la Sociedad Económica que fue reeditado en Buenos Aires, y circuló por Puerto Rico, Guatemala y México. En Cuba, aunque la Sociedad Patriótica local ya conocía el método, con el influjo de Cádiz fundó las primeras escuelas mutuas (Roldán, 2005). En fin, “Cádiz y las redes de liberales Latinoamericanos vinculados a esta ciudad, incluso después de las independencias, seguían siendo un lugar de referencia y un filtro fundamental en la recepción de la enseñanza mutua” (Caruso, 2009, p. 6).

| 105 |

En estrecho vínculo con lo anterior, ese marco general atlántico fue el espacio de circulación de impresos que difundían internacionalmente el método lancasteriano como una “marca”, una “etiqueta” o un “nombre” vinculado, pero no idéntico, a un conjunto de prácticas (Caruso. 2009, p. 7). Proceso que

⁵⁴ Dice Bustos (2005, p. 20): “Tienen para nosotros particular interés aquellas (ciudades) que formaron lo que se ha dado en llamar el Sistema Atlántico, definición que va más allá de lo concreto geográfico para referirse a una red de relaciones predominantemente económicas, de carácter complementario, entre ambos lados del gran océano, aunque sus ramificaciones lleguen hasta otras áreas geográficas más lejanas, tales como el Pacífico y el Índico. Este tipo de relaciones que unen las ciudades del borde atlántico europeo con el americano y africano estuvieron basadas durante la mayor parte de los tiempos modernos en presupuestos de corte mercantilista y proteccionista que favorecían a las metrópolis, estableciendo unas condiciones de intercambio desiguales, cuya incidencia sobre el desarrollo europeo aún se discute, pero desde las cuales pudo crearse una cultura mercantil, que influyera decisivamente sobre el desarrollo del capitalismo”.

constituyó una especie de *espíritu de época* en el cual la “enseñanza mutua” se convertía en referente obligado como signo de modernidad en los territorios de su recepción. Un proceso de transformación educativa republicana en ámbitos que superaban lo puramente nacional puesto que la etiqueta “lancasteriano”, “*método mutuo*” o “*método monitorial*”, independientemente de sus connotaciones locales, tenía una circulación que inclusive excedía los límites atlánticos.

La difusión del sistema lancasteriano también estuvo vinculada con asociaciones civiles creadas como alternativa de la acción del Estado para el fomento de la educación. Estas asociaciones permitieron concretar la fundación de escuelas de enseñanza mutua en diferentes contextos locales de recepción. Entre 1805 y 1850 se fundaron 115 asociaciones civiles en 35 países; con la suma de las sociedades asociadas con las grandes organizaciones de Londres y París, ese número llegó a subir hasta 257. La creación de muchas de estas asociaciones estuvo vinculada directamente con la emergencia del sistema lancasteriano (Caruso, 2009, p. 14).

|106|

En Latinoamérica, además, estas agrupaciones articularon los ámbitos de lo público y de lo privado, por cuanto muchas de ellas, pese a que eran asociaciones privadas, fueron creadas a partir de un Decreto gubernamental. En ausencia de este Decreto el control gubernamental se garantizaba mediante el establecimiento de estrechas relaciones entre el gobierno y la asociación. En Popayán, por ejemplo, en 1834 la creación de una de estas instituciones por un alto funcionario del gobierno de la época fue celebrada con beneplácito por la *Society for Elementary Education* (1834: 98):

“Los últimos informes de la Nueva Granada nos dan aún más satisfacción. El vicepresidente Mosquera, durante una visita a Popayán, su residencia, se dedicó a la promoción de la educación con tal celo y éxito, que estableció una sociedad escolar llamada La Sociedad de Educación Elemental Primaria de Popayán, de los principales ciudadanos”⁵⁵.

⁵⁵ En la expansión del método fuera de los procesos espontáneos, existieron intereses que monitoreaban e impulsaban esa expansión. En los *American Annals of Education and Instruction*, de 1834, editado por William C. Woodbridge se escribía: The principle of gratuitous,

Las relaciones entre la sociedad civil y el Estado eran parte principal de la formación de las nuevas repúblicas, por cuanto éste, el Estado, era el marco general para desplegar las estrategias liberales del gobierno de la población, por ejemplo, mediante dispositivos como la educación en su forma escuela. En suma, la suerte de estas sociedades constituye un indicador significativo a la hora de evaluar la emergencia de la nueva cultura política general y de los nuevos estados. En todos los casos, estas organizaciones formaron parte de los tortuosos procesos de emergencia y consolidación de las nuevas unidades políticas.

El método lancasteriano de enseñanza no permaneció estático en el período de su vigencia, inclusive las obras originales de Bell (1797) y Lancaster (1803) nunca fueron publicadas en español, de quienes sólo se conocieron reelaboraciones posteriores de sus primeros informes. Durante la primera etapa de su instauración se trató de dar una idea general del sistema mediante experiencias en textos cortos y propagandísticos; pero con la aparición de la edición de 1805 de *Improvements in Education*, de Lancaster, se abrió la etapa de formación en la cual se ofrecían ayudas prácticas detalladas para que el método pudiera ser reproducido por cualquier maestro (Caruso, 2009, p.11).

| 107 |

A partir de 1808 estas ediciones difundieron mayores explicaciones de su funcionamiento con el propósito de convocar mayor número de interesados en el método. La publicación del manual de la *British and Foreign School Society*, de 1816, dio comienzo a una nueva etapa en la consolidación del método: la de renovación parcial pero continua de propuestas pedagógicas. Los manuales de ambas organizaciones, particularmente los de la BFSS, hasta el año de 1840 agregaron asignaturas, variaron procedimientos e incluyeron libros de lectura para los grados superiores. A finales de la década de 1820, se introdujo un método de interrogación que se consideró esencial para superar el memorismo que caracterizaba los procedimientos del sistema (Caruso, 2009, p. 11).

popular cooperation for this important object, has therefore been at length commenced in South America. May its effects be equal to those it has produced and may produce in the United States.p.98

Esta fase fue casi desconocida en América Latina. En cuanto a las referencias inglesas, apenas se contó con la adaptación codificada del método, y casi ninguna referencia a innovaciones posteriores a 1820. Después de 1821, ningún manual europeo fue traducido para América Latina. El manual colombiano de 1826, el peruano de 1827, y las entregas con “instrucciones” publicadas en un periódico mexicano de 1822 tuvieron como denominador común un manual de la BFSS de 1821, que incluía la costura para niñas. Por su parte, el tratado uruguayo de enseñanza mutua de 1829 fue traducido del *British System of Education*, de Lancaster, escrito en 1810 (Caruso, 2010).

En cuanto a manuales españoles, las “Lecciones de enseñanza mutua”, de 1818, fue más propagandístico que detallado en instrucciones. El “*Método de enseñanza mutua*”, de Madrid, sólo sería registrado en el reglamento escolar de las escuelas mutuas de la ciudad de Matanzas en Cuba, en 1835. Los desarrollos españoles de finales de la década de 1830 fueron desconocidos en América Latina. La región tampoco participó de innovaciones que llegaban a la India, Grecia, el Imperio Otomano y otras regiones que mantenían contacto con las instituciones-método inglesas y francesas (Caruso, 2010).

Los manuales franceses fueron traducidos y publicados entre 1815 y 1818 durante los primeros años de introducción de la enseñanza mutua en Francia. La producción posterior, en la cual se incluía la enseñanza de asignaturas superiores, música y latín, prácticamente no fue registrada en las redes de manuales latinoamericanos. La formación de un sistema mixto o “simultáneo-mutual” por los franceses, después de 1833, apenas sería registrado en un manual boliviano en la década de los 50, cuando la enseñanza mutua estaba en franco declive.

Pese al importante impulso que esta red trasatlántica dio al método en la década de 1820, el método lancasteriano decayó en Latinoamérica por causas que no han sido totalmente estudiadas pero dentro de las cuales se incluye, precisamente, que las recepciones locales comenzaron a demostrar que el sistema contribuía a fomentar el desarrollo de la educación pero, necesariamente, este desarrollo desvalorizaba con el tiempo el método que lo hacía posible.

3.2.2. COLOMBIA: IMPORTACIÓN, EXPANSIÓN Y APROPIACIÓN DEL MÉTODO LANCASTERIANO

La recepción en Colombia de este método educativo difundido globalmente a finales del siglo XVIII y principios del XX se analiza a través de la rejilla propuesta, es decir, mediante la forma general del poder nombrada aquí como *gubernamentalidad liberal*. El propósito es mostrar que si bien tanto esta lógica del poder como el método educativo lancasteriano, que le es constitutivo, fueron apropiados en un modo nacional particular, no por ello dejan de portar los elementos fundamentales que dirigían la sociedad hacia un método de cultura y de poder que se expandía paulatinamente. Dado este objetivo, no se intenta una historia detallada del método en Colombia, aunque se consignan elementos básicos de su recepción nacional.

De la mano de Michel Foucault (1990; 2006; 2007), se mostró que el poder liberal necesitaba expandirse —a galope sobre el mercado— como condición de su propia consolidación, refinamiento y permanencia. Pues bien, en esa lógica expansiva de las estrategias liberales del poder arribó a las colonias americanas el método de sociedad que este pensador nombró, en primera instancia, como disciplinario. En este territorio, con la disciplina en su modalidad escolar, se intentaron alcanzar objetivos similares a los europeos, es decir, propiciar la construcción de sociedades libres y disciplinadas para un mejor gobierno de la población, pero esto se hizo por caminos cualitativamente diferentes a los recorridos por el viejo mundo.

En efecto, lo que hoy es Colombia⁵⁶ estaba apenas saliendo —precisamente por influjo de esas ideas liberales— de 300 años de sojuzgamiento español ejercido con un método de catolicismo recalcitrante, aunque morigerado en parte

⁵⁶ - Nuevo Reino de Granada (parte del imperio español). -Virreinato de Nueva Granada (parte del imperio español). -Provincias Unidas de Nueva Granada 1810-1819 ("La Patria Boba"). -República de Colombia, más conocida como "Gran Colombia" (con Venezuela, Ecuador y Panamá como departamentos, 1819-1830). -República de la Nueva Granada, 1830. -Confederación Granadina, 1858. -Estados Unidos de Colombia 1885. -República de Colombia (presente).

por las reformas ilustradas ibéricas (Subirats, 1981, p. 38). Una sociedad en la que la legitimidad del poder se soportaba tanto en fundamentos divinos como profanos: el poder emanaba de Dios para gobernar a una población de castas dentro de la cual la pureza de sangre, la riqueza y los cargos públicos producían una serie de exclusiones concretas dentro de las cuales conceptos tales como derecho, libertad e igualdad eran entelequias impensables para el conjunto de una población que veía la verticalidad social como natural y permanente (Colmenares, 1990)⁵⁷.

La sociedad colonial, compuesta por indios, negros, mestizos y otros tantos colores, en un contexto de pobreza y analfabetismo, una vez conquistada la independencia política, requería, para transformarse, de un dispositivo capaz de convertir en ciudadanos libres de la nueva república a toda esa diversidad racial heredada de la colonia; la educación asumió parte de este cometido inicialmente por vía disciplinaria, pero no en el sentido erróneo de la sumisión como imposición vertical de la vigilancia, el castigo y el encierro, sino por el camino de la construcción de la libertad necesaria para obtener el consentimiento a ser gobernados que garantizara la legitimidad del ejercicio del gobierno. En palabras pronunciadas en 1875:

| 110 |

En los Países republicanos en donde la forma del gobierno supone un grado de libertad más alto que el que se conceden otros sistemas, es especialmente donde se hace más imperiosa la necesidad de educar a las masas; medio único y seguro de evitar que ellos lleguen al abuso de esa libertad, y caigan en un estado de desmoralización (El Progreso, 1875. Panamá. n°. 34. 17 de junio).

Según la lógica de las élites criollas: “*el estado de los colegios y las escuelas en una república, da(ba) la medida exacta de una civilización*”. Todo despotismo y tiranía, argumentaban, tomaba como medida en el pueblo que dominaba poner trabas a la educación, “*para evitar el desarrollo de la inteligencia, matar*

⁵⁷ Para las razas y el mestizaje pueden verse dos libros clásicos, uno para Latinoamérica y otro para la Nueva Granada, ver: Morner, 1974; Jaramillo, 1996; también: López, 2008.

en ella las ideas de libertad y sofocar en el alma las aspiraciones del patriotismo y la independencia personal” (El Progreso, 1875, n°. 34. 17 de junio). Por el contrario, un verdadero sistema republicano democrático:

“Se apoya en el pueblo como única medida de ser positivamente fuerte, y por consiguiente debe ilustrarlos para que lo sostenga por convicción y por conciencia y no por rutina o por miedo, cosas que carecen de solidez, y en consecuencia de duración”(El progreso. 1875. Panamá. No. 34. 17 de junio).

En América Latina, el tránsito de la colonia a la libertad republicana exigió importar, recibir y apropiarse métodos educativos de masas que crearan una mentalidad capaz de comprender y de asumir la libertad individual y social que se imponía en el horizonte de la civilización moderna con epicentro europeo. En la Nueva Granada el sistema lancasteriano fue uno de los instrumentos iniciales para garantizar que la población apropiara las nuevas lógicas sociales como nueva ciudadanía. Era el espacio para enunciar y para concretar la libertad: un dispositivo que relacionaba instituciones, saberes y sujetos de manera diferente a como se acostumbraba dentro de la tradición colonial (Zuluaga, 1999). Esto es, el método pedagógico fue el instrumento expedito para propiciar la circulación y apropiación de la libertad en términos ideológicos y, también, para su producción en prácticas concretas dentro de la escuela y, más tarde, en el marco social que ésta coadyuvaba a formar.

| 111 |

A pesar de todo, la expansión local del método no fue un proceso instantáneo ni expedito. A la independencia no siguió el inmediato y suficiente cubrimiento territorial de escuela, sino la obligatoriedad constitucional de expandirla; y esta obligatoriedad legal dejaba entrever una evidencia chocante: la inexistencia de espacios físicos para establecerlas, la carencia de maestros para enseñar, de alumnos para poblarlas y la precariedad de recursos para sostenerlas. Por estas circunstancias, el método lancasteriano en Colombia quedó inscrito en una lógica de imposición política y constitucional, pero, al mismo tiempo, de cierta imposibilidad fáctica para su desarrollo, de precariedad presupuestal e, inclusive, de rechazo por parte de algunos sectores de población: no solamente por quienes veían en sus principios (niños enseñando a otros

niños) una aberración educativa y, en las clases, una algarabía incontrolable, sino también por padres que, ora rechazaban la escuela que les arrebatava mano de obra familiar, ora lo impugnaban por la incomprensión de sus propuesta metodológica que se percibía como un riesgo de fracaso escolar.

“Los informes que hasta ahora se han conseguido dan el conocimiento de esta triste verdad: que la enseñanza primaria desde tiempo atrás ha estado en un lastimero abandono. Lo cual si no es del todo exacto en alguno que otro distrito, esos pueden considerarse como excepciones de la regla general. [...] Y no podía ser de otro modo, porque entregado este ramo del servicio público a la discreción de los distritos no en todos hay la ilustración y patriotismo suficientes para conocer su importancia y consagrarle la más exquisita atención” (A.H.A. 1856. Tomo 1806. 20 de junio. Santa Rosa).

|112|

En efecto, una característica de recepción del método en Colombia fue la contienda entre, por un lado, la voluntad gubernamental de expandir la escuela y, por el otro, cierta incomprensión instalada en la inercia de la tradición, el rechazo de las familias, las carencias presupuestales, la pobreza de la población, la carencia de maestros aptos y la abulia de los dirigentes para su implementación en las localidades. En este último aspecto, el siglo XIX es un archivo de constantes demandas de arriba hacia abajo en la línea de mando administrativa para que se cumpliera con las disposiciones legales en torno a la dotación de escuelas, pago de maestros, visitas, exámenes, entre otros asuntos de la cotidianidad escolar. Aspectos que en conjunto daban la sensación de un descuido general del ramo. En ese sentido, en 1856 el jefe municipal de Rionegro, Antioquia, José María Uribe, escribía al presidente de la Sección Central del Instituto de Educación de la Provincia: *“estoy íntimamente persuadido que la causa del lamentable atraso de la instrucción primaria, es ese abandono criminal de las autoridades locales en el cumplimiento de los deberes relativos al negociado más importante y digno de la atención de todos”* (A.H.A.1856, Tomo, 1806).

En un contexto como éste, la mera existencia legal de la escuela no era suficiente para construir los significados locales de libertad y de ciudadanía

que requería la nueva realidad política, en parte, debido a que: “*las leyes no están hechas porque están escritas, sino que es necesario que vivan en el fondo de los corazones, y animen todos los pensamientos*” (García del Río, 1828: pp. 27-63); lograr este cometido hacía inevitables estrategias para darle tiempo a la expansión territorial de la escuela y, más importante aún, a la apropiación por parte de la población. Una de esas estrategias fue, precisamente, la importación del sistema lancasteriano de educación: un método que demandaba espacios para la enseñanza, ahorraba maestros, convocaba a niños, padres y autoridades, y gestionaba recursos en torno al nuevo proyecto educativo y ciudadano.

Por tanto, el método lancasteriano fue el instrumento básico para comenzar a transformar locales de diferente uso en escuelas, a enseñantes de variada condición en maestros, a niños de todas las castas en infancia escolarizada, y conocimientos de la sociedad en saberes institucionalizados. La lucha que representó su obligatoriedad fue el motor de su posicionamiento: la denuncia, la carencia, la falta de profesores, las propias fallas del método, su apropiación local sin adoptar por completo los principios más ortodoxos de su método original inglés, por ejemplo, fueron el campo de acción dentro del cual la educación se convirtió en una mentalidad, en una manera de estar en sociedad, en una necesidad y en un derecho que no podía ser violado ni por autoridades ni por particulares. El método lancasteriano fue la punta de lanza de la *gubernamentalidad liberal* para crear las condiciones educativas que todavía hoy le son inherentes y necesarias.

| 113 |

El proceso de recepción del método lancasteriano en Colombia compartió la misma lógica trasatlántica de expansión cultural en el marco general de desplazamiento entre la Ilustración y el liberalismo: importaciones, contactos espontáneos entre viajeros, redes de impresos y sociedades de fomento educativo, entre otros mecanismos, sirvieron para dar a conocer y apropiarse el método. Es importante resaltar que el ingreso general del sistema al País fue una decisión política anclada legalmente. Y lo fue por la íntima relación entre la uniformidad del método de instrucción en el Estado y un liberalismo en expansión que, precisamente, imponía una educación mediante la cual aseguraba su expansión continua (Caruso, 2005, p. 6 y 2007; Bushnell, 1996).

Con este influjo, las élites locales reconocieron de manera temprana la urgencia de dar uniformidad al método de enseñanza porque éste era un instrumento con alcance nacional pensado para conseguir, a su vez, uniformar las prácticas y las concepciones de la población en relación con las lógicas consagradas por la Constitución. El ilustrado Francisco José de Caldas, en 1808, por ejemplo, argumentaba:

“Se sigue probar ahora las utilidades que resultaran a la Patria y a las buenas costumbres el que el método de la enseñanza en la primera edad sea igual y uniforme en todas las escuelas; porque así como viene a ser defectuosa respecto al interés común la particular que dan los padres a sus hijos en lo interior de sus casas, por las razones que inmediatamente ocurren al entendimiento (...) del mismo modo lo será aunque sin tantos inconvenientes, la de las escuelas si se dexa su dirección y método al voluntario capricho de cada maestro, por más cuidado que suponga en escoger a estos por exámenes y oposiciones”(Semana del Nuevo Reyno de Granada, Santafé 1808. n.º 10, p. 76).

| 114 |

En el marco de este interés político por la educación, Simón Bolívar, en 1810, en misión diplomática en Inglaterra, observó con atención la escuela lancasteriana⁵⁸. Aparentemente en ese momento tomó la determinación de introducirla en su natal Venezuela, cuando tuviera la oportunidad de hacerlo, como efectivamente lo hizo tiempo después (Vaughan, 1987, p. 22). Para Bolívar, el sistema lancasteriano, en un País con recursos precarios y carente de maestros, era —como señaló en el considerando de su Decreto de 31 de enero de 1825, en Lima— *“el único método de promover pronta y eficazmente la enseñanza pública”* (Salcedo B., 1973, p. 321). Pero el interés no era únicamente de Bolívar: hombres ilustrados, viajeros de diferente rango y ocupación, políticos, diplomáticos, comerciantes y estudiantes entraron en contacto con el sistema

⁵⁸ La primera escuela lancasteriana en América Latina probablemente fue reportada en Uruguay hacia 1815. Con la llegada de James Thomson a Buenos Aires en 1818, y del propio Joseph Lancaster a Caracas, en 1824, el método adquirió su dimensión continental. Su arribo se benefició de una separación semántica: lo español se relacionaba con el “antiguo método” de tradiciones coloniales; el lancasteriano emparentaba con la importación desde Inglaterra, cuna de civilización y progreso (Caruso y Roldán, 2005a p. 651).

lancasteriano en Europa y en Estados Unidos. Por ejemplo, en condición de diplomático, el abogado venezolano José Rafael Revenga (1786-1825), conoció en Filadelfia (Estados Unidos) el método de enseñanza mutua que se había establecido allí desde 1809. Posteriormente, este diplomático defendía el método de manera vehemente:

“Cuando tuve la ocasión de conocer de cerca el sistema de enseñanza mutua inventado por Bell en la India, mejorado por Lancaster en Inglaterra, y extendido ya a todos los Países en donde no se enseñorean exclusivamente las preocupaciones y el poder absoluto; cuando observé que en la enseñanza conforme a este sistema se economizaban eminentemente el tiempo y los costos; y que los niños se habituaban desde la infancia a respetar el mérito, amor al orden, y a no tener estímulos más fuertes que la emulación y el pundonor, procuré hacerme capaz de formar maestros a mi vuelta a Colombia; y aunque todos mis esfuerzos por conseguirlo en Angostura el año 1820 hubiesen sido tan infructuosos como deplorable la causa de su esterilidad, ella misma hacía en mi opinión más urgente el establecimiento y propagación de esta especie de escuelas en Colombia” (A.G.N. Revenga. 1822. Vol. 108, pp. 251-254).

| 115 |

Pero el método tenía otras vías de importación. Para 1820 el método lancasteriano salió publicado en tres fascículos en el periódico *El Fanal de Venezuela*. Fue presentado allí como “una alternativa que recoge y conjuga lo mejor de los métodos de Bell y de Lancaster”. El capítulo segundo, principios del método propuesto, pretendía: “extender los beneficios de la educación, abreviar las dificultades y disminuir los gastos”; tal objetivo podría alcanzarse, auxiliados por las luces de sus inventores, si se hacía “una prudente elección entre los diferentes procedimientos que cada uno de ellos (Bell y Lancaster) ha puesto en unos, y formar un método de enseñanza y disciplina simples y de una ejecución practicable en todas partes”. (*El Fanal de Venezuela*. n° 1. En: Jáuregui, 2003 p. 2).

En ese mismo año, el religioso franciscano Sebastián Mora fundó la primera escuela lancasteriana en el pueblo de Capacho, en Venezuela; un año más tarde, protegido por Santander, él mismo organizó una escuela en Bogotá. Luego recibió el encargo de viajar a Quito a difundir el método. Después de

esto, las escuelas comenzaron a multiplicarse por el territorio nacional (Zuluaga, 1984, p. 58). El padre Mora se trasladó a Popayán en 1823 para fundar una de estas escuelas y la prensa local reseñó el acontecimiento de la siguiente forma: “este religioso que tiene el honor de haber sido el primero que ha enseñado por el método lancasteriano en el territorio de la República, ha llegado a esta capital trayendo consigo varios útiles para la escuela de enseñanza mutua” (El Fósforo de Popayán, 1823. n.º. 3, 13 de febrero).

Por otra parte, el 25 de julio de 1824 en la Gaceta de Colombia se señalaba que:

“el religioso franciscano fray Sebastián Mora a quien el gobierno destinó a difundir la enseñanza mutua en los departamentos del sur, en su tránsito por Cali ha dejado planteada en aquella ciudad la escuela de primeras letras conforme a este método y con toda la regularidad y orden posible, en un salón que caben más de ciento ochenta niños. Es muy loable la franqueza con que todo el vecindario de Cali se ha prestado a facilitar los auxilios necesarios para este establecimiento que su patriotismo reclamaba; pero muy particularmente se ha hecho digno de aprecio el celo con que el Dr. Vicente Lucio Cabal y el R. Padre Fray Ignacio Ortiz ha propendido a su fundación” (Gaceta de Colombia. 18 de julio de 1824. n.º. 145).⁵⁹

| 116 |

⁵⁹ Y del Ecuador: “El 30 de marzo se abrió en la ciudad de Aloja la escuela de enseñanza mutua establecida por el Pbro. Sebastian Mora Berbeo (...), Asumio la función el señor Manuel Carsion gobernador de la provincia con su secretario, la ilustre municipalidad, el doctor Joaquin Anasco rector del colegio en medio de toda la ciudad en consenso, y aunque en este lugar lo mismo que en otros, no faltaba quienes blasfemaran contra este método sin conocerlo mas viéndolo en acción penetrados de sus grandes habilidades, y experimentando la destreza y agilidad con que los niños practicaban tan complicada disciplina correspondiéndose recíprocamente las clases, no pudieron menos que llenarse de toda admiración y ternura que se notaba en los semblantes. Desde este día todo el mundo se desata en elogios de esa enseñanza, y más aproporcion que experimentan el aprovechamiento de los educandos todos selan sobre su disciplina estabilidad, adelanto. Confiesan el beneficio que el Supremo Gobierno le ha hecho en mandárselo, cuando más lo deseaba la gente sensata de la provincia. Queda de rector...Ignacio Álvarez, y se han e (de este documento hace parte del discurso del padre Mora que copio a continuación: “Señores, oy se ha plantado en los confines australes de la República la piedra angular de una educación verdaderamente savia, **liberal** y común”.(AGN. SR, 44, 6, D.4. 1824. Comunicaciones desde el departamento del Ecuador y Azuay).

El nombrado Rafael Revenga, por su parte, trajo desde Francia a Pedro Comettan, en cuya dirección “*adquirieron los conocimientos necesarios en este sistema muchos ciudadanos que hoy presiden las escuelas de Lancaster de las provincias de Tunja, y Antioquia, y de algunas parroquias de Bogotá*” (Gaceta de Colombia. 1822. No. 48. Domingo 15 de septiembre). El francés reemplazó al padre Mora en su labor educativa, viajó a la Costa Atlántica y desarrolló actividades masónicas y, en general, tuvo problemas para hacer su trabajo; no obstante, la Gaceta del Istmo de Panamá, afirmaba “*que en sus –de Comettant- escuelas se podía aprender en un año lo que normalmente exigía cinco o seis años*”. En definitiva, el educador francés fue reemplazado, tiempo después, en la Normal de Bogotá por el señor José María Triana (Bushnell, 1994, p. 226).

La implementación de un sistema uniforme de educación, con un método igualmente uniforme, vino con la promulgación en el Congreso de Cúcuta de 1821, y con la expedición de la Ley de 6 de agosto (Castillo, 1825) de ese mismo año, cuyo artículo 15 rezaba: “*Se autoriza al poder Ejecutivo para que mande establecer en las principales ciudades de Colombia Escuelas Normales del método lancasteriano o de enseñanza mutua, para que de allí se vaya difundiendo a todas las provincias*” (Gaceta de Colombia. 1821. Villa del Rosario de Cúcuta. n°. 3). Simón Bolívar, en su condición de Presidente, delegó esa función en Francisco de Paula Santander⁶⁰, Vicepresidente de la República, para que se encargara de ejecutar la legislación; esto lo hizo, en principio, mediante el Decreto de 26 de enero de 1822, que estipulaba, entre otras cosas: “*Establecer escuelas normales en las ciudades de Bogotá, Caracas y en Quito*” (cuando fuese liberada esta última ciudad).

Una vez establecidas estas escuelas se ordenaría a los Intendentes de Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Cauca y el Istmo de Panamá para que de cada una de las provincias de su mando mandara a Bogotá a personas de talento que se instruyeran en el método lancasteriano. Lo mismo se ordenaría a los Intendentes de Venezuela, Orinoco y Zulia, que actuarían igual remitiendo a los interesados a la ciudad de Caracas. Esas personas regresarían a las provin-

⁶⁰ Este período está bien estudiado tanto por: Bushnell, 1966 y por Echeverry, 1984.

cias de su domicilio a servir la escuela del lugar en que residiera el gobierno, y éste, a su vez, haría venir los maestros de las parroquias: *“De tal suerte que después de algún tiempo se establezca en todas ellas la enseñanza mutua”* (Gaceta de Colombia. 21 de abril de 1822, N° 27).

Los gastos de la remisión a Bogotá, Caracas y Quito de las personas designadas por los Gobernadores, serían pagados de los fondos de propios y arbitrios de los Cabildos. En donde estos fondos no existieran, los Intendentes, después de tomar los informes necesarios, los suplirían de los fondos públicos, una vez aprobados. Los maestros que de las parroquias fueran a aprender a la escuela normal de las provincias, disfrutarían, por el tiempo de su permanencia en ella, el sueldo que tuvieran asignado, y si éste no alcanzaba para sostenerse, los Gobernadores, a través de los padres de familia interesados en la educación de sus hijos, cuidarían de que se les añadiera alguna pequeña gratificación que bastara para sus alimentos. Por último, el Decreto hacía el encargo: “Muy particularmente a los intendentes, gobernadores, jueces políticos, cabildos y venerables párrocos, que cada uno en la parte que le corresponda cuide del mes pronto y exacto cumplimiento de este Decreto que tanto debe mejorar la primera educación de los niños” (Gaceta de Colombia. Bogotá. 1822. n°. 27).

| 118 |

Citar el Decreto hace énfasis en la idea según la cual hubo una instancia de decisión política para la importación e implementación del método con base en el interés de transformar una sociedad que se sabía anclada en una lógica cultural diferente, bastante alejada de la imperante civilización ilustrada y liberal. El método sería un instrumento de transformación social. Por tal motivo, de manera complementaria al Decreto, desde el gobierno central se exhortaba continuamente a las autoridades en todos los niveles administrativos del territorio nacional para fomentar la educación, fundar escuelas y apropiar el método lancasteriano. Lo cual representaba dos batallas diferentes: por un lado, la del gobierno central con las Provincias y, por el otro, de cada Provincia con los administradores locales (Clark, 2007).

Si se tienen en la cuenta las adversas condiciones sociales, políticas y económicas de la postguerra de independencia, sorprende la expansión del

método por el territorio nacional y su posicionamiento en los centros urbanos de mayor importancia. La idea del legislador era que una vez promulgada su instauración general, el proceso constante de su aplicación llegaría a cubrir la totalidad de las escuelas en la totalidad del territorio nacional, condición *sine qua non* de la nueva lógica de gobierno.

Con todo, pese al relativo éxito de la empresa, lejos se estuvo de alcanzar por completo este propósito pues los avatares políticos y económicos de la nueva república producían fenómenos como la precariedad de maestros, de recursos y de disposición para abordar en todos los lugares del País la educación con el mismo entusiasmo e igual eficacia. De todos modos, el método tuvo notorios avances en relación con la constante voluntad política de su instauración. Por ejemplo, en 1826 esta voluntad constante se reflejó en una disposición en la cual se puso fin legal a la tolerancia en torno a la aplicación de diversos métodos de enseñanza según las condiciones particulares lo exigieran: “Establecidas en cada parroquia las escuelas de enseñanza mutua, a ninguno será permitido tener ninguna abierta donde se enseñe conforme al antiguo y vicioso método” (art. 4, 3 de octubre 1826).

| 119 |

Pero la dinámica de expansión no fue fácil ni uniforme. Investigadores como Marcelo Caruso presentan, mejor, en términos de fluctuación entre éxito y fracaso. La primera década de implementación muestra ambas caras del proceso: para 1825, las ciudades más importantes en el País, Tunja, Santa Marta, Medellín, Cali, Popayán y Mompós, tenían una escuela lancasteriana; para 1823, en la región de Bogotá, 16 de las 48 escuelas elementales funcionaban con este sistema. Para la misma época ninguna escuela lancasteriana se reportaba en la provincia de Cartagena; y la escuela en Santa Marta, organizada por Pedro Commentant tuvo una vida breve. Además, el método lancasteriano posiblemente no se conoció en prácticas concretas en muchos sitios de la república, no por ausencia de la ley o por su desconocimiento, sino porque no había recursos, interés o legitimación del método frente a las autoridades locales. Un informe de 1856, por ejemplo, anunciaba:

*“Hay una escuela pública en la cabecera del distrito, con cuarenta alumnos, el director es el sr. Clemente Martínez, con el sueldo de 16 piezas de ocho décimos, mensual pagaderos de contribuciones y rentas de la escuela. **Se enseña por el sistema individual**, pues aunque hay más del número de alumnos que la ordenanza detalla, sin embargo se adopta este método”* (A.H.A. Buriticá. 1856. Tomo 1806. 24 de junio).

En departamentos como los anexos Venezuela y Ecuador, la expansión tal vez fue incluso más precaria. En Venezuela, en 1826, la irregular expansión de la escuela hizo parte de conflictos y de resistencia a la conservación de la entidad geográfica de la Gran Colombia. Uno de los primeros intentos separatistas promovidos por las municipalidades de los departamentos de Venezuela y Apure, reunidos en la ciudad de Valencia durante los meses de abril y mayo de 1826, tuvo que ver con la siguiente situación:

| 120 |

*“En todas las provincias y departamentos del Nuevo Reino de Granada se fundan colegios, **y se promueve por todos medios la instrucción**, mientras que Venezuela se encuentra en el mismo estado que el año de 1809, continuando sus estudios de teología y derecho canónico”⁶¹.*

El ejecutivo central, por supuesto, negó esta acusación y, por el contrario, trató de mostrar que durante el año de 1823 había creado varias instituciones educativas, entre ellas una:

“...casa de educación en Valencia con las rentas de los conventos suprimidos allí, (...) otra casa de educación en el Tocuyo con la misma enseñanza, (...) otra en Trujillo, (...) en 1824 se estableció el colegio de Guayana, (...) en ... 1825 el colegio de Guanare en el antiguo departamento de Apure, (...) en ... 1826 se aplicaron las rentas y bienes del convento de Santodomingo de Mérida al colegio de dicha ciudad, (...) en 1824 se pidieron informes del intendente de Cumana sobre las rentas y bienes con que se podría establecer un colegio ó casa de educación en la isla de Margarita (...) (Y) ...

⁶¹ Si bien el argumento se refiere a los colegios no es difícil ni descabellado suponer que la escuela también era asumida como rezagada en relación con la centralidad de Bogotá.

al Intendente del Sulia se le han comunicado diferentes órdenes para que remita los datos correspondientes, y todos los informes son de naturaleza de no poder establecerse” (Gaceta de Colombia. 1826. Bogotá, 10 de sept. n° 256. p. 2 y 3).

Para algunos venezolanos, pese a que el pilar de la Escuela lancasteriana en la Gran Colombia fue la fundación de la primera Escuela de este tipo en su territorio por el fraile franciscano Sebastián Mora y Berbeo, el general Santander no favoreció a todos los departamentos de la Gran Colombia por igual; pensaban que esto se debía a su origen neogranadino y de José Manuel Restrepo (Secretario del Departamento de Interior y responsable de la educación), pues, a juzgar por la información que aparecía reseñada en la Gaceta de Colombia, se observaba un desarrollo más amplio de la Escuela lancasteriana en el departamento de Cundinamarca que en los otros departamentos que componían la república (Mora G., 2003).

Por su parte, aunque contemporáneamente se reconocía el esfuerzo de la administración central de la época para universalizar la educación durante los primeros años de la república, en el Ecuador se pensaba que:

| 121 |

“La enseñanza pública ecuatoriana, harto decaída desde la expulsión de los Jesuitas, postróse más y más durante el período de la guerra magna y en el ciclo colombiano. La labor del Poder Central llegaba al Sur de la República de Colombia, amortiguada y débil; y sus iniciativas no pudieron sacar la cultura nacional de la irremediable parálisis en que había caído. Al fundarse la República en 1830, heredamos la reglamentación y los caóticos planes de estudios que se habían dictado mediante los Decretos de 3 de octubre de 1826 y 12 de diciembre del 29” (Soasti, 2001; cf. Tobar D. 1938).

La expansión del método lancasteriano no solamente habla de su relativo éxito, sino de la expansión de la escuela como tal que, pese a su difícil instauración, iba en ascenso casi constante por el territorio nacional, y esas escuelas en definitiva eran la condición para la expansión del método: sin escuela

no había método posible. Un informe del Ministerio del Interior, de 1826, reportaba la existencia de 52 escuelas lancasterianas y de 434 que conservaban el antiguo método. Aunque las lancasterianas representaban sólo 11% de las escuelas existentes, éstas agrupaban el mayor número de alumnos y contaban con la mayor asistencia constante. Al finalizar el segundo gobierno de Santander (1833–1837), las cifras habían mejorado: de 979 escuelas, 255 (26%) eran lancasterianas (Báez, 2006; Caruso, 2005, p. 728).

El crecimiento del método no siempre fue fácil de identificar desde el presente puesto que muchas instituciones de la época utilizaban esta rúbrica como una demostración de modernidad para resaltar su propia importancia, pero no siempre el método era cabalmente utilizado en algunas de ellas. “In passing along from Quito to Bogotá, I found three schools established according to the Brithish or the Monitorial System --one was in Yahuará, and the other two were in Popayán, the one for boy, and the other for girls” (Letter from James Thomson. En: Caruso, 2007, p. 283)⁶². No eran muchas, por supuesto, pero según sus promotores extranjeros, desarrollaban el método a satisfacción.

| 122 |

Además de estas tres escuelas citadas, se seguían apropiando recursos, adecuando locales y fundando escuelas; las autoridades continuaban en el empeño de ampliar sistemáticamente la aplicación del método por el territorio nacional y de lograr su perfeccionamiento, ora en relación con su método inicial inglés, ora en relación con las posibilidades contextuales de su aplicación. Por ejemplo, en 1827, varios años después de la imposición legal del método, la sociedad Filantrópica en Bogotá consultó a la *Société Pour L'Instruction Elementaire*, en París, con la intención de obtener apoyo financiero y técnico para fundar nuevas escuelas conforme al sistema lancasteriano y para redireccionar, con ese método, unas 80 escuelas ya existentes y mejorar las escuelas de ambos sexos establecidas en ciudades importantes del País.

⁶² Letter from James Thomson to the Committee of the British and Foreign School Society, 25. May 1826. In: *Annual Report*, British and Foreign School Society. London, 1826: 112–25, here 124. Esta cita está a su vez en (Caruso, 2005: p. 729).

En la década siguiente, en 1838, funcionarios colombianos intentaron mandar a algunos jóvenes del País a la *Borough Road Schools*, en Londres, con el propósito de adquirir experiencia directa en el manejo del método en las escuelas lancasterianas tal como se hacía en Inglaterra. Y al año siguiente, en 1839, iban en aumento las quejas sobre las deficiencias en la aplicación del método. Incluso el anterior cónsul británico en Cartagena, Mr, Watts, consultó a la BFSS (British and Foreign School Society) por ayuda para reorganizar y dirigir las escuelas monitoriales en Colombia, pues, para el excónsul la escuela mutua estaba establecida a lo largo de Nueva Granada, pero todavía era muy imperfectamente desarrollada (British and Foreign School Society. *Annual Report*. London, 1839, p.34). En general, la expansión del método era notable, si se tienen en la cuenta las difíciles condiciones en América Latina (Caruso, Per. 2005, p.729).

Inclusive su expansión, para la época, fue percibida y presentada como logros importantes del nuevo gobierno republicano. Un avance que, como se ha señalado, se hizo en buena parte, en un marco de la legalidad constitucional:

| 123 |

... Se han hecho progresos. El año 20 no había una sola escuela lancasteriana, i hoy no hai provincia que no tenga algunas. Se han aumentado los colejos i casas de educación, se han organizado los antiguos, se han creado nuevas cátedras de enseñanza pública, se han multiplicado las universidades, en fin la lei i el gobierno han hecho avanzar este precioso ramo de la felicidad pública con interés i actividad a través de la guerra, de la falta de fondos, de libros, i de maestros (El Defensor de las Libertades Colombianas, 1827, n° 13).

3.2.3. EL SISTEMA LANCASTERIANO DE ENSEÑANZA Y LA PRODUCCIÓN DE LA LIBERTAD

El sistema complejo de relojería de la escuela de enseñanza mutua se construirá engranaje tras engranaje: se ha comenzado por confiar a los escolares mayores tareas de simple vigilancia, después de control del trabajo, y más tarde de enseñanza; a tal punto que, a fin de cuentas, todo el tiempo de todos los alumnos ha quedado ocupado ya sea en enseñar, ya

sea en ser enseñado. La escuela se convierte en un aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza (Foucault, 1990, p. 170).

La expansión del sistema lancasteriano, interpretada como fundación de un nuevo orden (Roldán, 2005) y de una nueva sociedad política ordenada (Caruso, 2005, 2010; Zuluaga, 1984) tuvo que ver, según el esquema propuesto, con la instauración de la libertad como fundamento del ejercicio del poder liberal por el gobierno de la población. El método educativo lancasteriano contribuía a producir lo que la fundación del Estado constitucional anunciaba como existente: la libertad y la igualdad de los ciudadanos ante la ley. Éste no llegó a América como portavoz a rajatabla de la disciplina en el sentido de interpretación teórica propuesta por Foucault; por el contrario, antes que buscar concretamente la relación docilidad-utilidad, debió coadyuvar en la superación de la sumisión consuetudinaria dada en términos de trascendencia-humillación durante la época colonial para transformarla en nueva tríada legalidad-libertad-acción. Más aún, la escuela y los métodos de enseñanza elemental tenían como objetivo transformar la sociedad para hacer de la población:

“Los conocimientos elementales de la Escuela de primeras letras en todas las clases aun las más humildes, es en el día el laudable y favorito objeto y empeño de propagación por todos aquellos que saben apreciar la importancia de esta instrucción elemental. Asombra el número de instituciones y sociedades protectoras: la extensión de sus contribuciones y tareas; porque a la verdad, este es un modo seguro y activo de sostener y propagar la ilustración pública, haciéndola dar el primer paso que nos conduce á la industria, á las artes, y ciencias que constituyen la felicidad y bien estar de la nación. De aquí procede el deber de todo buen gobierno, establecer las escuelas competentes al intento; y el de cada individuo concurrir con sus luces y sus recursos a favor del interés común” (AGN, SR, FMIP, t. 109, f. 596; En: Clark, 2007: p. 52).

Ciertamente, con base en el análisis como el del epígrafe, importantes trabajos como los de la profesora Olga Zuluaga pudieron anotar que:

“No es la enseñanza mutua un método de enseñanza planteado al margen de la dominación, lleva inscrito hasta en sus formas más meticulosas de organización escolar la forma como las clases dominantes sometían el cuerpo, el conocimiento y la moral de los niños a un aprendizaje para la obediencia y el sometimiento” (Zuluaga, 1979, p. 15).

El Manual inglés de enseñanza mutua, traducido en 1826 para la Gran Colombia, con un análisis sobre su propia sociedad, y sólo aplicable parcialmente a la realidad local de la postindependencia, ha ayudado a producir esa natural relación entre sistema lancasteriano y dominación de la que habla la profesora Zuluaga. Dice el Manual:

Los rangos medios y superiores de la sociedad dependen de los pobres mucho más de lo que aparece a primera vista. Al trabajo y al ingenio de los pobres debemos nuestros consuelos y nuestras conveniencias: tenemos a la verdad, un profundo interés en el estado de su moral; porque como en cada País abundan como la clase más numerosa, nuestra seguridad personal depende mucho de sus cualidades morales: nos hallamos obligados, en innumerables ocasiones, a confiarles el cuidado de nuestras propiedades, y lo que es todavía de mayor importancia, influyen considerablemente en el espíritu de nuestros hijos, las buenas o malas cualidades de los criados a cuyo cuidado permanecen tanto tiempo. Están, pues muy interesadas las clases altas de la sociedad en proveer una educación moral y religiosa para la totalidad de los pobres: que como estos son capaces de elevarse en la escala de la civilización, sentirían más repugnancia a someterse a la degradante limosna parroquial y ejercitándose en la abstinencia, que acompaña a un sentimiento recto y moral, evitarán aquella intemperancia que conduce a la pobreza y al crimen. Así no se requerirá por más tiempo aquella considerable suma que ahora se extrae de la parte industriosa de la comunidad, bajo el nombre de tasas de los pobres. Pero sobre todo, la operación de estos planes, cuando se hayan hecho extensivos a la gran masa del pueblo disminuirá más el crimen que todos los estatutos penales que se han decretado o pueden decretarse; y unidos a los esfuerzos de la sociedad bíblica, y al sistema de

los bancos – de – ahorro para los pobres, debe esperarse que en el curso de pocos años, produzcan los resultados más satisfactorios a todos los amigos del País, y de su especie (p. 1).

A principios del siglo XIX el contexto inglés y europeo en términos sociales era bien distinto al de la recientemente emancipada América Latina. En ésta no había producción industrial, ni se habían configurado procesos derivados de la Revolución Industrial tales como el abandono masivo del campo, el aumento de la masa obrera y la consecuente pauperización de amplios sectores de la población. Por tal motivo, las razones que forzaban la educación de la población aunque hacían parte de la misma matriz, la modulación se decantaba hacia otras necesidades locales en relación con la civilización europea en vías de universalización.

El método lancasteriano antes que ser la estrategia de las disciplinas, homologadas éstas con encierro, vigilancia y castigos, fue el instrumento para la conversión de súbditos en ciudadanos. Nada extraño si se tiene en la cuenta que, como lo ha señalado Marcelo Caruso (2008): “*Los diversos senderos de recepción e interpretación de este sistema de enseñanza altamente codificado pone en evidencia la existencia de diversas culturas de la disciplina* (p. 1).” La de Colombia, por ejemplo, fue una cultura de la “*disciplina de la libertad*”, porque el mismo encierro escolar le otorgaba existencia a los niños, permitía que por primera vez se hicieran visibles y enunciables, se configuraran como un objeto de saber y de poder, en fin, que tuvieran existencia social y legal.

En la máquina disciplinaria la presencia del castigo, antes que mostrar una aplicación sistemática e infamante, en vez de caracterizar la forma cotidiana de estar en la escuela, muestra los esfuerzos constantes para morigerar las maneras de su necesaria aplicación con conceptos pedagógicos (Martínez B., 1986)⁶³. Así, entonces, encierro y castigo, en sus versiones republicanas, eran la condición de posibilidad para la construcción de individuos cada vez más libres, es

⁶³ Por supuesto, la inversa también es cierta: la lucha por su erradicación habla de su recalcitrante presencia. Empero, la evidencia es la de una voluntad para su utilización política y científica para lograr fines sociales y humanos.

decir, ciudadanos respetuosos de las leyes y potenciados socialmente por éstas. Dicho de otra manera, el castigo que para la época existía, y que continuaría existiendo, no se hacía visible por la vía de su aplicación constante, sino, por el contrario, mediante la temprana lucha emprendida en su contra. El castigo era para la época de la postindependencia, una especie de rezago colonial con el cual no se podía tener ninguna connivencia. La denuncia por su persistencia llegaba hasta la prensa literaria y política de la época:

Todavía azotan a los niños en nuestras escuelas y ustedes señores que ofrecieron censurar todo lo que pareciese reprensible por qué no descargan el látigo sobre estos maestros de latinidad que quieren enseñar una lengua que quizá no saben, como pudiera un jinete de coraje hacer entrar en la andadura a su caballo (El Fósforo. Popayán Año 1823 Pág. 152).

La cotidianidad escolar podía ser estricta y, para los ojos de hoy, quizás pasada por la violencia de los castigos corporales, tal como lo refiere el periódico de Popayán; sin embargo, es necesario suspender los juicios porque la mirada en retrospectiva puede mostrar que la relación castigo-disciplina-denuncia era el dispositivo que ponía al niño en la mira de los expertos, era una parte, aunque poco atractiva, del camino de su visibilidad social. Y en una sociedad soportada en los derechos, la legalidad y el interés, la existencia, en términos de visibilidad social, era condición necesaria del ejercicio y de la apropiación mental de la libertad.

Por la libertad que el método producía, por los derechos que promulgaba, por los castigos que morigeraba y por el reconocimiento que hacía de los niños como objeto de saber, el sistema lancasteriano, al contrario de una máquina disciplinaria apabullante, le puso carne de niño a esas escuelas, es decir, puso desorden, desobediencia, riñas, chantajes, inasistencias, cambios de roles, presencia constante y competencia sostenida. En palabras de Olga Zuluaga: “*Su marcha –la de la disciplina– se descomponía con el azar de la infancia, capaz de descodificar con la risa y el juego los movimientos de la máquina*” (Zuluaga, 1984, p. 89; Manual, 1826).

Y con esos niños encerrados juntos con la idea política de que aprendieran a escribir, leer, orar y respetar las leyes y la religión, se iba perfilando la idea de que la enseñanza era un asunto para maestros formados, es decir, para aquéllos que no sólo portaban la rectitud moral o el espíritu correcto del sistema de poder, sino que desde un saber, hoy nombrado como pedagogía, se podía estudiar y, con base en ese estudio, potenciar individualmente a los nuevos actores de la sociedad (ver: Zuluaga, 1984; Hobsbawn, 2003). Todavía faltaba recorrido escolar para ello, para ese momento el asunto era contar con un método que propiciara las bases de la nueva realidad: una escuela presente de manera cada vez más amplia como parte del paisaje nacional.

El sistema lancasteriano concretó la libertad liberal desde dos perspectivas: la primera, desde el afuera escolar, es decir, su significado general en la sociedad, su posición en el conjunto de elementos constitutivos de la vida republicana y las expectativas que generaba para constituir una nueva ciudadanía y para restaurar la identidad política perdida con la independencia; la otra tuvo que ver con los elementos inherentes al método, la significación que adquirirían sus estrategias en la perspectiva de la construcción de la libertad en el marco de una nueva ciudadanía. En los siguientes apartados, se despliegan estos dos modos de concreción de la libertad en relación con la escuela y su método de enseñanza.

| 128 |

3.2.3.1. Escuela, sistema lancasteriano e identidad política

Un claro requerimiento dejó la coyuntura independentista: la de crear un nuevo orden político y social. Eso pasaba, entre otras cosas, por la obligación de olvidar la tradición colonial, por lo menos como un esfuerzo político en diferentes campos sociales, como la educación, por ejemplo. La necesidad de ese olvido quedó plasmada en las memorias de José Manuel Restrepo en 1826, para quien era menester *“olvidarse de lo que se había aprendido en la educación colonial para aprender todo nuevamente como condición para alcanzar el nivel de esclarecimiento del siglo XIX”* (El Constitucional, 1826, 26 enero)⁶⁴. La élite criolla reconoció

⁶⁴ Citado, entre otros, por: Bushnell, 1966, p. 211; Zuluaga, 1984, p. 21; Caruso, 2007, p. 116).

tempranamente que la educación era un objetivo político porque construir una nueva sociedad era un proyecto de naturaleza eminentemente educativa.

Así, por ejemplo, la publicación de Juan Fernández de Sotomayor del Catecismo popular en Cartagena de Indias en 1814 –reeditado en Bogotá en 1820– destacó el carácter educativo de todo el esfuerzo por la autonomía política. En el prólogo de este libro didáctico sobre la justificación de la independencia, Sotomayor escribió que la educación era el fundamento de independencia: “*El establecimiento de las escuelas, como lo dispuso la Junta en 1810, debe llevarse a cabo inmediatamente, si queremos ser libres*” (Fernández, 1814, p. 2).

Pero la instauración de la escuela y de un correlativo método de enseñanza no significaba sólo liberarse del sojuzgamiento político militar español, sino del sojuzgamiento cultural anclado en una tradición trascendente y en sus particulares opciones educativas inmanentes. La nueva educación requería alfabetizar, condición *sine qua non* para la transformación hacia una cultura y poder con sustento en un contrato social. Esa condición letrada sería una exigencia para disfrutar plenamente de los derechos políticos en sociedad. Sin embargo, no fue una exigencia política inmediata dada la imposibilidad fáctica de su aplicación en una realidad en la que lo común era la analfabetidad. La legislación de 1821 otorgó un plazo de 19 años (hasta 1840) para alfabetizar al conjunto de la población, es decir, el Estado pospuso casi 20 años para mejorar la alfabetización, porque: “*Ser analfabeto en 1821 se vio como un legado infortunado de opresión española, por el cual el individuo no debía castigarse...*” (1994, p. 52). Pero serlo después de ese tiempo era la posibilidad de ser ciudadano con derechos políticos, esto es, de ser libre.

El método lancasteriano funcionaba como el motor de esta transformación, productor de la libertad republicana, dispositivo para reconfigurar la autoridad política en una realidad distinta a la colonial, y lo hacía, claro está, por la vía de la alfabetización, pero también por la presencia de la escuela y del método en las comunidades durante los primeros años de la república, y por la relación que establecía entre gobernantes y gobernados en la formación de un *ethos* comunitario. La libertad era el terreno común mediante el cual

gobernantes y gobernados acercaban las distancias en cuanto a dignidades y, al mismo tiempo, se alejaban unos de otros en términos de gobierno, esto es, producían la libertad liberal.

En efecto, una vez lograda la independencia, concomitante con lo que sería conocido como “*fiebre por la educación primaria*” (Bushnell, 1994, p. 214), la escuela, con el correlativo método pedagógico lancasteriano, asumió el papel de acercar la comunidad a las autoridades, de aportar en la reactivación de la identidad política y de construir los significados sociales de su existencia en el marco de la república al relacionar a la comunidad con las autoridades que pretendían gobernarla con su consentimiento. La apertura misma de una escuela lancasteriana, en cualquier lugar de la geografía colombiana, representaba un acto social y político que ayudaba a restituir la autoridad resquebrajada desde la independencia: actos sociales y académicos que congregaban autoridades políticas, comunidad y estudiantes; actos en los cuales, en ciertos casos, se pasaba de la solemnidad académica protocolaria a los bailes y la fiesta propia de las comunidades (Gaceta de Colombia. Bogotá. 1825. N° 215. N° 27).

| 130 |

Una vez instaladas las escuelas, el gobierno empleaba estrategias tales como competiciones académicas públicas a través de las que se buscaba renovar la identidad política con en el nuevo orden y, de modo paralelo, construir identidad de la sociedad con la escuela misma. Abrir una escuela, sostenerla y examinar públicamente a los niños en sus progresos significaba concertar voluntades y recursos en un propósito común. La escuela que, como se ha dicho, coadyuvaba a restablecer la autoridad política en el imaginario social, se valía, entre otros medios, de los exámenes para mostrar los logros obtenidos en la nueva estructura social: logros imposibles de pensar en la pasada lógica colonial:

“Las autoridades respectivas y ciudadanos de todas clases que a competencia concurrieron a solemnizar estos actos admiraban con satisfacción los progresos de la literatura de la república y bendecían la sabiduría y beneficencia de un gobierno bajo cuyos auspicios las luces hacen adelantamientos semejantes” (Gaceta de Colombia. 1824. n° 115. Sept. 5. Cuenca, Popayán y Vélez.)

Por tal motivo, la apertura de escuelas lancasterianas llegó a ser una prioridad que involucraba a las más altas personalidades del gobierno nacional, por ejemplo: *“Su excelencia el vicepresidente asistió personalmente a examinar a los jóvenes en geografía elemental y práctica, sistema de gobierno actual, las cuatro principales operaciones de aritmética y rudimentos de religión”* (Gaceta de Santa Fe, 1821, n° 100, 24 de junio). Un acercamiento que borraba las distancias verticales entre gobernantes y gobernados y comenzaba a producir una ruptura radical con el pasado, no sólo al instaurar nuevas prácticas, sino, al dotar de nuevos sentidos lógicas enquistados en las más hondas tradiciones coloniales con fundamento en la religión católica.

La Iglesia, por ejemplo, que durante la colonia fue el concepto mismo de la jerarquización vertical de la sociedad, en la república se convirtió en una institución capaz de reconocer en el pasado colonial la tiranía española y, en el presente pos-independentista, las bondades de una libertad que, inclusive, borraba las distancias entre las razas:

El día fijado se juntaron 27 jóvenes entre blancos e indígenas, con ellos fuimos a la Iglesia donde se celebró misa de acción de gracias, la que concluida volvimos a la escuela, donde el señor cura pronunció una arenga a los niños, haciéndoles ver la felicidad de que iban a gozar, de que habían carecido sus antepasados por la opresión de los tiranos (Gaceta de Colombia, 1825, n°. 205),

Todavía en 1835, en diferentes lugares de la república, como en el Chocó, por ejemplo, la solemnidad de la apertura de una escuela, o la realización de los exámenes públicos, era un acontecimiento para las autoridades y una noticia para la prensa oficial. *“Es difícil describir la solemnidad con que se verificó este acto que el jefe político del Cantón, los padres de familia, los curas de los pueblos circunvecinos y principalmente el de aquel se empeñaron en celebrar”* (Gaceta de Colombia, 1835, n° 200, 14 de agosto OES I, 272). Fuera de la solemnidad protocolaria, estos eventos también eran motivo de fiesta en la comunidad porque con el pueblo la cercanía no sólo se conseguía por la vía del protocolo sino con sus propias formas de estar en sociedad. Así, por ejemplo, en Honda,

en 1825, la apertura de la escuela incluyó corridas de toros y baile (Gaceta de Colombia. 1825, n° 215, p. 295).

Los exámenes públicos contemplaban lectura, escritura, moral y educación cívica. También incluían, en algunos casos, los principios del método de monitores en sí, lo que demostraría, al parecer de Marcelo Caruso (2007, p. 291), el doble carácter de estas escuelas como primarias y normales⁶⁵. Los exámenes fueron el espacio de construcción de un imaginario social en relación con la nueva sociabilidad: conocimiento, fiesta, moral y principios del Estado constituían las nuevas relaciones sociales en las que se iba incorporando a los niños como su pilar necesario. En uno de esos actos escolares: “*Se distribuyeron algunos premios y se notó con sorpresa que un niño de cuatro a cinco años, hijo de un artesano, respondió con viveza varias preguntas sobre los derechos del Hombre*” (Gaceta de Colombia, 1826, n° 272, cinco de febrero).

| 132 |

La solemnidad de estos actos no era exclusiva de la Capital, por todo el territorio nacional se daban eventos con el mismo protocolo; en la Gaceta de Colombia, se reseñaron, entre otros, Rionegro, Guayatá, Honda, El Espinal e, inclusive, Quibdó. Intento de construir, mediante rituales educativos, un nuevo *ethos* nacional republicano que apropiaba la nueva legalidad como soporte para estar libre en sociedad.

En el mismo sentido, y no es cosa menor, los exámenes públicos le otorgaban un espacio importante a la educación cívica. Un tipo de educación, como se ha dicho, para restaurar la identidad política, en el marco de una lógica constitucional. Con todo, esta renovación no desestimó de golpe ni siquiera elementos fundamentales de la tradición española, tales como los religiosos. El catolicismo peninsular que ya de antes venía conjugado con el liberalismo en

⁶⁵ No obstante, un argumento de la época niega tal demostración: “Las escuela normales no son, ni han sido nunca, en ningún País del mundo, conforme a texto de ley alguna, ni en consecuencia con el tecnicismo científico, no han sido, digo, ni son escuelas primarias... (su) objeto es formar maestros idóneos que regenten las escuelas elementales y superiores, es decir, primarias según el artículo 140” (Superintendencia General de Instrucción Pública Primaria. Julio Patiño. Documento No. 4. Popayán, 4 de octubre de 1883. Folletos Misceláneos. FM/275).

ascenso, en América Latina se desplazó hacia una especie de liberalismo católico que, en términos educativos, conjugó, por ejemplo, catecismos políticos y religiosos para el adoctrinamiento de los niños en moral y reconocimiento del estado de derecho⁶⁶.

Por otro lado, es pertinente resaltar que, aunque en la segunda década del siglo XIX, era común la educación cívica como principios del nuevo Estado, no era tampoco una regla indeclinable: no en todos los actos de este tipo se reportaban preguntas sobre educación cívica. Más aún, en la medida en que avanzaban los años se iban haciendo más visibles en los exámenes los modales y los deberes, mientras la presencia de las leyes, y de los asuntos de gobierno se debilitaban. Por su puesto, la inculcación de la cultura liberal y su efecto de gobierno no se daba por la repetición del mantra de estos principios sino por la apropiación de elementos disímiles (ver: Caruso, 2007, p.293).

El dispositivo que conformaba la institucionalidad escolar con su método pedagógico, tenía una función que no solamente trataba como enseñanza los elementos que permitían apropiarse la realidad inédita por diferentes vías directas (el catecismo político) e indirectas (la lectura en general), sino que le daba participación a la comunidad, una opinión e interlocución en relación con un interés que se formaba: la educación. Mostraba que quienes gobernaban tenían como herramientas para hacerlo no la distinción de la nobleza, tampoco la riqueza, sino tesoros que todos podían adquirir en la escuela: saber leer y escribir. Y, a través de la lectura y de la escritura, los niños y los ciudadanos comprenderían el concepto de libertad en el marco democrático que la promocionaba en la escuela. En la lectura, en la escritura, en la educación cívica y en la moral, la palabra libertad, los derechos y los deberes se fueron convirtiendo en un mantra constante que, en conjunción con prácticas específicas produjeron transformaciones culturales irreversibles.

| 133 |

⁶⁶ Para la noción de liberalismo católico o catolicismo liberal en Colombia, ver: (Plata, 2009: pp. 71-132). “*Católicos, que sin pretender dejar de serlo, intentaron incorporar en su discurso y accionar, ideas y prácticas originadas en la Ilustración y en las doctrinas liberales de su siglo, tratando de hacer, a su manera, una conciliación con su fe, en medio de la radicalización y la intransigencia del debate político-religioso que se daba en el país*” p. 70.

3.2.3.2. La escuela lancasteriana enseña a todos, lo mismo para todos

La libertad, expresada en parte como derechos otorgados constitucionalmente y, al mismo tiempo, libertad siempre en potencia de ser ampliada dentro del marco de las leyes, se expresaba sin grandilocuencia en prácticas que pasaban como naturales, pero que, realmente eran una conquista de la nueva lógica liberal expresada, para el caso, en los ámbitos educativos. La totalidad, por ejemplo, es una idea de la libertad liberal. La educación era para todos, por tanto, la escuela tuvo que ser también universal en los ámbitos de lo público y de la gratuidad. Porque en educación, como lo señaló en 1826 José Manuel Restrepo, era necesario *“hacer una revolución tan completa como las que han sufrido nuestras instituciones políticas”* (Restrepo, 1826, p.1).

La escuela tenía que ser para todos. La constitución lo dejaba estipulado con toda claridad en términos de igualdad ante la ley, lo prescribía en los derechos y, por supuesto, en los deberes del ciudadano. Consecuentemente con ello, la educación tenía que cubrir a sectores poblacionales antes cobijados con otras figuras de asistencia y policía, como la beneficencia y el asilo (Donzelot, 1990; Querrien, 1994). Se trataba de producir aquella sociedad que la misma Constitución preveía mediante propuestas generales, por ejemplo, en la uniformidad nacional de la enseñanza porque su atomización, por causa de intereses de las provincias y de las élites locales, o por las limitaciones individuales del maestro, hacía imposible cualquier proyecto de sociedad direccionada desde la escuela.

Con el método lancasteriano impuesto en la totalidad de las escuelas del País las prácticas de enseñanza estandarizarían (en teoría) la enseñanza de los lineamientos específicos del gobierno. Todos los niños iban a tener un mismo tratamiento en la enseñanza de contenidos idénticos. El método liberaba al totalizar, es decir, transformaba dentro de la escuela las condiciones externas de exclusiones para que éstas no condicionaran la enseñanza. Ya no sería la condición social de maestro, ni su grado de ilustración lo que prescribiría la enseñanza; tampoco serían la raza, el color, la pobreza o riqueza los determinantes del proceso educativo sino los progresos que le son inherentes a la formación en relación con metas previamente establecidas. Esas condiciones

externas continuarán teniendo un papel importante en el éxito de la educación personal, pero cada vez se presentarían de manera más velada y externa a la especificidad del hecho educativo escolar.

La categoría *todos* era una referencia de libertad republicana, pues vinculaba en procesos específicos a sectores poblacionales que se mantenían aislados por asuntos de casta, raza, pobreza, ignorancia o marginamiento territorial. *Todos*, no significaba que de inmediato se cubriera a la población entera, sino que las administraciones tendrían que buscar continuamente la expansión y cubrimiento general de la educación, con el objetivo de superar las condiciones que la hacían imposible en otros tiempos. *Todos* era la voluntad gubernamental de inclusión, no en el sentido de una retórica manida, sino como una potencia necesaria para el desarrollo competitivo del mismo Estado en el marco general de las naciones.

Con la idea de todos no se borraban de facto las diferencias sociales pero se legalizaba la participación de las personas para mejorar las suyas en relación con las de los demás y con las propias capacidades para hacerlo. *Todos*, era igualdad ante la ley, era obligación y era derecho. *Todos*, era la condición de visibilidad que obligaba a promover la participación; ya ésta no es lo que se niega sino lo que debe ser apropiado para estar en sociedad como sujeto libre. Para esta apropiación se pretendía que todos aprendieran lo mismo en relación con su edad: los mismos contenidos, saberes iguales, lecturas idénticas y procedimientos exactos producirían ciudadanos con las mismas identificaciones, deseos y acciones. Para todos lo mismo no habla de una estandarización fofa y anquilosante, por el contrario, para la época esa totalidad hablaba, mejor, de partir de una base de uniformidad desde la cual todos compitieran por sobresalir socialmente. La inclusión era el pilar de la competencia, y ésta la base del mercado y de la libertad.

3.2.3.3. Promueve la competencia y la individualidad

El método, según el Manual (1826), puede ser leído como una expresión de las transformaciones políticas en proceso. Es una banalidad recordar que naturalmente entre la letra del Manual y las prácticas concretas de su aplicación existió una distancia nunca completamente saldada, pero fue uno de los instrumentos con los cuales esas concepciones y prácticas se apropiaron y se potenciaron en la sociedad. Si bien una lectura de este Manual puede hacerse desde el punto de vista de la disciplina, también puede hacerse desde la lógica de producción de la libertad.

El método global de operación del proceso de enseñanza-aprendizaje tenía carácter meritocrático, pues su desarrollo estaba garantizado por el ansia de ascenso, por el temor al castigo o por la constante delación. El propio Manual (1826) tenía un apartado dedicado a los premios y otro a los castigos (p. 94). El método lancasteriano fomentaba la competencia en función del alcance de logros individuales; en cada momento el sistema cuantificaba los errores cometidos y los logros obtenidos. El conjunto de los procedimientos conformaba un sistema articulado con rigidez a la disciplina y al orden, necesarios para garantizar los mecanismos que imprimían en los niños la transformación de las condiciones personales por el esfuerzo y la competencia.

El mismo sistema de monitores era una expresión de la competencia en el aula de clases. La posición, el encuadramiento dentro del aula, dependía de los méritos, de los logros en la repetición, en el adelanto, en el progreso individual; por tanto, el método estaba pensado para que cada niño buscara no solamente su propia superación, sino la superación permanente de sus compañeros. Superación presentada en términos de éxito, de recompensa creciente, de ascenso en la escala valorativa que se establecía. Porque si bien en el aula de clase todos los niños eran iguales y esa igualdad era expresión de la libertad, esos niños tenían la libertad de diferenciarse de los demás por mérito propio. La libertad de ser iguales, en la escuela como en la sociedad, era poder diferenciarse y sobresalir en relación con los demás (Manual, 1826).

Esa diferencia buscaba hacer pasar al niño de aprendiz obediente y ordenado a la categoría de monitor, en la cual adquiriría otra posición en la micropolítica escolar: adquiriría voz: expresión de saber y de poder. En esa relación inédita, la posición subalterna o de mando no estaría atravesada por la gama de los colores o de la pobreza sino con el premio obtenido por el esfuerzo y la capacidad personal. La competencia, por lo demás, estaba en relación con un elemento que tiene raíces liberales y se desarrolló en educación durante el siglo XIX, con cierta visibilidad mayor en la época de los liberales y su reforma de 1870: los premios. El castigo jugó un papel destacado, por supuesto, pero su contraparte, premios y emulación, menos visible, tenía un importante papel en la formación de la libertad. Para Vladimir Zapata (1984), por ejemplo, las recompensas escolares fueron:

Aspecto esencial del proceso de inculcación ideológica (...) tras su aparente función educativa y técnica, aseguran la función esencial pero oculta de realizar en la escuela la ideología burguesa, de someter a ella a todos los individuos y, en este sentido, de representar a su manera la producción, el derecho, el Estado Burgués (p. 164).

| 137 |

El premio destacaba al individuo del grupo, lo diferenciaba de él. Era el inicio republicano, en la escuela, de competir en un nuevo orden guiado por la idea de adelanto personal que, posteriormente, se convertiría en progresos individuales y sociales. El premio era la capacidad de cada persona para acoplarse mejor a la máquina escolar: *“El comportamiento, el carácter y las disposiciones que se forman en aquellos que aspiran a ser premiados, tienen grandes repercusiones en la organización y mantenimiento del orden social, político y económico hegemónicamente existente”* (Ossa M., 2011, p. 270). El premio permitía ir borrando los favorecimientos sin más referencia que las jerarquías establecidas por el orden social estamentario y trascendente. El premio llevaba aparejada la idea de competencia de una retórica de la justicia, la equidad y la firmeza de los evaluadores. Por otro lado, la nueva sociedad, para decirlo en forma tajante, era la recompensa de los mejores. Y esa mejoría debía ser promovida desde la escuela.

Competencia e individualidad eran parte de una misma lógica. Se competía en relación con concepciones de lo personal, con base en intereses creados y deseos adquiridos dentro de la escuela. El liberalismo ha sido precisamente eso: fomento de intereses y potencia de la competencia desde el punto de vista de lo individual. Y el sistema lancasteriano era eco y fuente de esa lógica porque promovía la competencia por medio de la generación del deseo y la necesidad de obtener logros personales que distinguieran y premiaran —o castigara— a cada estudiante dentro del colectivo de iguales en la estructura meritocrática del aula.

El aprendizaje mismo era instrumento de la competencia y la individualidad. Éste se presentaba, claro, como capacidad personal, pero también como esfuerzo de cada quien: disposición natural y esfuerzo personal eran los motores que individualizaban por la vía de las diferencias. Pero individualidad y diferencia se buscan en relación con réditos de diferente tipo: por ejemplo, el deseo de reconocimiento personal, ser diferente, mejor y reconocido. Porque la igualdad, lucha social liberal que se alcanza ante la ley, paradójicamente conlleva una intrínseca necesidad de la diferencia. Pero esa diferencia ya no viene dada por la estructura social, sino que comienza a construirse desde la infancia, en la escuela.

| 138 |

3.2.3.4. Enseña las primeras letras como expresión de libertad

Dentro de las más eficientes estrategias para la construcción constante de la libertad se presentaba la escritura porque ésta era una máquina que, al mismo tiempo que liberaba, producía mayor sujeción. En este último sentido, por supuesto, se aprendía a leer y se leía lo que estaba prescrito de antemano, aquello que estaba en concordancia con un tipo de personas y sociedad ideal; se leía en marcos de interés institucional; se prescribían lecturas como manejo y conducción de la conciencia; se proveía de lecturas para dotar a la nueva sociedad de una memoria colectiva, de una identidad y de unos intereses específicos bien direccionados desde planes de gobierno. Dentro de esos planes gubernamentales destacaba liberar a la población, y la lectura era una máquina de producción de libertad por cuanto, por un lado, producía explosión de sentidos para la interpretación individual, por el otro, uniformaba en concepciones prescritas para todos.

En efecto, si bien el discurso puede ser controlado mediante diferentes técnicas (Foucault, 2008) la lectura también puede ser controlada para garantizar el manejo de la opinión; sin embargo, la sujeción que representa la lectura se convierte, en algún momento, en liberación cuando se establece una relación personal con lo que se lee pues esa relación puede llegar a limitar los controles y, además:

Permite la concreción de un lugar independiente de interpretación, que cambia la relación con el mundo y con la idea de autoridad. La lectura personal y silenciosa es una conquista que retira al hombre del gregarismo cotidiano y le permite reflexionar en solitario (Cardona, 2007, p. 24).

La lectura comporta la esencia del modelo liberal de construir la libertad de los asociados porque, por un lado, sujeta: es un dispositivo que prescribe, dictamina, regula; es el referente de concepciones y de interpretaciones dentro de lo que es posible saber y creer. La lectura porta lineamientos, directrices, es el marco en el cual se van a uniformar las posibilidades mentales individuales y colectivas. Es el mecanismo para preparar las mentes para el manejo de su opinión (Hobsbawm, 2003).

| 139 |

Por el otro lado, la lectura es la base de la liberación individual puesto que potencia la búsqueda de otras lecturas menos prescritas y hasta proscritas: la lectura no es un anquilosamiento sino la condición de posibilidad de una búsqueda incesante, un movimiento perpetuo; las formas individuales de interpretación producen respuestas propias del lector lejanas de la absoluta homogeneización. Ello, sin duda, ha sido el motivo para el control del discurso en la sociedad (Foucault, 2008). La lectura produce sustracciones, individualidad pero también, en ciertos momentos, modos colectivos de resistencia. La lectura, inclusive como prescripción, es selectiva y sirve para oponerse a la oficialidad y para ampliar el rango de posibilidades dentro de una comunidad. Empero, esas posibilidades, en general, son parte de la construcción de la libertad del poder liberal.

Por tales motivos, el método cifró parte importante de su valor en que enseñaba a la población, de forma ágil y barata, la lectura y la escritura.

La lectura fue un instrumento para la ampliación del horizonte de civilización individual y colectiva, esto es, un vehículo de la cultura occidental. La lectura era para la *gubernamentalidad liberal* un medio privilegiado de expansión y globalización con el que, además, se conservaba la asimetría del poder en el concierto de las naciones: centros productores y centros receptores en relación con las mercancías, entre ellas la escritura, y, por tanto, de las concepciones políticas, culturales y morales. Los importadores de escritura, por supuesto, quedan vinculados a las ideas que se importan. No es coincidencia que la escuela americana privilegiara la enseñanza de la lectura porque su adopción no era una simple decisión de recepciones locales, sino una estrategia de reconfiguración cultural en un plano global que se iba expandiendo por territorios periféricos como América Latina⁶⁷.

| 140 |

En América en general, y en Colombia en particular, la enseñanza de la escritura era el sustrato indispensable de la construcción de la libertad, es decir, de la sujeción a la ley. La alfabetización, incluso, fue la condición postergada hasta 1840, para que las personas fueran ciudadanas con derecho al sufragio⁶⁸. La escuela lancasteriana fue el método más expedito, por ágil y barato, para conformar una población letrada, una población con capacidad para asumir y potenciar la expansión de la civilización, con ropaje liberal. Podría decirse que la lectura y la escritura eran una herramienta para ir cerrando la brecha entre, por decirlo así, un pueblo formal y un pueblo real, si nos atenemos a que saber leer y escribir fue una condición para alcanzar la ciudadanía, o mejor, para votar como ciudadano⁶⁹.

⁶⁷ En Foucault puede verse que la escritura estuvo vinculada con la emergencia de la investigación y, por esa vía, con la transformación de la episteme de la semejanza en episteme moderna en la cual se constituye la gubernamentalidad liberal (Foucault, 1990, 1999, 2007).

⁶⁸ Constitución de Cúcuta, 1821. Art. 15. Téngase en la cuenta que, precisamente, los primeros años de esa década marcaron el declive del método. Ver: Zuluaga, 1984.

⁶⁹ “Se fue formando lo que algunos denominan ‘la ficción democrática’, conformada por un ‘pueblo real’ (masas subalternas), excluido de la confrontación electoral, sin acceso al voto, y un ‘pueblo ficticio’, –las élites económicas y culturales – con pleno ejercicio de la ciudadanía, quién hacía y para quién se hacían las leyes. A esta idea, Hansel (2006, p.44) hace unas salvedades que morigeran la existencia de tal dualidad teórica.

El proyecto liberal era construir la libertad. Y la escuela lancasteriana hacía parte de ese proyecto cuando enseñaba a leer con bajos costos, en cuanto a materiales y dotación, y con la economía de maestros que el método predicaba: un maestro para 1.000 alumnos (Zuluaga, 1984)⁷⁰. La educación universal y la sociedad alfabetizada se constituyeron en la condición de posibilidad de la nueva forma del poder; sin ellas, otras medidas y libertades eran irrealizables en términos de la apropiación individual de la libertad hasta producir una mentalidad colectiva.

La emergencia histórica de la escuela moderna, como bien lo señala la profesora Olga Zuluaga, (1999, p. 107), fue al mismo tiempo “*una estrategia de poder y es un acontecimiento de saber*”. El poder genera saber, y ese saber se convierte en elemento del poder. No en el sentido de utilizarlo o ponerlo a su servicio, sino que el saber crea espacios de poder, de exclusión, inclusión y resistencias. En un sistema republicano en el cual se requería el consentimiento individual a ser gobernados y, además, que cada quien asumiera individualmente su cuota de soberanía en tanto elector primario, la alfabetización se convirtió en un elemento básico de la legitimidad del gobierno y en una expresión sin atenuantes de la libertad liberal y la escuela el espacio para su expansión y posicionamiento. La educación para la enseñanza de la lectura y de la escritura era un ideal y una necesidad liberal. En palabras de Víctor Hugo:

| 141 |

El progreso del hombre por el avance de los espíritus; no hay salvación fuera de eso. ¡Enseñad! ¡aprended! Todas las revoluciones del futuro están incluidas, amortizadas en esa noción: instrucción gratuita y obligatoria. (...) imaginad la incalculable suma de desarrollo intelectual que contiene esa palabra: ¿todo el mundo sabe leer? La multiplicación de los lectores es la multiplicación de los panes. El día que Cristo creó ese símbolo vislumbró la imprenta. Ese prodigio es un milagro. Un libro. Con él alimentaría cinco mil almas, cien mil almas, un millón de almas, toda la humanidad. (...) Muchos que escriben, pocos que leen: ese era el mundo hasta nuestros días.

⁷⁰ Por supuesto ese número de estudiantes nunca fue posible en la Colombia decimonónica, entre otras cosas, por falta de locales adecuados, pero más importante aún, por falta de ese número de niños para asistir a una escuela específica.

Eso va a cambiar. La enseñanza obligatoria es una leva de almas. A partir de ahora, todos los progresos se harán en la humanidad sobre la base de la ampliación de la región letrada. (...) Ahora bien, la necesidad de leer es un reguero de pólvora, una vez encendido, ya no se detendrá, y esto se combina con la simplificación del trabajo material debida a las máquinas y el aumento del tiempo libre del hombre: el cuerpo, menos fatigado, da lugar a una inteligencia más libre, se despierta en todas las mentes el vasto apetito del pensamiento... (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 12).

3.2.4. DECLIVE Y PERSISTENCIA DEL MÉTODO LANCASTERIANO

| 142 |

A través de autores como Olga Zuluaga, (1984), Marcelo Caruso, (2005 y 2010) y Miryam Báez (2006), se puede ver en retrospectiva que el método lancasteriano (pese a su temprana importación, su previsible obligatoriedad por las condiciones locales de la sociedad, el relativo éxito en su expansión por el territorio nacional y, paradójicamente, su recalcitrante permanencia una vez remplazado por vía legal en toda la geografía del País) siempre fue un método precario y, podría decirse, nunca completamente incorporado a la realidad educativa colombiana: un método pedagógico en transición desde su llegada misma.

Esta ambigüedad no fue un problema del método sino de su condición de ser importado a una realidad distinta a la europea: una condición abierta a necesidades específicas de una sociedad precaria en la cual su intervención significaba poner las bases de su propia superación. Y si sostuvo cierta permanencia inercial, tampoco fue por su mérito intrínseco sino por la misma precariedad, o mejor, por las condiciones generales de la sociedad. Es decir, el método, que tenía que recurrir a monitores para enseñar a una multitud de niños pobres, no tuvo en la Nueva Granada tantos como pregonaba el método y, además, la formación de maestros comenzó a hacer rápidamente innecesario su continuidad; pero, al mismo tiempo, en algunas zonas del país más atrasadas, el método fue una opción vigente después de su superación en los centros urbanos⁷¹:

⁷¹ Aunque se acostumbra presentar la situación de los maestros durante el siglo XIX como precaria, se debe tener en la cuenta que la precariedad no era una exclusividad del maestro,

“La alcaldía ha luchado constantemente con los padres de aquella fracción para que continuamente manden sus hijos a la escuela, pero al fin sus esfuerzos han encallado ante las poderosas causales de la distancia de los niños del establecimiento, y de la extremada pobreza de sus padres” (A.H.A. Gobierno Provincial. Tomo 1806. 1856. 17 de junio. El Retiro).

Una precariedad, hay que anotar, que no puede ser presentada en sentido negativo porque ella fue, durante todo el siglo XIX, simultáneamente, obstáculo, ciertamente, pero también acicate, motor del posicionamiento de la educación y de la escuela. Es decir, la precariedad se convertía en el obstáculo que, convertido en campo de lucha para vencer, iba posicionando la educación con la seguridad de ser cosa ganada desde abajo con dificultad, por tanto, esa lucha la validaba socialmente y la hacía patrimonio popular:

Muy común es oír decir que las escuelas no se pueden sostener en buen estado por falta de recursos. Semejante modo de cohonestar la falta de espíritu público y de progreso lastima por demás aun el sentido común, y es porque no se comprende por algunos la importancia de satisfacer esta gran necesidad cuya satisfacción nos traería todos los bienes que deseamos. No solamente no se necesita un gran sacrificio para conseguir aquel fin sino que basta un mediano esfuerzo de parte de la Asamblea para dar positiva nota a la instrucción pública en los diferentes ramos (Informe del Presidente de Santander, 1868. FM/171 U de A).

| 143 |

El método se expandió mejor por las zonas urbanas, y pervivió mucho más en las rurales. El éxito o fracaso de su experiencia compartía las vicisitudes de la educación y de la escuela que, aunque conocido, es menester detenerse

sino de las condiciones generales de la administración. Si hay gran cantidad de datos que muestran la búsqueda de pago del maestro, *sus angustias lloradas*, también se llegó a presentar el caso contrario: Juan Nepomuceno Arciniegas, en 1856, aceptó el puesto de preceptor, nombrado por la Junta de Instrucción Primaria, porque le prometen un sueldo mensual, promesa que acepta porque él, Secretario de la Alcaldía, con mayor sueldo, tenía que buscar alternativas *“porque el de la alcaldía estaba muy alcanzado”*. A.H.A. República. Gobierno Provincial. 1856. Tomo 1806.

en ello para ponderar el mayor éxito o fracaso del método. El posicionamiento general de la escuela fue un proceso lento, con obstáculos, con voluntad constante de las autoridades metropolitanas, por lo menos en términos retóricos, y la lenidad de las locales, o la evidencia de la falta de recursos que la legalidad por sí misma no cubría al decretar la importancia de la educación.

La instrucción primaria encuentra varios obstáculos para generalizarse y tomar el curso progresivo que le corresponde. Se nota por lo común escasez de individuos de suficiente capacidad que opten las preceptorías; y sea esto porque haya una verdadera falta de instrucción en el País, o por el pequeño sueldo que tienen los destinos que no estimula el interés individual, o sea también por las contingencias a que está expuesto el pago de los maestros, dependiendo, como depende, del cobro harto difícil de la contribución subsidiaria, que eluden los habitantes de las parroquias (Memoria del gobernador de Antioquia, 1843, p. 1-10).

|144|

Por seguir el ritmo de posicionamiento de la escuela, el método lancasteriano en Colombia se ha presentado como una empresa desarrollada desde el principio entre el éxito y el fracaso porque, por ejemplo, pese a su evidente expansión y posicionamiento, al mismo tiempo nunca pudo perfilarse como un método pedagógico hegemónico, definitivo y total, al punto que su misma instauración legal ya estaba acompañada de críticas que le ponían en cuestión y llegarían a imponer su remplazo paulatino aunque definitivo.

En efecto, desde su instauración, el método mismo, al tiempo que suplía las necesidades de alfabetización de la *canalla criolla*,⁷² iba mostrando la carencia de locales escolares apropiados, de útiles suficientes, de destinar recursos, inclusive, a costa de la viabilidad futura del método mismo; demostró que la educación en la escuela no era un simple proceso de instrucción llevado a cabo por cualquiera con la edad, las cualidades morales para hacerlo y el mínimo de saber para enseñar. Si bien el Método lancasteriano pudo en

⁷² Tratamientos peyorativos del pueblo al que se le pueden sumar: populacho, plebe, masa, guacherna, entre otros (Loaiza, 2010).

algún momento suscribir lo que muchos años después alguien dijo: *“Dadme un hombre honrado, de alma plácida y sincera con suficiente capacidad intelectual y pocos meses de práctica y os daré a un maestro de escuela consumado”* (El Repertorio Escolar, 1870). También mostró que él mismo era una medida de choque provisional mientras la sociedad se acostumbraba y demandaba por sí misma la escuela, mientras se formaban maestros y se contaba con suficientes niños para llenar las escuelas, y mientras se producía una población cada vez más letrada e ilustrada.

El método lancasteriano, si bien su importación estuvo en relación con la precariedad de locales y de maestros, por lo cual el sistema de monitores fue transitoriamente viable, al mismo tiempo demostró, con prácticas concretas, que la educación no podía ser principalmente una relación entre pares, sino que, como el mismo sistema de gobierno liberal, requería un referente de ley incuestionable e incuestionado, un agente del saber y de los valores que la sociedad requería. Por tanto, el hecho de formar en las escuelas normales a los maestros, no solamente coadyuvaba con la propagación del método sino que lo ponía en camino de ser superado, por cuanto el aumento progresivo de maestros, paradójicamente, lo volvería obsoleto: cada vez se necesitaron menos monitores enseñando y más niños y jóvenes en un proceso de formación más especializado para suplir los requerimientos culturales y prácticas del País. Es decir, en la medida en que el método alfabetizaba más se generaban otras necesidades de formación diferentes a la sociabilidad básica y la alfabetización.

| 145 |

Así las cosas, la literatura en torno al sistema lancasteriano de enseñanza permite, sin forzamientos, pensar que éste fue un sistema educativo de coyuntura en una época de transiciones hacia una forma más universal de poder. El método mutuo estuvo vinculado con la emergencia de las estrategias liberales de gobierno en el marco de los Estados nacionales para afrontar las necesidades iniciales de transformación política y social. Fue el método encargado de posicionar la educación, de fomentar su arraigo en la población y en las autoridades. Posicionarla, inclusive, en detrimento del sistema mismo. Esto es, la toma de posiciones en torno al método y las batallas mismas que tuvo que librar fueron el motor que animaba desde adentro la idea popular según

la cual la educación era un derecho a defender y no una veleidad política impuesta por vía legal.

El método lancasteriano presentado, ora como una fenómeno concomitante de la expansión de una forma de la cultura con base en los derechos, el progreso y el individuo, ora como elemento educativo consustancial a la *gubernamentalidad liberal*, ora como formas locales de recepción de un fenómeno con tendencias universalizantes, muestra, a la par con su desconcertante expansión mundial, su precariedad para imponerse de modo definitivo y, también, paradójicamente, su persistencia en las prácticas educativas dispersas en el territorio nacional. Para decirlo de manera contundente, el sistema mutuo nunca se posesionó definitivamente en Colombia pese a su imposición constitucional, ni se retiró por completo cuando fue legalmente remplazado.

El método lancasteriano no tuvo una expansión simple por el territorio de la Gran Colombia desde su instauración constitucional en 1821. Su importación, recepción y apropiación se dio en el marco de enfrentamientos entre defensores y detractores. Juego de intereses que no representaba unívocamente la posibilidad de su instauración ni la de su rechazo definitivo, sino la vía para su desarrollo hasta ser remplazado paulatinamente por otro método en concordancia con condiciones sociales y políticas diferentes. El método tuvo importantes defensores que coadyuvaron para su posicionamiento en diferentes latitudes, que se podían repetir en términos generales, por ejemplo:

Las ventajas del sistema mutuo consisten en que pueden formarse en cada clase, tantas secciones cuantos son los grados de saber a que alcanzan los discípulos; que permite reunir a las mismas horas, tantos discípulos cuantos puede contener un local; que aumenta el número de lecciones que estos reciben; que procura útiles ejercicios a los más estudiosos; favorece al mismo tiempo el desarrollo de la moral, dando hábitos de orden y deferencia de un modo que no puede hacer ningún otro sistema. En una palabra, por la enseñanza mutua la escuela deja de ser vida de familia, y pasa a ser una vida social en que sólo reina la inteligencia, la capacidad y la aplicación (Manual completo de enseñanza simultánea, 1841, p. 139).

El lancasteriano era presentado por sus defensores como un sistema capaz de materializar los ideales de la Ilustración en relación con la educación básica universal, consistente en la educación de las masas principalmente la población de menores recursos económicos. Un sistema educativo que incorporaba la doctrina del utilitarismo como valor para lograr una mejor calidad de vida en el marco del desarrollo industrial y su relación entre *escuela-trabajo* y *saber-trabajo*. Inclusive el sistema lancasteriano de monitores representaba una solución para la época ya que resolvía la dificultad de la carencia de docentes. La resolución del vínculo *educación escolar-trabajo* se resolvía en el sistema de enseñanza mutua a través de un método organizacional que semejaba a la organización fabril y en ciertas prácticas institucionales análogas a las modernas prácticas laborales que el capitalismo acababa de introducir.

Un texto del Conde Alejandro de Laborde afirmaba que “*los niños suelen enseñar con gusto la lección mientras el maestro realiza tal labor usualmente con fastidio*”. Un efecto de solidaridad horizontal se genera en el discurso de la pedagogía: el requerimiento de enseñar a los compañeros habrá de fomentar, según los lancasterianos, lazos estrechos en las estrategias cotidianas de comprensión de los otros. Pero por sobre esta capacidad de relación horizontal se instalaba otra de tipo móvil (en sentido vertical) y meritocrática, es la capacidad de ocupar *el lugar del que sabe*. Se han visto ya defensores como el mismo Bolívar y el diplomático Ravenga; éstos veían sus posibilidades sociales.

| 147 |

En otro contexto, en Francia, se observaban las mismas objeciones que en América: “*que los niños concurren a la escuela para aprender y no para enseñar*” (Weimberg, 1997), por ejemplo. Entre las críticas al método, se alegaba que si bien podía ser útil para la enseñanza del alfabeto y de las reglas aritméticas a un gran número de niños, resultaba insatisfactorio para los niveles superiores de la enseñanza. Se consideraba que los monitores no tenían preparación para impartir instrucción: la lección quedaba confiada a la memoria del monitor, quien podía repetir de forma imperfecta lo que escuchaba o simplemente comprenderlo mal. Simón Rodríguez, de formación rousseauniana, y por

tanto con ideas sobre una educación más *natural*, decía lo siguiente respecto al sistema difundido por su discípulo Simón Bolívar⁷³:

Enseñanza mutua es un disparate Lancaster la inventó, para hacer aprender la biblia de memoria los discípulos van a la escuela... a aprender!... no a enseñar! ni a ayudar a enseñar dar gritos y hacer ringorrangos no es aprender a leer ni a escribir mandar a recitar de memoria lo que no se entiende es hacer papagayos, para que... por la vida! sean charlatanes (Weinberg, 1998, p. 5).

Estos muy citados párrafos del educador venezolano sólo expresan reparos generales sin ningún argumento sobre las posibilidades o limitaciones específicas en términos de su valor para lograr mejores procesos de enseñanza o del aprendizaje de los contenidos enseñados, es decir, lo que hoy sería una crítica pedagógica del método. Lo hace en un comentario menos recurrido que el anterior, y previsible en un maestro de tradición rousseauiana:

|148|

“La enseñanza (...) queda confinada a la memoria de los mismos monitores que repiten imperfectamente lo que han oído, con lo cual lejos de avanzar hacia el desarrollo del espíritu de crítica de los jóvenes, este sistema, procedimiento o plan, lo dificulta por todo extremo. Ud. Conventrá conmigo que una enseñanza que no procura acrecentar y desarrollar la observación y otras notables facultades, no puede ser completa ni producir en el porvenir el menor provecho (Weinberg, 1998. p. 5).

La crítica al Sistema, y a su resultado final, también encontraba raigambre en el hecho de que “*cualquiera puede enseñar*”: no importa su condición biológica concreta sino el mérito logrado en relación con la posesión del saber. Ya no hace falta ser un adulto para educar a los niños; los niños, bien que todavía

⁷³ Es necesario ponderar el influjo de Simón Rodríguez sobre la educación de Simón Bolívar: “con frecuencia se da por sentado que Rodríguez fue, entre todos los maestros de Bolívar, el más influyente; lo cierto es que en Caracas sólo tuvieron un breve contacto y que, independientemente de cuál hubiera sido su relación posterior, en 1795 la resistencia del joven hacia la autoridad no estaba dirigida sólo contra su tío sino también, al parecer, contra su profesor” (Lynch, 2010).

con un mandato adulto, pueden educarse entre ellos, prescindiendo del blasón que la adultez le ha enrostrado históricamente a la niñez: la experiencia. Así lo evidenciaría también José María Triana, quien, con base en su larga experiencia, sostenía que los niños no eran aptos para gobernar a otros niños: cuando se les confería autoridad la utilizaban, básicamente, para divertirse, proteger la ociosidad y encubrir sus defectos, tal vez mediando el cohecho (Triana, 1824).

El sistema lancasteriano, unos años después de su explosiva expansión a principios del siglo XIX, cabalgaba con el mismo paso tardo hacia la mayor cobertura y hacia su desaparición. Si bien para 1846 ya estaba mezclado con elementos del pestalozziano, en diferentes lugares y fechas es posible encontrar llamados para su implementación, a contrapelo de la nueva enseñanza simultánea:

El método de enseñanza, que hasta ahora se ha adoptado en la escuela de este distrito, es el que la ordenanza del 9 de febrero del presente año, llama simultánea; más, convendría se adoptara el método de Bell y Lancaster, como semejante que es al método que los alemanes llaman reproductivo, y con el que se consigue la instrucción en un tiempo prodigiosamente corto (A.H.A. Caldas, 1856, Tomo 1806).

| 149 |

Tal vez, precisamente por su lenta apropiación en las más pequeñas y medianas poblaciones, el método prevaleció en ellas durante mucho tiempo, por ejemplo, en el Estado Soberano del Cauca, en el municipio de Caldas, según el jefe municipal, “*en todas las escuelas se hace uso del método antiguo de Lancaster* (El Escolar, 1874, n° 1). Es decir, tres años después de promulgado el Doip. Sin embargo, esta permanencia no puede ser leída como un éxito, como su reemplazo temprano tampoco puede ser leído como un fracaso. Esta permanencia del método, en ciertos lugares, habla mejor de unas condiciones sociales persistentemente parecidas a las del arribo del método al territorio nacional, es decir, atraso, falta de recursos, con compromiso de los padres con la educación, entre otras cosas.

Por otro lado, las transiciones, así parezcan a primera vista rupturas entre lo caduco y lo nuevo, lo cierto es que pueden ser, mejor, desplazamientos,

solución de continuidad de los procesos que no siempre es fácilmente perceptible. El Método lancasteriano era el que ponía las bases para la mejor recepción del pestalozziano: generaba sociabilidades y continuaba construyendo un imaginario social sobre la educación y, paralelamente, decantaba la forma republicana de gobierno y alfabetizaba a los que serían los padres de los nuevos alumnos. Además, incluso, fue dentro de las lógicas del sistema mutuo que se generó la pregunta por el método mismo, por la necesidad de convertir éste en un saber de los maestros, los cuales, a partir de su desarrollo, no podrían seguir siendo simplemente personas moralmente intachables:

“El día 22 de julio próximo pasado tuvieron lugar los exámenes de los opositores a este destino (magisterio de la escuela de niños): cinco fueron los examinadores, y los examinados cuatro, todos jóvenes. El acto fue agradable i lucido: en la barra se presentó un concurso numeroso e ilustrado; tuvimos el placer de ser testigos de su moderación i del vivo interés que toma nuestra brillante juventud por todo lo que interesa a la comunidad. (...) El examen comenzó a las diez de la mañana i terminó a las tres de la tarde. Nunca habíamos presenciado otro de esta naturaleza, que tuviera un carácter tan importante: tal vez es el primero de su especie en este País. —no se examinó a los opositores como de costumbre, en trivialidades (sic)— el examen recayó sobre la ciencia de enseñar, sobre la aplicación de los ramos instrucción al método de enseñanza mutua, i sobre los principios de estos ramos (El Payanés, n° 25,15 de agosto de 1843).

| 150 |

Obviamente, la ciencia de enseñar comenzaba a desplazarse de manera vertiginosa hacia otros elementos de gobierno, hacia la conducción de las conductas a través del sí mismo y del autocontrol; se desplazaba hacia adentro de los individuos en busca de su mente, de la intuición como fundamento de su aprendizaje. Por eso el método iba dando paso a otro método que tomara el relevo de la formación y del gobierno:

Son notorias las ventajas que los métodos que han empezado a ensayarse tienen sobre los antiguos procedimientos de nuestras escuelas. Quienes han podido sentir más esas ventajas son los alumnos mismos, que ya no

se fatigan con sus esfuerzos supremos para retener de memoria las frases de sus catecismos. Se observa con satisfacción que los niños se interesan en su aprendizaje, que se manifiestan animados en las clases y que han adquirido afición a la escuela (Informe del director de instrucción pública, 1879 p. 60).

A escala nacional, las críticas al Método lancasteriano se acrecentaron con la promulgación del Decreto Orgánico de 1870. Que tenía, entre otros fundamentos, el influjo de la pedagogía alemana con carácter pestalozziano (Jaramillo, 1990: pp, 78-95). Dos años más tarde, efectivamente, la Misión Alemana que se trajo al país para modernizar el sistema educativo, estuvo comprometida con *“fundar y dirigir escuelas normales y escuelas método anexas, siempre bajo el método de Pestalozzi”* (La Escuela Primaria, Socorro. 1872. n° 35. 16 de julio). Esta remplazo fue posible, en parte, por críticas del siguiente tenor al Método lancasteriano:

“Por medio del sistema lancasteriano se puede manejar un número bastante crecido de niños y por consiguiente sería un medio de hacer menos costoso toda la instrucción, lo cual no debe considerarse como ventaja si atiende a todas las desventajas que presenta: 1. Daría lugar a que siempre ha dado: a convertir al maestro en hombre más perezoso. 2. Se convertiría la escuela en un semillero de disputas, pues es evidente que el niño se cree superior que otros; hace a éstos víctimas de sus pasiones. 3. Los conocimientos no serían sólidos pues un niño no puede comunicar en la misma precisión que una persona madura sus conocimientos ya porque no le prestarían la debida atención, ya porque le sería imposible emitir sus ideas de una manera clara y sencilla (La Escuela Primaria, Socorro. 1873. n° 8)

El sistema pestalozziano era superior por cuanto:

Tiene la ventaja de que los niños tienen que adquirir sus conocimientos con propiedad o a la par que su inteligencia y memoria se desarrollan de una manera más perfecta sin sacrificar la una a la otra. No importa

la aparente desventaja de no poder tener el número de niños que el sistema lancasteriano podía reunir, pero se compensaba con aprendizajes más apropiados que facilitan a los niños pasar a otros estudios para que otros niños cubran su puesto (La Escuela Primaria. Socorro. 1873, n° 8, diciembre 16).

El método lancasteriano por sí mismo no bastaba ya; no era suficiente enseñar a leer y escribir, se requería la pedagogía en la escuela: poner las bases para que cada persona pudiera llegar a ser un sí mismo capaz, ahora sí, de demandar cada vez mayor libertad. Y para hacer esa transición era menester luchar contra algo, superar obstáculos que legitimaran las luchas y las propuestas: ese algo fue el sistema lancasteriano que en un momento determinado fue la clave para destrabar los procesos educativos que exigía la Constitución. De aquel método, según la percepción de los reformadores, sólo quedaban inercias perversas:

|152|

“Es inconcebible la perversión a la que ha llegado el método de Lancaster, que es el que, en apariencia, se emplea en las escuelas del Estado. La decadencia del calibre intelectual de los maestros, indiferencia del público y la falta de una inspección inteligente y continua, han hecho que la enseñanza haya llegado al grado más complejo de rutina. Por lo general el maestro reposa su confianza en los monitores, para que sean estos y no él, quienes enseñan: ahora los maestros no pueden ni deben enseñar y lo que sucede es que se atraviesa día por día una cierta rutina mecánica, en que el maestro hace como que enseña y los niños hacen como que aprenden, es un alboroto ensordecedor; sin meditación alguna, sin discriminación de caracteres, aptitudes y circunstancias y sin la más ligera aplicación de principios. El niño lee sin entender, aprende sin comprender, fatiga sus miembros en prolongados e incómodas posiciones y sus pulmones y su cabeza en ejercicios monótonos” (La Escuela Normal, Bogotá. 1871, Diciembre 16).

Esas inercias hicieron que el Método lancasteriano, en sus acomodamientos, se continuara usando años después de promulgado el Decreto Orgánico

de Instrucción Pública (Doip), de 1870.⁷⁴ Así, por ejemplo, en 1874, el jefe municipal de Caldas, en el Estado Soberano del Cauca, F. Irragori, respondió a una circular, que: “en todas las escuelas hace uso del método antiguo de Lancaster” (El Escolar. Popayán 19 de noviembre de 1874. n°. 7. U de A). Inclusive, en el tardío año 1882, 38 años después del ingreso del sistema pestalozziano, y a 12 de su posicionamiento legal en el Decreto Orgánico de 1870, las autoridades luchaban todavía por su remplazo para instalar definitivamente el método intuitivo:

Como se nota mucho atraso en los niños; y como hasta ahora no habían útiles; y además como el local no es apropiado se exhorta al señor director, **abandone totalmente el método antiguo de enseñanza que tiene en práctica** y que en su remplazo use los nuevos métodos de enseñanza; particularmente el sonido leyendo en casa y escribiendo conforme a este sistema; para la aritmética procurará que el cálculo se enseñe con objetos y concretamente porque la inteligencia de los niños protesta contra las enseñanzas abstractas. Lo mismo sucede y hará con todas las materias (A.H.A.A. Armenia (Ant.). Alcaldía, 1882. Agosto 5).

| 153 |

Finalmente, la necesidad de profundizar la producción de la libertad en el marco de la *gubernamentalidad* y del sistema de producción capitalista, el método mutuo sería desterrado casi completamente de las prácticas pedagógicas en Colombia, entre otras cosas, porque:

⁷⁴ El Doip no remplazó definitivamente el método lancasteriano, pues según su art. 61: *los Directores de la Instrucción pública tienen libertad para prescribir los métodos que han de observarse en las diferentes escuelas del Estado, eligiéndolos de entre los designados por la Dirección General de Instrucción pública*. Pero hacía alusión a este método, por ejemplo, al especificar que: Art. 62. *En la designación de los métodos de enseñanza, la Dirección General de Instrucción pública deberá tener por base las siguientes reglas: 1ª. La exposición ha de ser sencilla, lógica i correcta; 2ª. No se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico; 3ª. Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos i los principios de lo que se aprende* (en: Jaramillo, 1990).

El sentido del método mutuo es reducir en varios años la instrucción primaria, pero el objetivo principal de la educación primaria es precisamente el de tener encerrado a los niños de las clases populares hasta su entrada en el mundo del trabajo (Querrien, 1994, p. 75).

3.3. EL MÉTODO PESTALOZZIANO

Debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente (Pestalozzi, 1997, p. 180).

*¿Pues no es verdad que caminamos resueltamente por el sendero de la democracia? ¿Pues no es cierto que el **self government** que nosotros proclamamos consagra la doctrina de la libertad en todo lo que concierne al bien del individuo mismo, con tal de que no abuse de ella en perjuicio de terceros?* (Rojas, G., 1856, p. 237).

| 154 |

3.3.1. DE LANCASTER A PESTALOZZI

Es frecuente presentar los procesos de constitución del Estado-nación en Colombia, durante el siglo XIX, en términos de dicotomías que emergieron en la transición de los imperios coloniales a las naciones republicanas. La primera dicotomía, según estos argumentos, se dio entre una modernidad política “precoz” enfrentada a una realidad todavía arcaica por sus rezagos coloniales (Tovar, 1987; Guerra, 2001; Loaiza, 2007). De esta dicotomía emergió una oposición general para explicar gran parte de la historia de Colombia: el enfrentamiento irreconciliable entre conservadores y liberales, voceros más o menos conscientes de esos legados; y, a su vez, de esta última oposición se desagregaron otras oposiciones para explicar la gran parte de la historia del siglo XIX: libertad/orden (Martínez F., 2001); Iglesia/Estado (Fernán, 1978); syllabus/constitución de 1863 (Arango y Arboleda, 2005); gobierno central/poderes locales (Clark, 2007; Uribe de H, 1999); catolicismo-conservadurismo/liberalismo (Dussel, 1981; Delpar, 1994).

Esta recalcitrante fórmula dicotómica y bipartidista para presentar la historia de Colombia ha sufrido relativamente poca revisión, pese a la evidencia de que el republicanismo fue el arribo a una lógica en la cual toda la población quedaba vinculada horizontalmente en la fórmula general de la ciudadanía, pues, como afirma Ossenbach (1998):

Frente a la sociedad estamental y de castas de la época colonial, se proclamó la nación, que integraría a la generalidad de los ciudadanos en torno a valores y referentes culturales comunes, erigiéndose a su vez en titular de la soberanía política (p. 430).

Lógica en la que el Estado, en cuanto estrategia del poder liberal, propiciaba la producción general de libertades convertidas en condición sustancial de gobierno según un esquema que generó una historia en la cual, primero, se enfrentaron sectores sociales y, posteriormente, partidos políticos que los representaban; pero este enfrentamiento no tenía la intención de fijar la indefinida hegemonía de uno de ellos, porque se buscaba que el mismo enfrentamiento condujera el conjunto de la sociedad hacia una forma general del poder. Dicho de otro modo, las oposiciones no eran el objetivo general de gobierno de la población, sino la estrategia local para producir la libertad que hacía posible la instauración universal de la *gubernamentalidad liberal*.

| 155 |

Pese a ello, se reitera, ese sustrato liberal es desatendido y, mejor, de manera pertinaz, los historiadores recurren a las dicotomías señaladas, las cuales, en fin, quedan resumidas en la oposición partidista entre liberales y conservadores; como si el liberalismo, en vez de representar una forma general del poder, circunscribiera su significado a una doctrina política con influjo limitado a una sociedad particular por la vía de su traducción en un partido político que, por afinidad, adoptó el nombre de liberal como expresión de su lucha contra la pervivencia de rezagos coloniales defendidos por esquemas retardatarios que pretendieran sostener el *statu quo* en la sociedad.

En esta tradición de oposiciones, también la cuestión educativa, en relación con la apropiación y expansión de métodos educativos, se presenta

como enfrentamiento entre un método emergente que se opone al anquilosamiento de su predecesor frente al cual siempre aparece como una alternativa de modernización. Métodos pedagógicos que se importaban, se expandían de manera precaria, y más o menos rápidamente fracasaban o se agotaban frente a otros percibidos como de mayor pertinencia y convertidos en sus sucesores necesarios; de esta manera se ha presentado la transición entre el método lancasteriano y el pestalozziano; también entre este último y la Escuela Activa, que le sucedió. Esta lógica hace parte de la tradición de oposiciones explicativas de la historia en Colombia, pero, también, los mismos métodos pedagógicos estilaban basar su valor en la crítica sistemática a su precedente inmediato, presentado como el obstáculo principal a superar para encaminar a la nación por las vías del progreso (ver: Quiceno, 1988; Herrera, 1999; Caruso, 2005; Saldarriaga, 1997, 2003).

| 156 |

En el ámbito de los métodos pedagógicos esas oposiciones explicativas pueden ser interrogadas pues los sistemas pedagógicos no pueden ser alineados estricta y definitivamente en el marco de un partido político que lo asumía como su bandera de lucha y, una vez agotada su permanencia en el ejercicio del gobierno, el partido opositor drásticamente lo retiraba de circulación. Inclusive la trashumancia de los métodos pedagógicos por las diferentes administraciones liberales y conservadoras (como el pestalozziano) hace pensar, mejor, en que dentro de la lógica amplia de la gubernamentalidad este tipo de continuidades antes que extrañas o paradójicas son naturales y necesarias. Lo cual no le quita su peso histórico a las oposiciones mencionadas, pero les podría restar algo de su exagerado protagonismo explicativo al presentarlas como solución de continuidad entre partes de un mismo proceso, no como rupturas entre lógicas opuestas.

Por tal motivo, en relación con la primera transición entre los métodos lancasteriano y pestalozziano, antes que declarar el éxito o el fracaso de cada uno de ellos, es importante indagar por las condiciones que motivaron los cruces, la superposición y relevo de un método por el otro; preguntar ¿qué hay de refinamiento y continuidad en lo que se estila presentar en términos de

fracaso y de ruptura? ¿Qué agotaba un método exitoso hasta convertirlo en un fracaso anquilosante?⁷⁵

Para comenzar a responder estas preguntas emerge otra más inmediata: ¿por qué la apropiación en Colombia, de uno y de otro métodos, parece tan distante en el tiempo, pese a su emergencia casi simultánea en Europa a finales del siglo XVIII y primeras décadas del XIX? Los argumentos y la respuesta hipotética tienen que ver, precisamente, con las estrategias de expansión del liberalismo como forma general del poder: entre los métodos pedagógicos no hubo fracaso porque fueron parte de una misma lógica del poder dentro de la cual cada uno de ellos era un elemento de su refinamiento y no una ruptura vertical con los precedentes⁷⁶.

El método pestalozziano, pese a su temprana emergencia en Europa, no representó, como el lancasteriano, una explosiva expansión porque las condiciones histórico-culturales vigentes para la época (más en América) primero obligaban a un acondicionamiento de la sociedad a través de las estrategias propuestas por el Método de Lancaster. Era distinto masificar la educación para enseñar a leer y escribir con el propósito explícito de establecer las bases del manejo de la opinión para formar la primera ciudadanía, que profundizar en la mente y en el aprendizaje con el objetivo de ampliar la enseñanza por toda la gama de las ciencias institucionalizadas, en una sociedad cada vez más acostumbrada a pensar la educación como un derecho a exigir y no como una obligación a cumplir. Lancaster y Pestalozzi apuntaban, según las lógicas de recepción local, a intereses, necesidades y posibilidades distintas dentro de un mismo proyecto; por eso los destiempos en su incorporación sistemática y en el relevo sin misterio entre ellos.

|157|

⁷⁵ Entre quienes se inclinan por tildar de fracaso el método lancasteriano están Sáez, Saldarriaga y Ospina (1997: p, 203 Vol 1).

⁷⁶ El Método lancasteriano es importado en la segunda década del siglo XIX, el pestalozziano, pese a su primera apropiación en 1844, se asumió realmente desde 1870, con el Doip. Las obras de sus creadores son contemporáneas entre sí: Lancaster (1803) *Improvements*; Pestalozzi (1801).

Si bien los métodos lancasteriano y pestalozziano tuvieron en su base de emergencia similares preceptos relacionados con doctrinas liberales (Ver: Saldarriaga, 2003)⁷⁷, el primero se acomodaba mejor en Colombia a las condiciones de la población pobre e iletrada de la postindependencia. Podría decirse, con mirada retrospectiva, que de algún modo el Método lancasteriano fue una condición de posibilidad del pestalozziano: construyó las bases requeridas para el ingreso de éste como el sustituto para ampliar las libertades individuales y colectivas. Al Método lancasteriano le correspondió comprobar, en contra de su propia continuidad, que si bien enseñar a leer y a escribir a la población era una condición para el ejercicio de la ciudadanía, la construcción del ciudadano libre exigiría, más temprano que tarde, un mejor sistema educativo con maestros menos preocupados por el método que por los dolos del aprendizaje individual de los niños en vías de constituirse como sujetos.

| 158 |

El tránsito del método lancasteriano al pestalozziano fue otra vuelta de tuerca en el refinamiento de esa *gubernamentalidad* mediante la construcción de mayores cuotas de libertad individual y colectiva. Por ejemplo, el sistema pestalozziano era la alternativa que permitía al maestro superar la sujeción a un método hasta ese momento asumido como la forma general de la enseñanza, es decir, superar la atadura a los aspectos externos del proceso educativo para centrarse en la pregunta por la insuperable soledad del aprendizaje individual (Saldarriaga, 2003: p.46)⁷⁸. El sistema pestalozziano se presentó, por esta vía, según lo mostraremos, como el inicio de un largo viaje hacia el sí mismo de cada persona; viaje que aún no ha terminado y en la actualidad es instrumento de gobierno en la versión neoliberal de esta *gubernamentalidad*: todavía se busca construir individuos fugados hacia sí mismos por las vías de la *subjetividad* como

⁷⁷ Para la relación entre liberalismo y Método lancasteriano es importante ver el libro: Liberales, protestantes y masones. Modernidad y Tolerancia Religiosa. Perú. Siglo XIX. Armas Asín, Fernando. UCP. 1998. Lima.

⁷⁸ Dice Saldarriaga (2003: p 46): Pestalozzi (...) mostró que el aprender es una experiencia intransferible y supone un individuo inapelablemente solo, un sujeto inmerso en un mundo poblado de objetos y librado a sus intuiciones confusas, y ya nadie, por poderoso o sabio que fuese, podría ahorrarle el error, el esfuerzo o la pérdida de tiempo: es el nacimiento de la infancia como nueva dimensión de la subjetividad...”

la única forma de resistencia a los efectos de control de la multitud (Larrosa, 1995; Hardt y Negri, 2004; Grinberg, 2006; Deleuze, 1991).

Ahora bien, ¿qué impulsó la implementación del método pestalozziano? La respuesta es contundente: la importación de la pedagogía pestalozziana no fue un fenómeno absolutamente educativo y pedagógico, también fue un acontecimiento de tipo político porque este método representaba una transformación radical en la construcción de una ciudadanía republicana y democrática. Las bases que había dejado el sistema lancasteriano comenzaban a ser presentadas como anquilosamiento porque esta desestimación forzaba las transformaciones que se estaban buscando: la libertad política ya estaba segura, la educación y la alfabetidad eran cada vez mejor percibidas como derechos ganados y no como obligaciones impuestas, es decir, la forma escuela había triunfado como la expresión general de la educación de las masas, y estas masas, cada vez más por sí mismas, demandaban mejores propuestas educativa porque la educación se había convertido, según la percepción de la época, en: *“La única esperanza que tenía la sociedad para transformarse y el más sagrado elemento de los gobiernos republicanos, y su mejora y desarrollo el principal deber de los gobiernos democráticos, que como el nuestro aseguran su estabilidad por medio del reinado de la razón, de la justicia y del deber”* (Gaceta Oficial del Cauca. Popayán, 1865. n° 83).

| 159 |

El método lancasteriano había producido un tipo de libertad de base que permitía, a partir de ella, comenzar a construir otras libertades posibles, por ejemplo, pasar de los derechos colectivos como libertades externas a constituir personas libres en sí mismas, y soberanas de su ser individual. La pedagogía pestalozziana miraría dentro de las personas para hacerlas viajar cada vez más hacia sí mismas como otra conquista de la libertad. La conquista de una individualidad en constante refinamiento.

Tanto por la idea pestalozziana de educar a los niños marginados en condiciones de igualdad democrática, es decir, su idea de la educación popular, de donde saldrían los maestros de las generaciones siguientes, como por los basamentos pedagógicos mismos que pregonaba el sistema, era casi imposible que el liberalismo colombiano, como partido político acostumbrado a importar

métodos de Estado desde Europa (Martínez F., 2001) no se fijara en este método que comportaba principios que potenciaban las lógicas liberales de gobierno desde el plano de la educación.

Para los liberales colombianos Pestalozzi coincidía con el genuino espíritu liberal en el sentido más amplio: expresaba su consideración por la conciencia individual, pues, según él, la educación debía desarrollarse de una manera natural, tener en la cuenta los principios de igualdad y de libertad, la vocación y la libre decisión de cada persona; todo ello dentro del máximo respeto, cooperación entre todos y en armonía con la naturaleza. Por tal motivo, según él, se debía renunciar a todo lo artificial, conjugar diversidad de actividades y compaginar el trabajo manual con el canto y con el juego. Partir de los elementos más simples hasta llegar a lo abstracto, por medio de símbolos, de cuentos, para que los niños pudieran llegar a identificarse con la naturaleza y, a través de esta identificación, sirvieran a la sociedad y a Dios sin otro fin que no fuera el bien en sí mismo. Ideario que agenciaba las lógicas de la *gubernamentalidad* y, en términos locales, tenía la ventaja de satisfacer las propuestas educativas de ambos partidos políticos: del liberal, la defensa de los presupuestos de libertad y autonomía; del conservador, el componente moral religioso que, según este partido, debería ser el fundamento de las transformaciones sociales que también agenciaban.

| 160 |

Con el método pestalozziano se comenzó a posicionar la idea según la cual aprender era una experiencia individual intransferible de un sujeto inmerso en un mundo poblado de objetos y librado a intuiciones que, sin un proceso organizado de educación, mantendrían el caos de su confusión inicial. En relación con ello, la escuela no sería más sitio de encierro liberador para la alfabetización, la catequización y la ciudadanía, sino el lugar en el cual los niños aprendían el mundo mientras el poder aprendía de ellos. En este marco general, el advenimiento del pestalozzianismo en Colombia, según Óscar Saldarriaga (2003), fue:

*El nacimiento de la infancia como nueva dimensión de la subjetividad, pero a la vez como nuevo objeto de saber: este doble carácter constituye uno de los procesos característicos de la sociedad occidental, en donde el **universo***

de la experiencia del individuo emerge a la vez como una conquista de la libertad pero como un peligro de la verdad. Será el nuevo ámbito conflictivo que podemos bien denominar la invención de la individualidad moderna (p. 46).

Se insiste, entonces: entre los métodos lancasteriano y pestalozziano no hubo relevo premeditado, contundente e inmediato, producto de una única decisión política convertida en legalidad vigente. Las ideas de Pestalozzi fueron importadas al País por iniciativa gubernamental, pero su apropiación inicial fue un movimiento lento, una historia de superposiciones que se desarrolló desde mediados del siglo XIX hasta por lo menos pasada la reforma liberal de 1870. A estas alturas cabe reformular las preguntas en relación con ese proceso de renovación pedagógica: ¿qué tipo de consideraciones educativas, sociales y económicas permitieron entrever la necesidad de sustituir en la escuela colombiana el método de Lancaster? ¿En qué radica el plus de libertad de este sistema en relación con el antiguo método lancasteriano?

En primera instancia, una respuesta teórica según el planteamiento general: se asiste en el interior de las sociedades disciplinarias a una modulación y refinamiento entre disciplina y biopolítica. Las técnicas disciplinarias y biopolíticas fueron contemporáneas: *“Sobre este punto, Foucault es absolutamente formal: las técnicas disciplinarias nacen a fines del siglo XVII y las técnicas biopolíticas cincuenta años más tarde, en la segunda mitad del siglo XVIII”* (Lazzarato, 2011, p. 90). Pero no son sucesivas, ni de absoluto y excluyente relevo. Ambas producían gobierno como conducción de las conductas: una, más en el espacio cerrado de las instituciones con grupos pequeños; la otra, con poblaciones en el Estado (Foucault, 1990).

De cierta manera, la disciplina se convirtió en una estrategia biopolítica o, en palabras de Foucault, en su sustrato profundo. La disciplina continuaba presente pero el gobierno se desplazaba hacia otras formas de las estrategias biopolíticas y, por qué no decirlo con seguridad retrospectiva: hacia los modos de control que empezarían a imponerse desde finales del siglo XIX. Las tres instancias (disciplina, biopolítica y control), durante la segunda mitad del

siglo XX, iban a tener, en su relación inextricable, su desarrollo más exhaustivo (Lazzarato, 2011, p. 91).

En el sentido de este refinamiento, se dieron los elementos del remplazo histórico entre ambos métodos. En términos formativos, para los críticos del sistema lancasteriano, éste representaba una organización según la cual si bien todos tenían sus roles y tareas continuas, los niños apenas lograban una relación externa y superficial con el orden impuesto. La relativa lejanía del maestro como figura formativa era remplazada por la ocupación constante. Pero este tipo de disciplina superficial requería complementarse con una disciplina profunda, es decir, que la disciplina representada desde afuera por el maestro y los ejercicios, por la vigilancia y el castigo, se convirtiera en una disciplina interna en cada persona: internalización de la disciplina como forma de autocontrolarse: el *self government* del que habla el epígrafe.

| 162 |

En esta modulación el maestro adquirió mayor y más eficaz presencia porque su mirada y vigilancia continua fueron las que con el tiempo produjeron el nombrado efecto de interiorización (ver: Dussel y Caruso; 2003, p. 115). Es decir, al promover la autonomía, la figura del maestro, antes que borrarse se constituyó en el referente vigilante y omnipresente del proceso disciplinario que tenía como protagonistas a los sujetos. Pero no era una vigilancia exhaustiva para descubrir la falta e imponer el castigo inmediato, sino, idealmente, la autoridad que organizaba los comportamientos aun sin la presencia física del maestro.

La diferencia entre los métodos de Lancaster y Pestalozzi, en términos de libertad, radicaba en tanto en las concepciones educativas y pedagógicas que comportaban y, por supuesto, en el despliegue mismo de sus didácticas. En el lancasteriano el problema era el método mismo, el orden, la disciplina, la uniformidad de una aplicación repetida para un aprendizaje general. Su pregunta rectora era cómo enseñar a todos de la manera más económica. No era una pregunta por las personas sino por los procedimientos: estrategias uniformes, control minucioso y un plan bien desarrollado debían lograr el propósito de unos aprendizajes para todos (Manual, 1826).

El método lancasteriano asumía la instrucción como repetición que permitía grabar en la memoria la materia de enseñanza: *repetir es ejercitar, ejercitar es aprender*. En relación con la enseñanza de la aritmética, por ejemplo, el Manual de 1826 planteaba:

Este método de escribir y de escribir muchas cifras bajo el dictado, da a los niños facilidad y asegura los progresos en las clases siguientes: su memoria se llena de combinaciones a fuerza de repetirlas, y para grabarlas mejor se hacen repetir en la lectura en los semicírculos (Manual, 1826; Zuluaga, 1979, p. 44).

En Pestalozzi se presentó, inicialmente, un desplazamiento fundamental en relación con este método. En una tradición rousseauiana, observaría la naturaleza para deducir las acciones educativas. La pregunta ya no era ¿qué es socialmente importante aprender (leer, escribir, sumar, restar, los derechos)? sino por los mecanismos mediante los cuales era posible hacerlo y el método que lo hacía posible. Ese método tenía que ser natural como natural era la persona-niño que aprendía, y esa naturalidad tenía en la cuenta el hogar, y a las madres que eran el ejemplo por antonomasia de la enseñanza natural: “*nuestro objeto es el desenvolvimiento del espíritu infantil y, nuestro gran medio, la actuación de las madres*”, decía Pestalozzi (1997, 146).

| 163 |

La diferencia se establecía, en parte, porque al reconocer al niño, es decir, al otorgarle cualidades, potencias y facultades, al emerger un discurso fundador de nuevas maneras de pensar al niño y de maneras diferentes de relacionarse con él, se le daba un espacio, una dignidad, una posibilidad de acción mayor en relación con el antiguo método lancasteriano. El objetivo pedagógico era la educación de la percepción con el fin de desarrollar todas las facultades humanas. El número, la forma y la palabra eran la esencia de la enseñanza natural, porque constituían los elementos indispensables del aprendizaje: “*Puesto que la suma de los caracteres exteriores de un objeto se encuentra enteramente reunida dentro de los límites de su contorno y en sus proporciones numéricas, y que mi memoria se apropia por medio del lenguaje*” (Pestalozzi, 1997, p. 58).

Pestalozzi creaba situaciones en las cuales los niños partían de sus observaciones, y a través de estas ideas un tanto dispersas y sin orden, se iba encuadrando la observación mediante un lenguaje cada vez más cercano a lo observado. Pero lo observado no era lo más importante sino el grado de observación y de verbalización como tal en relación con las cosas. Estos elementos del método hicieron suponer a las élites gobernantes que con este sistema se podrían generar planes de estudio que garantizaran una enseñanza unificada en todo el territorio nacional. Esto era importante en relación con el aumento demográfico, la industrialización y la urbanización que exigían poblaciones disciplinadas, pero, al mismo tiempo más libres y móviles (Rose, 2010).

|164|

La propuesta pestalozziana suponía que el niño aprendía a afrontar el conocimiento desde el punto de vista del aprendizaje y ya no más desde la rutinización: aprendía a conducirse a sí mismo en el marco propuesto por el maestro; un marco bien estructurado pero no rígido en el sentido lancasteriano. El maestro se convertía en el conductor de las conductas de los alumnos, es decir, se iniciaba una reconfiguración del gobierno en el aula: el niño comenzaba a desplazarse hacia el centro del proceso educativo pero todavía a través de una fuerte estructuración del maestro que ordenaba los objetivos y las percepciones en un ambiente dispuesto por él para una enseñanza bien controlada.

Así, en la configuración histórica de la forma del poder liberal, el paso dado entre Lancaster y Pestalozzi no fue el reconocimiento del fracaso del primero ni tampoco el descubrimiento de un mejor método que hasta ese momento había pasado desapercibido, sino un refinamiento en la forma del gobierno para la más efectiva conducción de la conducta de los niños en el marco de una racionalidad política específica (Rose y Miller, 2008). Una modulación que comenzaba, todavía apenas a manera de insinuación, el camino desde las disciplinas hacia un control que se manifestaría desde finales del siglo XIX y alcanzaría su desarrollo más exhaustivo después de la Segunda Guerra Mundial: el control (Deleuze, 1991; Lazzarato, 2010).

Durante el último cuarto del siglo XIX todavía se estaba en las lógicas de amalgamamiento entre disciplina y biopoder⁷⁹: las disciplinas requerían una multiplicidad reducida en espacios bien delimitados para la producción de efectos útiles. Repartía esa multiplicidad en el espacio, la ordenaba en el tiempo y la componía en el espacio-tiempo para extraer de ella sus efectos útiles y potenciarlos. Las técnicas biopolíticas, en cambio, se aplicaban como gestión de la vida (salud pública, políticas sobre la familia, campañas de higiene) de una multiplicidad numerosa en espacios abiertos: la población en el territorio de un Estado, principalmente. En el Método pestalozziano se presentó esta imbricación entre disciplina y biopoder por cuanto todavía se requería del espacio disciplinado de la escuela para obtener sus efectos de utilidad, pero en la perspectiva de una población nacional que era mayor a la suma de todos los estudiantes de todas las escuelas del territorio.

3.2.2. IMPORTACIÓN, RECEPCIÓN Y APROPIACIÓN DEL MÉTODO PESTALOZZIANO

La expansión en Colombia del método pestalozziano tuvo tres fases relativamente simultáneas, pero cada una de ellas, por separado, metodológicamente no da cuenta de los procesos más generales que requirió su posicionamiento en el País: en primer lugar, la recepción nombra las maneras en que ese producto ingresó por diversas vías, fue reconocido por viajeros, políticos, estudiantes en el exterior, delegaciones, entre otros, y ese reconocimiento terminó por forzar su importación política a Colombia; esta importación, segundo elemento, nombra la decisión política de imponerlo por vía legal en las prácticas educativas del País, de igual manera a como la importación de métodos de Estado producía prácticas de gobierno específicas (Martínez F., 2001); el tercer elemento fue el

| 165 |

⁷⁹ “Las técnicas biopolíticas se dirigen a la vida, están dirigidas al ser vivo en tanto que pertenece a la especie humana. Apuntan a regular la vida alcanzada por la enfermedad, el desempleo, la vejez, la muerte; la vida a la cual remite es la reproducción de la población. Las técnicas de control se dirigen también a la vida, pero en un sentido sensiblemente diferente. Es otro concepto de vida (y de vivo) lo que hay que poner en juego para comprender la potencia que estas técnicas intentan modular” (Lazzarato, 2006, p. 96).

proceso de apropiación en escenarios legales, intelectuales y escolares por todo el País. Aquí interesa particularmente la importación por vía legal y política.

Frederic Martínez (2001) ha documentado con exhaustividad la noción de importación de métodos de Estado durante del siglo XIX. Naturalmente, con esa transacción se importaron también métodos educativos y, con ambos, la *gubernamentalidad* subyacente. En relación específica con el método pestalozziano, el camino abierto para su recepción por vía legal, desde 1870⁸⁰, no era suficiente para apropiarlo de modo tal que las prácticas por el territorio nacional se produjeran en relación cada vez más eficiente con sus preceptos y procedimientos. Por tal motivo, el gobierno nacional, en 1872, encargó a los cónsules en Europa para estudiar sus sistemas educativos con el fin de recibir su influjo y copiar el desarrollo que en su lugar de origen esa educación propiciaba. Se les demandó que enviaran al Secretario del Interior información sobre los métodos más usados en Europa que contuviera una lista con:

| 166 |

Las materias impartidas en las escuelas primarias, los textos utilizados para cada materia, el número de escuelas primarias y los mecanismos para su administración, mantenimiento e inspección; la lista de derechos y obligaciones de los maestros y el salario asignados; por último, los incentivos para motivar a los jóvenes a escoger la carrera docente y la descripción más precisa posible de los salones, equipos e insumos utilizados (Circular, 1871, p. 90-91).

El método seleccionado fue el alemán con influjo pestalozziano. Selección alentada por la posición del Estado alemán en el mundo: su triunfo sobre Francia, en 1870, cuyo fundamento había sido, según se creía, la educación del pueblo (por eso la llamaron “*la victoria del maestro de escuela*”); también por la lucha de Bismarck en contra del influjo del papado, y por el papel de la educación en la

⁸⁰ Dice Jaime Jaramillo Uribe (1990) en referencia al Doip: El decreto aspira igualmente a incorporar a la enseñanza y a la práctica educativa el método de las ciencias experimentales y los principios de la pedagogía filantrópica del pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX. No es difícil detectar en él las ideas de Pestalozzi o de Froebel en sus recomendaciones sobre castigos y sobre la observación de la naturaleza (http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf).

unificación alemana; estas cosas hicieron que las miradas liberales se volcaran sobre este Estado y método educativo pestalozziano. Para ambos partidos se hacía un método importante porque garantizaba disciplina y eficacia en la enseñanza de la lectura como base de la ciudadanía (cf. Loiza, 2007, p. 73).

La apropiación del método pestalozziano, por otra parte, de la misma manera en que aconteció con el lancasteriano, en los contextos de recepción produjo síntesis particulares más o menos parecidas a las de su lugar de emergencia: variaciones que comportaban una lógica específica de cultura, de poder y de gobierno de la población, sin desvirtuar el método original en cada apropiación, sino, por el contrario, convirtiéndose en posibilidad de su refinamiento y transformación en un proyecto general de poder y de cultura. No es lo mismo hablar de método pestalozziano en Europa y en la Colombia de la segunda mitad del siglo XIX, pero en ambos casos se trata de elementos de una forma del poder en vías de refinamiento.

El sistema pestalozziano se expandió, se importó y se apropió en lógicas liberales de gobierno con centros de producción en diferentes partes del mundo desde los cuales presionaban su expansión por regiones periféricas sobre las que el liberalismo ejercía influjo directo o indirecto. Las maneras locales de su ingreso y recepción son variadas pero, como lo fue en el caso del método lancasteriano, la evidencia más visible es que este método también se expandía a galope sobre la concomitante expansión de la gubernamentalidad liberal. Así, la importación a Colombia del método, más que el ejercicio de una decisión autónoma nacional, representó una modulación de la dinámica general con dirección desde el centro hacia las periféricas. Pero no fue la misma lógica de importación ni el objetivo era idéntico al del método precedente. En este caso, la relación saber poder había producido desplazamientos que, a su vez, demandaron otras lógicas de intervención educativa.

|167|

A mediados del siglo XIX el método pestalozziano comenzó a expandirse desde Alemania por territorios de Gran Bretaña, Holanda, Escandinavia, Prusia, Estados Unidos y, más tarde, por Francia e Italia. Según Gabriela Ossenbach (1998):

Existen muchos indicios de que el método de las 'lecciones sobre objetos' se difundió en América Latina a partir de los Estados Unidos, tanto a través de la circulación de los manuales de enseñanza publicados en ese País, como a través del conocimiento directo de la educación norteamericana, sobre todo por parte de José Pedro Varela y a Domingo Faustino Sarmiento (p.3).

La evidencia sin discusión es que el sistema pestalozziano comenzó en firme su expansión durante la segunda mitad del siglo XIX, por Estados Unidos y por Latinoamérica (cf. Sáenz et.al.1997; Saldarriaga, 2003). En relación con el caso colombiano, es lugar común mencionar de paso que el método pestalozziano fue introducido, en primera instancia, de manera similar a como fue introducido años atrás el método lancasteriano, por una decisión política. En efecto, el Método pestalozziano fue introducido entre 1845 y 1847 por don José María Triana⁸¹, con el patrocinio de Mariano Ospina Rodríguez, Secretario del Interior de Pedro Alcántara Herrán (1841-1845). Este pedagogo, director de la Escuela Normal en Bogotá, redactó en 1845 el *Manual de enseñanza mutua* para las escuelas de primeras letras, variación del *Manual de enseñanza mutua*, de 1826, al cual agregó elementos de la pedagogía pestalozziana para la enseñanza de la gramática y de la aritmética (Zuluaga, 1984; Saldarriaga, 2003, p. 34; Caruso, 2005; Báez, 2006, p. 8; Loaiza, 2007, p 14)⁸². Los maestros eran

| 168 |

⁸¹ Perteneció al ejército republicano. Se desempeñó como alcalde ordinario de su ciudad natal, Zipaquirá, entre 1810 y 1815. Sobresalió como educador: introdujo en Colombia los métodos pedagógicos de Pestalozzi. Fue autor de textos escolares como cartillas y manuales de enseñanza. En 1826 fue designado por Santander como Director de la Escuela Normal de Bogotá, que había sido fundada por el pedagogo francés Pedro Commentant. Allí puso en marcha el sistema de enseñanza lancasteriano e inició la preparación de textos didácticos. Paralelamente con la docencia desempeñó cargos como el de Archivero de la Secretaría del Interior, Oficial de Encomiendas y Secretario de Crédito Público. Cf. Díaz P., 1994. s.p.

⁸² El manual de 1845 realmente estaba constituido por cuatro manuales en el mismo volumen: 1. Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras; 2. Manual del profesor primario; 3. Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de la gramática castellana, según el método de Pestalozzi, y, 4. Manual que contiene los diversos cursos en que se divide la enseñanza de la aritmética mental según el método de Pestalozzi y reglas que deben practicar los maestros para hacer buen uso de los cuadros (Zuluaga, 2001, p.7).

impulsados para trabajar la enseñanza mutua y, a la vez, utilizar la enseñanza objetiva indicada en el manual.

Un paso importante para la implementación del sistema pestalozziano fue la adopción para todas las escuelas primarias de este manual (Zuluaga, 1984, p. 7). A través de él, en las Escuelas Normales se introdujeron conceptos y métodos nuevos que, según Olga Zuluaga, reconfiguraron el saber pedagógico de estas instituciones. El paso de un manual a otro fue, además, el comienzo de la superposición de este método sobre el lancasteriano hasta su relevo definitivo en el último cuarto del siglo XIX. El *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras* contenía tres secciones adaptadas para la instrucción primaria: el primero era de pedagogía; el siguiente desarrollaba elementos del método para la gramática y, el tercero, para la aritmética (Zuluaga, 2001, p.46).

Con el manual de José María Triana se transformó la práctica pedagógica que imponía el método lancasteriano. En adelante el maestro portaba un saber para acompañar y reconocer los aprendizajes de los estudiantes y para promover los avances entre los niveles del proceso formativo. Según José María Triana ningún estudiante podría pasar “*de una serie a la otra sin que el maestro esté convencido de su destreza*” (Triana, 1845, p. 4). Eso era diferente a simplemente seguir procedimientos estipulados para maestros y monitores en el Manual; desde ese momento, los modos en que los niños aprendían se convirtieron en la indelegable función del maestro, y en el condicionante de su práctica. Comenzó la participación del maestro en el diseño de los contenidos y de la enseñanza, es decir, el encuentro entre el saber y el método. Tal cosa iba a comenzar a centrar el saber pedagógico en el maestro, y su formación en la Escuela Normal, es decir, escuela diferente a la escuela primaria que ya no otorgaba una generalidad sino un saber particular, en el específico propósito social de hacer libres a los niños (Zuluaga, 2001, p. 401).

Si bien en la historia del método pestalozziano en Colombia se acostumbra pasar de su importación en la década de los años 40 del siglo XIX a la

llegada de la misión pedagógica en 1872⁸³, lo cierto es que diferentes registros: informes, exámenes, visitas, entre otros, muestran que a partir de la aparición del manual reformado se continuó usando el método pestalozziano. La circular del 6 de julio de 1846, del Despacho de Gobierno, por medio de la cual se distribuyó el manual por todo el país, es un indicio de su apropiación antes de convertirse en obligatorio. Un total de 1.636 manuales fueron repartidos. Las tres ciudades de mayor recepción fueron: Bogotá con 184, Tunja con 180, y Antioquia con 144 (Báez, 2006).

Para la época de la reforma radical, 1870, el *memorismo* y el *verbalismo* propios del sistema lancasteriano se habían convertido en un obstáculo para la instrucción escolar en Colombia, como vimos. Por tanto, el reto que se planteaba a la educación era “*desterrar la repetición, ganar por vías positivas la atención de los niños, como única vía para desarrollar su entendimiento*” (Sáenz, et al, 1997, p. 19)⁸⁴. Es decir, antes incluso de esa fecha, a partir de 1860, la escuela quedó vinculada al proyecto educativo de la facción liberal radical que venía con impulso reformista para crear una administración, una educación y una ciudadanía con base en la separación entre la Iglesia y el Estado (cf. Loaiza, 2007, p. 67).

1872 fue, efectivamente, la cumbre de su transformación educativa con importantes consecuencias y significados en Colombia, es decir, primero se promulgó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (Doip), del primero de noviembre de ese año, y posteriormente, como se dijo, la Misión Alemana promovió la pedagogía pestalozziana. Después de eso, la guerra de 1876, llamada Guerra de las escuelas, produjo el debilitamiento del grupo radical en favor de los

⁸³ Pese a mantener el mismo esquema por asuntos metodológicos, se comprende la necesidad de emprender un estudio detallado del método durante ese período: 1844-1870. Lo más cercano es el trabajo de Olga Zuluaga (2001).

⁸⁴ El método pestalozziano se institucionalizó con base en tres textos oficiales: el tratado-manual elementos de pedagogía de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía (1885); un reglamento de escuelas primarias de la república de Colombia conocido como Plan Zerda, expedido en 1893, durante el período presidencial de Miguel Antonio Caro, el cual se mantuvo casi intacto hasta 1903; y, por último, la Ley 39 de 1903 conocida como ley Uribe orgánica de Instrucción Pública y su Decreto Reglamentario 491 de 1904.

liberales moderados quienes, en alianza con los conservadores, pudieron sepultar el proyecto radical venciénolos en una nueva guerra civil, en 1885⁸⁵.

Lo que se intenta aquí no es una historia del radicalismo con pretexto educativo. Es una historia de la escuela en la *gubernamentalidad liberal* desde la perspectiva de los métodos pedagógicos. En ese sentido, para comprender el proceso de refinamiento pedagógico de las estrategias liberales del poder se requiere mirar el modo en que el método fue pensado por su creador y, por supuesto, los modos de su apropiación a través de literatura que impulsaba su uso generalizado en las escuelas del País. De entrada, un aspecto importante para el marco referencial: la propuesta pedagógica de Pestalozzi logró superar las reticencias societarias de su maestro, Rousseau⁸⁶, y fue capaz de hacer de la educación popular, en el marco institucional de la escuela, una causa que concretaba los desarrollos liberal-democráticos de la época (Bernardini y Soto, 1984). De ahí el interés de este trabajo por ese sistema.

3.3.3. EL MÉTODO OBJETIVO O PESTALOZZIANO

| 171 |

Encontrar un origen común a todos los medios artificiales de la enseñanza y con él la forma en la cual el cultivo de nuestra especie podría ser determinado por el modo de ser de nuestra misma naturaleza (Pestalozzi, 1997, p. 59).

Este método aplicable a todas las materias de la enseñanza, facilita el trabajo de los niños y del maestro, y hace que para el primero sea la escuela un lugar agradable y no uno de amenaza o castigo. El niño pequeño no comprende el lenguaje elevado de los libros y necesita de que el maestro sea con él un padre y que su enseñanza sea una conversación agradable, lo cual puede hacer por medio de las lecciones objetivas (Anales de la Instrucción Pública.1880, N° 3. p. 27).

⁸⁵ Para la guerra de 1876 en Colombia, ver: Ortiz, 2006; para la de 1885, Echeverri, 2004.

⁸⁶ “De todos los discípulos más o menos fieles de Rousseau, Pestalozzi tuvo el mérito de haber intentado realizar Emilio en toda su fuerza paradójica, y de ese modo estuvo en condiciones de superar, llegado el momento, las fecundas contradicciones de la obra de Rousseau” (Soëtard, 1999: p. 3)

El apartado hace una breve aproximación al método pestalozziano, según los planteamientos de su creador, a través de algunos de sus divulgadores o de los manuales en circulación desde esa época. Si bien las formas de importación, recepción y apropiación no asumieron la fuente originaria, sus influjos americanos sirvieron como un marco que permitió diferentes modos de apropiación según las necesidades contextuales del País. Empero, no se pretende hacer una descripción exhaustiva del método ni de sus referentes filosóficos, lo cual ha sido ya desarrollado con propiedad en trabajos como *Mirar la infancia* (1997), sino resaltar algunos elementos que muestren la presencia de la libertad liberal en un estadio diferente al del método lancasteriano de enseñanza.

Como sistema pestalozziano se conoce al método que J.H. Pestalozzi (1746-1827) construyó a través de prácticas concretas y dejó para la posteridad en diferentes libros. Método que, a diferencia del rousseauiano⁸⁷ de quien recibió parte de su influjo⁸⁸, estaba pensado para la escuela tal como la había instituido la era republicana. La sistematización de su método comenzó desde 1785, con el libro *Leonardo y Gertrudis*, libro que el pedagogo Eugenio María Hostos elogió por “*la exactitud de sus observaciones, la ilación de los principios y la humanidad de las verdades que expone*” (De Hostos, 1991). Pedagogía con influjo kantiano⁸⁹ que fue considerada científica porque se cimentaba en una psicología que pregonaba la observación de la naturaleza del niño. Es decir, según el esquema de análisis propuesto, no estaba anclada en el método como

| 172 |

⁸⁷ Jean-Jacques Rousseau, Ginebra, Suiza, 1712, Ermenonville, Francia, 1778. En *Emilio*, parte de la idea según la cual la naturaleza es buena y el niño debe aprender por sí mismo en ella: la educación debe tener su lugar dentro de la naturaleza para que el potencial del niño pueda desarrollarse según el ritmo de ésta y no al tiempo de la sociedad. Plantea que la humanidad con una educación desarrollada en un transcurso natural sería una sociedad más libre.

⁸⁸ “*Será su compatriota Rousseau quien dio un impulso decisivo a Pestalozzi, que durante toda su vida tuvo el Emilio como libro de cabecera, y que un año antes de su muerte hablaba de su autor como el “centro de acción del antiguo y del nuevo mundo en materia de educación”, el que “rompió... las cadenas del espíritu y devolvió al niño a sí mismo, y la educación al niño y a la naturaleza humana*” (Soëtard, 1999: p. 2).

⁸⁹ Immanuel Kant. Königsberg. Prusia, 22 de abril de 1724 y 12 de febrero de 1804. Para una aproximación a las ideas kantianas obre educación, ver su Pedagogía.

estrategia para regular los comportamientos individuales y colectivos sino que comenzaba el proceso a través del cual los saberes se internaban en la mente de cada persona para preguntar por el aprendizaje y para construir la individualidad en términos de subjetividad.

En la segunda mitad del siglo XIX se comenzó a promover una pedagogía en la cual tomaban preponderancia los aspectos psicológicos de la educación. Conocer al niño en todas sus manifestaciones se hacía indispensable y la emergencia de esos saberes dotó a las escuelas de los criterios de expertos que indagaban por las maneras en que los niños pensaban, aprendían, obedecían o se revelaban. Los nuevos saberes, y sus expertos, daban las pautas para encauzar la conducta de los niños a través del conocimiento que iban adquiriendo sobre ellos; conocimiento que, a la par que los comprendía, los constituía como seres diferentes a los niños del método lancasteriano: los convertía en sujetos.

En su propuesta educativa Pestalozzi llevó a la práctica las ideas de Rousseau sobre la naturaleza del hombre y de la educación: *“La naturaleza instruye mejor que el hombre, de aquí que la mejor educación sea aquella que se limita a seguir el curso de la naturaleza”* (Citado por Meylan, 1985, p. 211). Según esto, Pestalozzi concebía al maestro como un agente que coadyuvaba en el proceso educativo, pero que debía dejar libre el curso de la *“naturaleza humana”*, y el curso de *“la naturaleza como tal”*. A esta idea le acompañaba un innatismo sobre los desarrollos cognoscitivos, *“porque en definitiva, la educación no es sino el desarrollo de las facultades que en el niño están en germen”* (Meylan, 1985, p. 211).

Subyacía allí, en la concepción que presenta la educación como un apoyo para el curso previsto de la naturaleza humana, un psicologismo con raíz biológica según el cual cada niño poseía lo suficiente para ser desarrollado por él mismo durante su proceso vital. Por esta vía, Pestalozzi reafirmó la continuidad de la oposición entre la herencia (innatismo) y el medio. La educación, para él, era en esencia: *“El designio de conformarse con la naturaleza para desarrollar y cultivar las disposiciones y las facultades de la raza humana: corazón, espíritu y mano”* (Meylan, 1985, p. 212). Esta tríada distinguía lo esencialmente humano y, por ello, la escuela debía considerar estos tres aspectos de la naturaleza

del hombre. Para él era verdad incontrovertible que lo realmente educativo, únicamente estaba en lo que constituía el conjunto de fuerzas de la naturaleza del hombre: la sinergia entre corazón, espíritu y mano.

Según estos argumentos, si la educación sólo tiene que respetar el curso de la naturaleza ¿por qué es necesaria la escuela? Porque en sociedad la naturaleza del hombre no cuenta con el apoyo que garantice el desarrollo óptimo de las cualidades que en potencia ya se encuentran en el niño. Dicho con una metáfora agrícola: en un medio hostil no se desarrollan las semillas, pero sí lo hacen en un invernadero propicio. La escuela es el espacio creado *ex profeso* (como los invernaderos) en donde las semillas habrán de germinar y desarrollar cada una su peculiar naturaleza. Tal argumento comporta un distanciamiento con Rousseau: en lugar de aislar al niño para evitarle contradicciones sociales, propone una microsociedad en la que las responsabilidades y las normas de cooperación son condiciones necesarias para que en el curso natural de la vida puedan florecer las facultades en germen del niño. Esto no desplaza la concepción innatista y trascendente de Pestalozzi:

| 174 |

Nuestros primeros conocimientos, nuestra primera instrucción no la dan nuestros sentidos. El primer llamamiento al ejercicio de nuestras facultades lo obtenemos de los objetos que nos rodean. La sección primaria debe continuar, pues, el camino que ha seguido la naturaleza, que es nuestro primer institutor, es decir, que debe comenzar por continuar el cultivo de las facultades perceptivas que ha empezado la naturaleza. Como ha procedido la naturaleza, debe proceder también el institutor; y como ella no hace más que presentar ocasiones e incentivos para el desarrollo de nuestras facultades, el institutor procediendo como ella, presentará ocasiones e incentivos para continuar el desarrollo de las facultades de los niños, si bien fijando por medio de la palabra hablada o escrita las mismas percepciones, los mismos conocimientos que van obrando el desarrollo (El Preceptor, 1877, No. 2).

Para Pestalozzi, según lo anunciaba en la duodécima carta del libro “*Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*” (1997), era menester remplazar las escuelas de la repetición sin conciencia, representadas por la escuela lancasteriana, porque:

“No tenemos más que escuelas de deletreo, escuelas de catecismo, y necesitamos además escuelas de hombres” (p. 115). Para lograr este remplazo era menester profundizar en el desarrollo de las facultades humanas en busca de una educación integral que abarcara corazón, mente y mano. Según el pedagogo, el corazón tenía prioridad sobre las otras facultades puesto que el niño, inclusive antes de pensar y de actuar, ya ama y cree; pero el hombre, a cualquier edad, piensa y actúa en concordancia con lo que aprendió de amor y de fe en comunión con su madre. Esta era la base para el amor a Dios, a la familia y a la sociedad:

La educación artificial de nuestra especie debe encadenarse a los primeros y más simples resultados o productos de esas tres facultades fundamentales, esto es, al sonido, a la forma y al número. (...) una enseñanza parcial y aislada no puede conducir ni conducirá jamás a un resultado que satisfaga completamente a nuestra naturaleza. Para llegar a conseguirlo es necesario que esos tres productos simples de nuestras facultades primordiales sean aceptados como los principios comunes de toda instrucción, reconocidos por la naturaleza misma; es necesario, como consecuencia de esta aceptación, que esos principios sean reducidos a formas de enseñanza que procedan de una manera general y armónica y tenga por efecto esencial y cierto, dirigir la marcha de la instrucción y mantenerla hasta su conclusión en un movimiento de progresión continuo, extendiéndose a la vez a nuestras tres facultades fundamentales (Pestalozzi, 1997, p. 59).

| 175 |

La facultad de la mente, su desarrollo, es decir, el proceso natural de conocer comienza con la intuición porque ésta es la base absoluta de todo conocimiento y constituye el principio de un aprendizaje natural que se corresponde con la experiencia directa de las cosas. Si la educación renunciara a la intuición, surgiría una doble imposibilidad: para los estudiantes, la de adquirir nociones claras; para el sistema educativo, la de elevar los resultados concretos a leyes naturales operativas. La experiencia directa de las cosas y el lenguaje permiten el desarrollo de conceptos, por tanto, fundamentan el verdadero desarrollo intelectual y racional. Forma, número y palabra son los elementos básicos que componen la tríada de la intuición, es decir, el dibujo, la aritmética y el universo de lo lingüístico (Pestalozzi, 1997, pp. 91-106).

Este fundamento de todo conocimiento y aprendizaje es natural, según Pestalozzi, por cuanto se cimienta en tres facultades esenciales:

- Emitir sonidos, esto es, facultad de hablar.
- Percepción indeterminada, completamente sensible, de la cual se desprende el conocimiento de todas las formas.
- Percepción determinada, no únicamente sensible, de la cual deriva el conocimiento de la unidad y la aptitud de contar y de calcular.

La facultad de la mano se refería al gesto artesanal puesto que la educación práctica era el fruto del dominio que el corazón y la mente iban asumiendo sobre la actividad física del niño y sobre su tendencia natural a hacer cosas a mano. Esta educación comprendía, entre otras cosas, el dibujo, el gesto en sus diferentes expresiones (golpear, empujar, tirar, girar) y utilizar instrumentos.

|176|

Educar la mano no se vinculaba simplemente con la preparación para el trabajo: de la sinergia mano, saber y querer, se obtenía poder para estar y actuar en sociedad. Estos elementos, específicamente la idea de intuición, fueron la base de una propuesta educativa elemental para las clases populares, sencilla y natural para popularizar las ciencias, puesto que:

Alcanzar de una manera general al grado de ilustración y de fuerza intelectual es lo que todos los hombres necesitan para llevar una vida sabia o independiente. No para hacer de las ciencias, como tales, un juguete engañoso de la pobreza que carece de pan; sino, por el contrario, para librar a esa pobreza, por medio de los primeros fundamentos de la verdad y de la sabiduría, así como de la astucia de los otros (Pestalozzi, 1997, C.I).

Pestalozzi buscaba un principio psicológico común a todos los procedimientos artificiales de enseñanza (no como en el método lancasteriano: un método para enseñar todo a todos). Estaba convencido de que éste era el único medio de descubrir el perfeccionamiento que al hombre le había sido asignado como parte de su propia naturaleza. Así pues, la enseñanza era esencialmente seguir los principios naturales e invariables del desarrollo

intelectual del hombre: “Toda enseñanza del hombre no es pues, otra cosa que el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo” (Pestalozzi, 1997, C.I. p. 16). Algunos de esos principios pestalozzianos que guiaban el proceso educativo, según la difundida exposición de su discípulo Heinrich Morf, eran:

- La observación, percepción sensorial o intuición constituye la base de la instrucción.
- El lenguaje ha de estar siempre ligado con la intuición, o sea con su contenido objetivo.
- El momento del aprendizaje no es el del juicio y de la crítica.
- El conocimiento de cualquier orden debe partir de los elementos más simples y proceder gradualmente en consonancia con el desarrollo del niño, o sea subordinado a la evolución psicológica.
- A cada asunto o fase de la enseñanza debe concedérsele todo el tiempo necesario, a fin de que el alumno llegue a dominarlo de un modo pleno.
- La enseñanza debe aspirar al desarrollo de la capacidad o capacidades del alumno y no a una exposición dogmática de los temas o materias.
- El maestro debe respetar la individualidad del niño.
- El principal objeto de la enseñanza elemental no es transmitir conocimiento y talento al alumno, sino desarrollar e incrementar su poder o capacidad intelectual.
- Esta capacidad debe vincularse con el conocimiento y la destreza con el aprendizaje.
- Las relaciones entre el maestro y el alumno, en especial en lo que a disciplina se refiere, se basarán y regirán por el amor, por la mutua simpatía.
- La instrucción estará subordinada a la finalidad más elevada de la educación (cf. Guerrero, Quintana y Seage, 1977).

| 177 |

Según Pestalozzi, el estímulo del niño debería hacerse dentro de un máximo de respeto por su personalidad. Es decir, reconocer la individualidad como mecanismo metodológico para su construcción constante. La mente es activa y activa debía ser entonces la práctica educativa y la práctica del maestro que ya no miraba al niño “*como esos seres llamados a vegetar, gozar y morir, sino*

como un ser nobilísimo, que tiene inteligencia, voluntad, corazón y conciencia para que conquiste su dicha con el buen uso de estas facultades” (La Escuela Normal. Bogotá, 1871. N°. 5).

El fin de la educación era doble: desarrollaba las fuerzas interiores o las potencialidades activas del estudiante y, al mismo tiempo, preparaba para la vida en sociedad. Lo cual, en esencia, era una misma cosa: construir una sociedad que iba requiriendo de individuos convertidos en sujetos con cada vez mayor libertad de acción, de acuerdo con el desarrollo individual de sus capacidades individuales. Para lograr sujetos libres era menester educar la razón y para hacerlo había que comenzar por educar los sentidos:

Como que los sentidos no son en realidad sino medios de relacionarnos con la naturaleza, y por tanto, medios de conocer, basta observar que nuestros conocimientos y el desarrollo de nuestra razón empieza por el ejercicio de los sentidos, para comprender la relación natural en que están éstos y aquélla y para saber que el modo más cierto o más natural de favorecer el desarrollo de la razón es empezar por la educación reflexiva de los sentidos (Hostos, 1991, p. 241).

| 178 |

Dado que no era posible desarrollar los sentidos sin desarrollar alguna facultad de la razón, mientras mejor se disponía del uso de los sentidos, la observación era más segura y exacta. Observar era distinguir propiedades y relaciones: *“y como para esto hay que fijar mucho la atención, atiende mucho quien observa mucho.”* Por esta vía se activaba la operación representativa por cuya virtud las personas se representan la realidad, es decir, se desplegaba la imaginación:

Más como imaginar sin grabar la imagen de las realidades es cosa imposible; y grabar imagen sin que a la vez se recuerde lo percibido con los sentidos, lo atendido y observado con la razón, el momento, el lugar, la circunstancia, etc., el fijar la imagen de las cosas en nuestro entendimiento es tanto como poder operar sobre el recuerdo, o lo que es lo mismo, es tanto como realizar la operación de recordar. Y entonces hemos favorecido el ejercicio de la memoria (Hostos, 1991, p. 241).

Estas manifestaciones tempranas de la razón constituyen un depósito de nociones que, pese a ser aparentemente olvidadas, algún accidente obliga a su rememoración. “Y entonces reaparecen con inusitado brillo y con todas las atracciones de lo que es o parece nuevo: esas primeras nociones o ideas así despertadas por coincidencia o hechos cualesquiera es lo que llamamos intuición” (Hostos, 1991, p. 242). Como todo organismo mantiene en correlación la totalidad de sus facultades, existe la posibilidad de fijarse en una idea y utilizarla como referente para formar otras; las primeras ideas eran esas intuiciones y utilizarlas era el “recurso soberano al desarrollo de la razón” y condición *sine qua non* para el desarrollo de las facultades y de la razón de los estudiantes. La intuición fue el camino hacia el sí mismo porque “la intuición de la naturaleza es el fundamento propio y verdadero de la instrucción humana” (En: Sáenz, 1990, p. 19). ¿Y qué es intuición en el Método pestalozziano?

La voz intuición es derivada de una voz latina que significa ver en, ó dentro, considerar de cerca y hasta lo íntimo. Hoy se usa filosóficamente para designar la vista del sentido interior ó del alma. La impresión recibida por los sentidos exteriores, y principalmente por el de la vista, se comunica inmediatamente al alma, la que por este medio adquiere el sentimiento ó conocimiento interior del objeto. Esta representación del objeto, comprendida por el alma, se llama intuición. Puede llegar a ser tal, que el hombre con ayuda de la imaginación y de la memoria, goce de la vista de todos los objetos, cuya sensación distinta le ha sido transmitida por los ojos, aun cuando ya no estén delante de ellos; y esto tan vivamente como si estuviesen presentes. Una instrucción intuitiva es pues la que hace convencer claramente al niño de lo que se enseña, aunque sean las verdades más complicadas. Es necesario para esto, que pueda ver por sus propios ojos la evidencia, y que por decirlo así, pueda palparla. Se comprende sin dificultad que si se pudiese hallar el medio de conseguir tales efectos, sería precisamente el camino más seguro y el más acertado que podría seguir el niño en lo posible (Chavannes, 1807, p. 2).

| 179 |

Así, pues, la intuición tenía que ser la nueva base de la instrucción elemental por cuanto era, según Pestalozzi, el medio más seguro para “desenvolver del modo más natural las fuerzas del entendimiento humano” (Chavannes, 1807,

p.2). Un método que se desarrollaba en relación con las capacidades intelectuales de los discípulos, pues comenzaba con las nociones más simples e inteligibles para dar un conocimiento perfectamente comprendido antes de continuar con procedimientos regularmente graduados y ascendentes: *“toda idea nueva que se le presentare, debe necesariamente dimanar de la que acaba de ser inculcada”* (Chavannes, 1807, p. 2).

Sin embargo, lo cual es de la mayor importancia para la construcción de la libertad liberal, aprender era, como se ha reiterado, una actividad individual. Pero tal cosa no invitaba a un total autodidactismo. La individualidad del aprendizaje era una potencia para la enseñanza, para que en la escuela los maestros pudieran moldear las mentes de los niños en concordancia con intereses sociales:

Si dejáis –a la naturaleza– la educación de los hombres, ella no los conducirá más que a una intuición confusa, [...] por esto, no es al bosque ni al prado donde se debe dejar ir al niño para que aprenda a conocer los árboles o las plantas; ni los árboles ni las plantas se encuentran allí clasificados en series que son las más propias para darle la noción intuitiva del carácter de cada especie y de prepararlo, por la primera impresión que recibe del individuo, al conocimiento de la clase (Pestalozzi, 1997. p. 35).

| 180 |

Por tal motivo, el lugar al que debían ser llevados los niños de todas las clases sociales era la escuela. Allí encontrarían el moldeamiento de sus conductas individuales con base en una enseñanza y un aprendizaje cada vez más activos. Una actividad que todavía no sería la misma de la Escuela Activa, pero actividad que comenzaría a perfilar la individualidad, aunque siguiera anclada en una teoría del conocimiento que, paradójicamente, continuaba siendo pasiva, es decir, que concebía el conocimiento como la impresión de los objetos en la mente de los individuos: todavía sujeto y objeto aparecían como dos cosas exteriores la una de la otra (Ver: Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997).

Ello derivaba, pedagógicamente hablando, en una educación que privilegiaba estimular los sentidos de los niños: cuidado físico, ejercicio del cuerpo y de los órganos de los sentidos puesto que si éstos no funcionaban bien era

imposible un correcto ejercicio de la sensación, del juicio y del raciocinio. La escuela comenzaba a ser puesta al servicio del niño con miras a ordenar y ejercitar su percepción y, por esa vía, lograr conocimientos claros, exactos y verdaderos. De ahí que Pestalozzi indagara acerca de la manera como la percepción sensorial de las cosas podía reproducir en la mente del niño el proceso de elaboración de sentimientos, resoluciones y pensamientos; además, cómo ésta podría ser utilizada como soporte de los métodos para garantizar la enseñanza primaria (Sáenz, 1990, p.29-30).

Pestalozzi fue un laico protestante ilustrado, es decir, pensador civil que abordaba científicamente la pedagogía. De ahí parte de los motivos por los cuales los radicales lo aceptaron con entusiasmo: su ciencia no dependía de la religión católica pero, al mismo tiempo, tenía en la cuenta fines ético-religiosos para el control de la sociedad con una base más económica que la represión exterior: el autogobierno. Fines que permitían a los liberales, pero también al pacto político-religioso entre la Iglesia y los conservadores, adoptar este método con base en los mismos principios, aunque estos últimos privilegiaran aquello de lo moral que más les interesaba⁹⁰. En síntesis, la propuesta de Pestalozzi era una pedagogía científica para el desarrollo de la sociedad que se adaptaba a los intereses comunes de las facciones políticas locales.

| 181 |

La pedagogía de Pestalozzi fue un paso importante, pero incompleto todavía, en el proceso de hacer la población libre en sentido subjetivo. Es decir, no simplemente en la relación de las personas con la ley y con los derechos,

⁹⁰ Dice Loaiza (2007. Pp. 62-91): “*El interés por el modelo educativo alemán se alimentaba de dos valoraciones, tanto en Europa como en América latina. De un lado, principalmente del liberal, era imposible fijarse esta vez en una Francia agobiada por la debacle cultural que siguió a la derrota. Los mismos franceses estaban pensando en adoptar el triunfante modelo alemán, porque su victoria en la guerra había sido, en últimas, "la victoria del maestro de escuela". Para el liberalismo político, en ambos lados del Atlántico, el modelo educativo alemán proveía disciplina y eficacia para el acceso a la lectura, dos elementos sustanciales en la formación de ciudadanos y electores. Para los conservadores de ambos continentes, además de la disciplina, el modelo educativo alemán debía su eficacia a que se sostenía en un principio confesional religioso. Eso puede explicar por qué la dirigencia conservadora antioqueña, vocera de un catolicismo intransigente, aceptó la llegada de pedagogos alemanes difusores del sistema pestalozziano.*

en la vía de horizontalizar las relaciones, sino la lógica de hacer apropiar el sentimiento de la libertad como una condición de ser sujeto autónomo, un sí mismo libre para la inmensidad de los pensamientos y las acciones posibles. La pedagogía pestalozziana no era psicología en el sentido actual, sin embargo, se veía abocada a una teoría psíquica del aprendizaje que Pestalozzi apenas pudo esbozar pero que sus discípulos plantearían, y sería el camino expedito para pensar desde la psicología los problemas del aprendizaje. En la base epistemológica de la pedagogía pestalozziana, en efecto, todavía no había espacio para el sujeto activo: conocer no era una acción sobre el mundo, sino representarse lo real, recibir impresiones y ordenar mentalmente los signos. Era, según la posterior pedagogía activa y la ciencia experimental, pasividad inclusive en las horas de ejercicio de los estudiantes (Sáenz, 1990, p.45)⁹¹.

| 182 |

Tampoco se daba todavía una clara señal científica de la transformación recíproca entre sujeto y objeto, es decir, de procesos de subjetivación. Pese a esta salvedad, hecha comúnmente a la pedagogía clásica pestalozziana, es evidente que con ella se estaba dando inicio –o mejor, se despejaba parcialmente el horizonte, abierto desde el sistema lancasteriano y mejor desarrollado por la Escuela Activa– al largo trayecto de las personas hacia sí mismas. Para adelantar significativamente por este trayecto se necesitaba, por un lado, lograr la superación de las bases histórico-filosóficas que hicieron posibles sus aportes; y por el otro, dejar atrás el sistema lancasteriano y transitar pacientemente por los caminos del sistema de Pestalozzi hasta conseguir superarlo (cf. Sáenz, 1990, p.46)⁹².

Un efecto de esta pedagogía de los objetos fue hallar un mecanismo universal de pensamiento e intentar armonizarlo con el mecanismo de la educación: en ella, la intuición era fundamento de la instrucción, porque también era base de todo conocimiento, empero, con la lógica de la ciencia moderna, a diferencia de la verdad revelada o de las ideas innatas, existía conformidad del

⁹¹ Su principio pedagógico, el uso de la intuición, no se centra en una psicología de las facultades sino de una psicología de las *estructuras mentales*, de los procesos típicos de la psique que él denominaba *operaciones del espíritu*” (Pestalozzi, 1997, p. 1).

⁹² Las bases histórico-filosóficas de la pedagogía pestalozziana son ampliamente desarrollados por Sáenz, et. Al. 1997.

entendimiento con el objeto. Al pretender buscar ese mecanismo originario del conocimiento para aplicarlo a la educación de la infancia, se dio un paso primordial en la búsqueda de las diferencias individuales, es decir, el desplazamiento definitivo de la lógica y el arribo de la psicología como saber estructurante de la pedagogía (Sáenz, 1990, p. 49).

Así, mirado históricamente, Pestalozzi puede ser asumido como el iniciador de procesos que constituyeron la libertad individual, puesto que la psicología individualiza, y la libertad liberal, en parte, ha tenido como fundamento el logro de esa individualidad. Pedagogía insuficiente puesto que, por comparación, no pudo llegar hasta donde se llegaría posteriormente, con la Escuela Activa, en la comprensión de los mecanismos del aprendizaje.

Desde cierta mirada retrospectiva, su pedagogía puede ser analizada con base en sus carencias o, también, según la lógica contraria, desde sus potencias y los caminos abiertos por ella. Desde este último punto de vista, esa pedagogía fue un escaño esencial en la construcción, liberación e individualización de los niños dentro de unas estrategias de gobierno. Efectivamente, para Pestalozzi la niñez era un estadio cronológico de la formación caracterizado por la primacía de las facultades inferiores tales como sensación y apetencia y por un precario desarrollo de las superiores: voluntad y entendimiento. Los niños, para el pedagogo, eran plural, un estado genérico del desarrollo de conocer, por lo cual era difícil adentrarse en el proceso mental del niño individualmente.

En el estadio de desarrollo de la *gubernamentalidad liberal*, la pedagogía de Pestalozzi fue un elemento de su refinamiento a través de sus presupuestos liberadores, expresados, inicialmente, como un desarrollo exhaustivo de la persona misma: *“El objeto final de la educación no es otro que el de desarrollar todas las facultades del alma humana con toda la extensión de que son capaces durante una vida transitoria y en condiciones transitorias también”* (La Escuela Normal. 1871. Bogotá. N° 48. Enero). Desarrollo de las personas que era potenciado y sobre el cual recaía una racionalidad política con vocación de conducir las conductas desde la más tierna edad por los caminos de una libertad que potenciara la acción y, paralelamente, contuviera los excesos colaterales de esa liberación.

Esto es, que cada vez las personas encontraran menos salidas exteriores a las resistencias, y más formas de interiorización y autorresponsabilidad por los fenómenos sociales que les afectaban.

3.3.4. LA LIBERTAD Y EL SISTEMA PESTALOZZIANO

La escuela fue, desde su emergencia legal, un dispositivo de la gubernamentalidad y una estrategia del Estado para construir la nación (Rose, 2010; Caruso, 2005; Roldán, 2005). Una función que se mantuvo durante el siglo XIX no sólo en las relaciones de poder que se tejían de manera espontánea en la sociedad, sino en las intenciones políticas y programáticas de las clases dirigentes para las cuales la educación era consecuencia de la lógica de gobierno y una de sus más conspicuas potencias. Los métodos pedagógicos se adaptaban al objetivo de producir la libertad según las lógicas contextuales liberales en las que se desarrollaba:

| 184 |

Así pues tenemos que adoptar la instrucción, a los medios de que disponemos, y al objeto que tenemos en mira. Queremos perpetuar las instituciones republicanas porque las creemos buenas, benéficas y bien calculadas para producir la prosperidad pública; luego debemos adaptar la instrucción a ese objeto (La Escuela Normal. 1871, n° 52 p.22).

El sistema pestalozziano es fácilmente vinculable con el liberalismo, ora éste como doctrina política y económica del siglo XIX con diferentes expresiones en el proceso de su mundialización,⁹³ ora con el liberalismo como partido político colombiano con expresión radical en la segunda mitad del siglo XIX (Loaiza, 2007; Sáenz, Et al., 1997; Zuluaga, 1984), ora con el liberalismo como *gubernamentalidad* que profundiza las libertades individuales y colectivas como estrategia de gobierno de la población (Echeverri, 2010).

⁹³ En España por ejemplo, Emilio Castelar presentaba el paradigma educativo propuesto por Pestalozzi en relación con sus propios ideas del liberalismo: “*Matar en ellos –los niños– los sentimientos de privilegio, las ideas de desigualdad y las tradiciones de casta; abrir ancho espacio á cada vocación individual, para que realice libremente su destino*” (Castelar, 1895. En: Montes y Beas 1998: pp: 165-176). Universidad de Granada.

La pedagogía pestalozziana, bien lo dice Óscar Saldarriaga, no llegó a Colombia como una entidad teórica emanada de los libros del mismo Pestalozzi, más bien se trataba de libros producidos en diferentes latitudes que, de acuerdo con su fuerza, exportaban hacia Latinoamérica los valores liberales predominantes en las naciones de origen, entre ellas, los Estados Unidos de Norteamérica.

Para señalar la relación con un liberalismo internacional basta mostrar que en el caso de Colombia se contó con textos de origen liberal norteamericano: en la época radical se utilizaban los textos de *H. Wilson* y *N. Calkins* difundidos por la misión alemana, pero pertenecientes a la corriente pestalozziana norteamericana. *Calkins*, además, tuvo amplio influjo en Uruguay y la Argentina; los manuales más difundidos para las Escuelas Normales en Colombia fueron los de *James Johonnot*, pedagogo liberal protestante, director del Instituto de Maestros del Estado de New York, y el de *James Baldwin*, también de New York, en cuya obra se inspiró parte del Plan Zerda de 1903.⁹⁴ Además, el manual *Elementos de pedagogía*, escrito por los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía, adoptado en Colombia y Ecuador para la enseñanza en las Escuelas Normales a principios del siglo XX, era una síntesis que apropiaba todo un cúmulo de saber pedagógico internacional sin oponerse a la corriente católica que todavía estaba al frente del gobierno y de la educación (Saldarriaga, 2003, p. 39).

| 185 |

Con el partido liberal radical la relación es clara y contundente. Este partido optó por el Método pestalozziano por lo menos desde la venida de la Misión Pedagógica Alemana de 1872 y, en cierto modo, le había dado prioridad desde el famoso Decreto de Instrucción Pública (Doip), de noviembre 1 de 1870, en el marco de concepciones políticas de Estado y de ciudadano apropiados de métodos extranjeros (Martínez F., 2001). Los influjos liberales

⁹⁴ Baldwin, James. Dirección de Escuelas de New York. 1902. Biblioteca del Maestro; Wilson, H. Manual de enseñanza objetiva. Bogotá. Imprenta de Gaitán. 1870; Calkin, H. Manual de lecciones sobre objetos. Bogotá. S.d. 1872. Johonnot, James. *Principios y prácticas de la enseñanza*. New York. D. Appleton y Cía. 1887. A Colombia llegaban otros manuales, por ejemplo de España, como del de Barreto Álvarez, Celestino. Metodología general y aplicada. Barcelona, Carbonell y Esteva, 1909. Pero realmente este manual se basaba en el de J. Baldwin. Ver: Saldarriaga, 2003, p. 39; 1997, p. 16.

de origen francés, con base en las leyes de François Guizot, de 1833 a 1836, se entreveían en aspectos tales como crear un cuerpo permanente de inspectores escolares, establecer un programa de asignaturas para las escuelas primarias, dividir el sistema general de escuelas primarias y definir las obligaciones de los distritos para sostener al menos una escuela (Loaiza, 2007: 71). Pero no solamente venían de Francia los influjos liberales, también de los pedagogos protestantes norteamericanos, entre ellos Horace Mann y, de igual manera, por supuesto, venían de Alemania (Loaiza, 2007).

| 186 |

En cuanto a su pertenencia a una *gubernamentalidad* en vías de refinamiento que el sistema pedagógico mismo coadyuvaba a consolidar y transformar, es importante responder a las preguntas ¿de qué manera el sistema produce el tipo de libertad que las estrategias del poder requerían para su transformación y refinamiento? ¿Cuál es la diferencia con la libertad producida por el sistema lancasteriano? La respuesta a ambas preguntas, para decirlo con contundencia, es la intuición. Otra vuelta de tuerca en el proceso de construir la libertad, hasta ahora circunscrita a la apropiación de los derechos y la igualdad ante la ley, es decir, expresiones externas de la construcción de la ciudadanía, Pestalozzi planteó la posibilidad de ir más allá: planteó la construcción de la libertad desde el punto de vista del individuo en vías de ser sujeto.

Ya no serán la disciplina, el método, el orden o las repeticiones constantes, sino la intuición. Es decir, algo que ya no se busca afuera sino adentro de las mismas personas. Porque la libertad, para serlo, no sólo requería un marco social para su ejercicio sino una intención individual de ejercerse y una demanda incesante para su ampliación continua. De tal modo, la libertad por vía de la intuición comenzó a basarse en el sujeto como una *tecnología del yo*: hacer vivir la experiencia de la libertad y construirla como realidad concreta, en algunos casos, y sentirla indefinidamente en términos subjetivos, en otros. En adelante, la libertad requería incrementarse, transformar el estatuto de las personas en la sociedad, y de cada quien consigo mismo: la libertad tenía que ser una necesidad vital, no simplemente un marco jurídico, un ideal o una promesa. De tal manera, la libertad se ve en las diferentes maneras de decir y de hacer en la escuela.

La libertad se expresaba en la teoría de los manuales, en los preceptos filosóficos y pedagógicos que soportan la propuesta y que se concretaban en formas de apropiación que producían prácticas específicas, interpretaciones, modos de actuar, de decir y de prescribir en la escuela y para la escuela. Eran formas que les daban existencia, voz y dignidad a los niños para constituirlos en personas intrínsecamente valiosas; que les otorgaba un papel diferente al del maestro en el proceso de enseñanza, y forzaba en éste modos diferentes de relacionarse con ellos: modos ya no absolutamente dependientes del aparato disciplinario sino forzados por dignidades cada vez más horizontalizadas que necesitaban, para su buena marcha, apelar a estrategias que controlaban y liberaban, o mejor, que liberaban porque controlaban.

En primer lugar, la educación se mantenía como la base de la forma del gobierno, prefigura los ideales sociales. La educación era, como creía el mismo Pestalozzi, el lugar que debía ayudar a la naturaleza para que el niño pudiera convivir en sociedad por el uso constante y productivo de todas sus facultades:

Instruir al niño en la senda que debe seguir no es solamente el mandamiento de Dios, sino lo que perfectamente exige la República a los maestros y a los padres. Es además de primera necesidad para el niño. Con ello la felicidad está a su alcance; sin ello no sólo no podrá obtener la propia, sino que será un obstáculo para la ajena (El Pestalozziano. Bogotá. 1876, No. 18.).

| 187 |

Una educación escolarizada que, además, debía iniciarse lo más pronto posible para beneficio de la sociedad y, por supuesto, el mejor gobierno, porque: *“desde el momento en que se experimenten las primeras emociones, la educación puede darles dirección. Las impresiones más duraderas y profundas son aquellas de cuyo origen no conservamos recuerdos. Aquellas de las cuales sin saberlo, nos penetramos en la infancia”* (El Pestalozziano. 1876I, No. 18). Educación que permitía ejercer gobierno, esto es, conducir las conductas cada vez desde una más tierna edad; un gobierno legitimado con referentes más sólidos, inclusive, que la misma ley constitucional: la ciencia que desde ese momento comenzaría a decir verdad en torno a la educación y los niños:

En la conciencia de todos los que se dedican al magisterio existe la convicción de que la marcha de la filosofía ha influido considerablemente en la evolución pedagógica. Punto este que no puede poner en duda el que sabe que no es posible constituir un sistema racional de educación sin fundarlo en el conocimiento psico-físico de los niños... (La Escuela Moderna. 1890. N° 8).

La educación, que constituía la base de la libertad ciudadana, pese a todas las discusiones políticas partidistas de la época (educación para producir libertad), no era una opción libre de las familias o de los niños, sino una obligación, tanto para Estado desde el punto de vista de su promoción por mandato constitucional, como para los ciudadanos para su aprovechamiento, felicidad y prosperidad⁹⁵. Con el despliegue del método lancasteriano se dijo que la libertad era una obligación y, de igual manera, que la escuela pública era una lucha continua y prolongada: batalla de la administración central con las autoridades locales y de éstas con los padres de familia. Todavía durante la aplicación de Método pestalozziano ir a la escuela era una obligación porque era parte de las condiciones que el gobierno otorgaba para que las personas fueran libres:

Si no son suficientes las amonestaciones hechas a los padres, guardadores, maestros o patronos que infrinjan la disposición, se emplearán medidas de rigor: los niños serán conducidos a las escuelas por un agente de policía, i los que tengan a su cargo serán gradualmente conminados con multa de veinte pesos o arresto hasta de 10 días (Ley del 16 de octubre de 1879)⁹⁶.

⁹⁵ Las ideas de obligatoriedad de la escolarización tienen influjo alemán, y la pedagogía alemana, a su vez, influjo pestalozziano. En relación con ello la digresión por esta obligatoriedad en tanto es parte del fundamento de libertad de esa pedagogía. Es decir, en él, en parte se encuentra justificación para la obligatoriedad cada vez más temprana de la población.

⁹⁶ Es pertinente recordar que para el liberalismo de la primera mitad del siglo XIX, cuando se buscaba la ampliación constante de la libertad en contra de los rezagos coloniales, hasta la educación fue objeto de su libérrima legislación; empero, después de los conflictos con las sociedades democráticas de mediados de ese siglo, y el consecuente temor por los desbordamientos sociales, se apeló al control de la educación convertida en uno de los mecanismos privilegiados para producir, al mismo tiempo que las libertades sociales, las cortapisas a sus desbordes. Ver, entre otros: Ortiz, 2007; Loaiza, 2007;

En la nueva lógica de la *gubernamentalidad liberal* había que obligar a los ciudadanos a ser libres. Esa había sido la premisa desde la independencia: obligar la libertad en el marco de una sociedad hasta ese momento jerarquizada, y que continuaba siéndolo en la sociedad colombiana con rezagos de privilegios, discriminaciones y pobreza. El proceso de la gubernamentalidad local era lento y requería formar generaciones de personas que reconocieran cada vez más su propia dignidad e interés dentro de la sociedad: la educación de masas continuaba siendo la estrategia mejor desarrollada para lograrlo:

La instrucción debe ser obligatoria i no facultativa porque es gran necesidad nacional; i poner en duda el derecho que asiste a los gobiernos republicanos para establecer la instrucción obligatoria es dudar también de que la instrucción sea indispensable para la estabilidad del gobierno (Memoria del Secretario de lo Interior. Bogotá, 1875).

Y por ser un asunto de estabilidad del gobierno, la educación, que hacía libre a la población en general, y a las personas individualmente, no podía ser una elección que libremente decidiera no ir o no mandar los niños a la escuela. Porque, como vimos, educarse no era únicamente un medio para llegar a ser libre en la democracia; la escuela era la concreción misma de la libertad liberal. La escuela se convirtió en una obligación para consigo mismo y para con la sociedad, por tanto, el que cada persona se educara para ser libre era una decisión que competía al Estado y no a las personas o las familias, porque:

En la vida social el hombre no se pertenece a sí mismo puesto que su familia i sus conciudadanos necesitan de su concurso para perfeccionar el estado de sus negocios i desenvolver los medios prácticos de un bienestar común. Puede renunciarse a un derecho individual porque tal renuncia no perjudica a la comunidad, pero el deber tiene que ser legalmente exigirle bajo amenaza de una pena corrija la omisión del infractor (Diario de Cundinamarca. 1874, p. 10).

Se reconocía que “*por el hecho mismo de haber nacido el hombre para la sociedad*” y ser natural que buscara su mayor grado de desarrollo físico, moral

e intelectual, requería los mejores conocimientos que brindaba una educación esmerada; y de no ser posible para las personas educarse de manera amplia y constante, *“la Educación Básica (era) necesaria para que ese hombre pudiera cumplir con sus obligaciones como ciudadano y, al mismo tiempo, gozar de las ventajas que la sociedad le proporcionaba”* (El Preceptor, 1877, No. 2). La enseñanza tenía que ser gratuita y obligatoria para cumplir su cometido de gobierno.

La educación popular no era espontánea ni natural y, en el marco del Estado, se presentaba siempre como una conquista de la libertad. Por eso, el siglo XIX producía la sensación de una escuela permanentemente derrotada por la abulia de las autoridades, la resistencia de los padres, la precariedad del presupuesto o los opositores políticos. Para lograr una mejor educación de los individuos y de las familias se requería primero un trabajo educativo a escala de la sociedad, como un problema de gobierno:

“Toca pues al gobierno y a los hombres ilustrados y de elevados y cristianos sentimientos impulsar por cuantos medios sea posible la educación popular base natural del progreso y la libertad, luchando para ello sin tregua alguna contra la indiferencia general de los padres de familia y contra los peores egoístas del mundo, como son los anti-instruccionistas” (El Pestalozziano, 1876. N° 17).

| 190 |

Pero la obligatoriedad de la educación había ido sofisticándose con el tiempo para no ser presentada simplemente como una imposición que chocara con la necesidad de fundar la libertad como principio del ser y estar en sociedad. La idea era generar desde afuera el deseo de los niños por la escuela, pero también desde adentro, que una vez en su interior se adaptaran a ella para que éstos (y sus padres) no se fastidiaran y renunciaran rápidamente (El Pestalozziano, 1876. N° 17). Sustrato liberal de una incipiente horizontalización de las dignidades: la niñez no es por más tiempo una masa descriteriada y dependiente que debe ser obligada a ir a la escuela para alfabetizarse a la fuerza; ahora deberían ir a la escuela individuos de los cuales se buscaba el consentimiento para ser educados, de igual manera como se requería del ciudadano su consentimiento para ser gobernado. Una y otra cosas, en últimas, hacían parte de una misma lógica de gobierno liberal y democrático.

La legalidad obligaba a estar en la escuela pero, una vez adentro, se requería que los niños quisieran quedarse en ella y los padres desearan lo mismo. Aquella primera libertad, *la libertad de estar por obligación en la escuela*⁹⁷, que había sido conquistada desde los tiempos del sistema lancasteriano, encontró renovada expresión en la literatura prescriptiva que buscaba transformar las prácticas del ahora percibido como método antiguo. Con el Método pestalozziano se buscaba transformar, en primer lugar, a los maestros y sus concepciones en torno a lo que eran los niños, la escuela y el mismo proceso de la enseñanza. Una manera de horizontalizar las dignidades de maestros y alumnos, es decir, producción de libertad. En ese proceso los maestros debían, por ejemplo:

Gobernar por amor, más bien que por temor, y hacer de él un esfuerzo constante, a fin de convencer las inteligencias de sus alumnos de la razonabilidad de cada cosa que de ellos desean. Habiendo en primer lugar ganado las afecciones de los niños, su gobierno se hará fácil y delicioso (Manual del Sistema de Enseñanza mutua. 1826, p.83).

| 191 |

Un esfuerzo que no era un invento absoluto del Método pestalozziano porque inclusive venía desde mucho antes la retórica que lo hacía posible. Pero fue en este nuevo método en que las prácticas se comenzaron a acercar mucho más a lo que decían los preceptos. Allí radicaba un elemento básico de la libertad en el Método pestalozziano: el reconocimiento del otro como sujeto de derecho; incluso se reconocía que el deseo de la educación estaba presente en los niños pero las formas institucionalizadas de impartirla terminaban por destruir este deseo innato. En cierto modo estaba dándose inicio a la constante, y muy actual, culpabilización del sistema educativo y del maestro en relación con un niño nunca suficientemente comprendido o atendido. Otra manera liberal, y hoy neoliberal, de producir la libertad en la escuela por la vía de la culpabilización de quienes deberían ser los agentes de la ley:

⁹⁷ Para una historia de la educación obligatoria en Occidente, ver: Cuesta, 2004, en especial el capítulo 1: *La conquista de la felicidad: bosquejo histórico-crítico de la escolarización obligatoria*.

“En el niño no hay necesidad de despertar el deseo de la instrucción, él tiene este deseo, él tiene curiosidad; pero sí es necesario instruirlo complaciéndolo, porque de otro modo se fastidia con la instrucción y la rechaza; y en este caso, apelar a castigos dolorosos es hacerla aborrecer todavía más. Bien pudiera sentarse como regla general, que cuando la enseñanza no es agradable a los niños, es porque se ha equivocado el modo de darla, o porque es demasiado elevado para ellos el asunto sobre que versa” (El Preceptor, 1877, nº 2).

| 192 | En el Método pestalozziano la libertad en la escuela se veía con nitidez en los planteamientos del método: por un lado, en la concepción misma que éste tenía de los niños y de la educación y en los fines sociales inmediatos y a largo plazo que se pretendía lograr. Entre estos dos asuntos se transformaban las relaciones en la escuela y con la escuela. Esta continuaba siendo obligatoria pero, al mismo tiempo, se constituía en un interés de sus usuarios. El derecho a estar en la escuela se comenzaba a convertir en una especie de premio, es decir, ese derecho tenía que ser ganado, y se ganaba con ciertos comportamientos exigidos como parte de la misma educación: *“Se advertirá a los padres que sus hijos no serán recibidos si no a condición de que sean muy constantes y puntuales”* (El Monitor, Medellín, 1872. nº. 37). Además, para la época ya la escuela, a diferencia de principios del siglo XIX, se estaba convirtiendo en una forma de selección y de exclusión. Una situación apenas lógica por el aumento demográfico constante y el refinamiento pedagógico inherente: *“No conviene admitir en las escuelas un número exorbitante de niños: con corta diferencia deberán ser 60 en las clases superiores, de 60 a 80 en las segundas y de 80 a 100 en las inferiores”* (El Monitor, Medellín, 1872. nº. 37).

La escuela era un dispositivo para la adecuación del “espíritu correcto” en el marco general de la gubernamentalidad liberal (Hobsbawm, 2003). Pero también, de la mano de expertos, por la presión demográfica, los adelantos de las ciencias y las transformaciones políticas en el mundo, la escuela se convertía en una grilla de selección de las personas: sanos-enfermos, ricos-pobres, inteligentes-tarados, por ejemplo. Por esa vía, la idea de libertad también se fue transformando: el sistema continuaba creando las condiciones de libertad para que las personas fueran libres, pero al mismo tiempo les mostraba que los

podía expulsar del sistema: incluso desde muy temprano en la vida se podía estar convocado o excluido de él:

“La edad más conveniente para la admisión es de 6 años pero esta no obsta que también sean admitidos desde la edad de cinco años cumplidos los de estatura desarrollada y que manifiesten una inteligencia precoz, sobre todo si gozan de buena salud. Los niños no vacunados no deben ser admitidos en la escuela, por lo mismo que los que adolecieran de alguna enfermedad o imperfección desagradable y mucho menos aún si tuvieran una enfermedad contagiosa” (El Monitor. Medellín, 1872, n.º. 37).

La libertad en el método pestalozziano se hacía visible en las concepciones que se iban inculcando a través de los discursos repetidos en la literatura prescriptiva, en las revistas y en la prensa instruccionalista de la época. Concepciones en torno a la enseñanza, a los niños, a los maestros y, en general, sobre lo que debía ser la escuela. Ideas a veces apenas diferentes a las de la época lancasteriana, pero que, sutilmente, en los énfasis que adquirían iban ampliando las diferencias y las libertades posibles, las cuales continúan siendo precarias, pero irreversibles y en despliegue paulatino. Por tanto, las escuelas no remplazaron con el sistema pestalozziano el orden que habían logrado con el Método de Lancaster: lo refinaron para ampliar su eficacia y para poder explorar las vías que ese refinamiento posibilitaba.

| 193 |

Las escuelas pestalozzianas, reconocían, como las lancasterianas lo habían hecho, que se requerían *“sin duda, reglas especiales de que el maestro pueda hacer uso para mantener el orden en las escuelas, sin las cuales no podría absolutamente dar enseñanza alguna”* (La Escuela Primaria, 1873, Socorro, n.º 79; El Pestalozziano, 1876, n.º 18). Tales reglas adquirieron otra dirección y objetivo. Ya no era la verticalidad disciplinaria para fundar un orden escolar y social, mejor, esta disciplina en adelante estará articulada, por un lado, con más elaborados conocimientos pedagógicos en torno a lo que el niño era como individuo. Se requería que fuera el dispositivo pedagógico y no el disciplinario el que produjera más refinadas prácticas en la escuela; por el otro, correlato del anterior, una serie de expertos en diferentes saberes iban a prescribir en torno al niño

y la escuela. En la institución escolar, y en la sociedad en general, se oír cada vez más alto la voz de esos expertos en los espacios que componía la vida de las poblaciones escolar y nacional (Rose, 2010; Eduards, 1995; Varela, 1995).

Esa escuela requería de un maestro que apropiara esos saberes pedagógicos y experto para reconocer al niño como un miembro de la sociedad con derechos, es decir, un futuro ciudadano; se requería un maestro que ya no concibiera su función en la escuela como un poder que fijaba su dignidad por el carácter de su posición, sino por su saber y por el conocimiento de lo que era él mismo como maestro y el niño como persona y alumno. Un conocimiento que le daba mayor valía al alumno y le restaba protagonismo al maestro: un juego de horizontalización. Diferentes iban a ser los parámetros del poder escolar: la disciplina continuaba existiendo en el espacio pestalozziano, pero transformada por elementos pedagógicos y psicológicos convertidos en parte constitutiva del saber del maestro. El gobierno de la población escolar no era más una posibilidad inherente a la máquina disciplinaria, sino la consecuencia de la reconfiguración de su función: *“El maestro que haya logrado establecer el hábito de la atención y la disciplina en sus alumnos ha logrado el gran paso del arte pedagógico”* (El Pestalozziano, 1876, Socorro. N° 18).

| 194 |

Sutileza de la libertad. La pedagogía se presentaba como el arte que creaba las condiciones para establecer la disciplina como constitutiva de la escuela mediante el juego simple de los premios y de los castigos, y sin necesidad de recurrir a imposiciones verticales ejercidas desde arriba.⁹⁸ Contra estos últimos, inclusive, se mantuvo una lucha constante a través de la que se les proscibía o, mejor, los ponía en una relación más equilibrada con la culpa y con los propósitos formativos: *“Se prohíbe al sr. director el uso de la palmeta para castigo de los niños, y se le advierte que los únicos castigos que puede usar son el arresto por pocas horas y posiciones forzadas propias de los niños”* (A.H.A.A. 1882, 5 de agosto). La disciplina no se imponía a quienes estaban sojuzgados, se propiciaba entre

⁹⁸ Por supuesto, sin que éstos dejaran de jugar un importante papel en la construcción de los sujetos en la escuela, como lo ha demostrado recientemente Arley Fabio Ossa (2011).

personas que la veían como esencia de la convivencia y se reconocen como agentes de su instauración por vías diferentes a las de los castigos y las penas.

La autoridad también era un premio que se ganaría el maestro en relación con su manera de ser y de comportarse en la escuela y la sociedad: un modo particular de actuar y de ser maestro que impondría el orden sin castigos infamantes porque seguía invariablemente la vía del amor. Un amor bien dirigido por el arte pedagógico, adquirido mediante la apropiación de las prescripciones que guiaban su labor en la escuela. El maestro era un elemento esencial en la construcción de la libertad en el Método pestalozziano. La dignidad la ganaban los alumnos en el derecho y los saberes; los maestros, por su parte, tenían que ganarse, con el trato, una posición de poder que antes era inherente a la función. Así, la escuela comenzó a ser un escenario de relaciones entre sujetos de derecho, es decir, sujetos libres.

3.3.5. LOS MAESTROS EN EL MÉTODO PESTALOZZIANO

“El maestro ya no es el inflexible tirano a cuya vista tiembla el niño, sino el tierno padre, que atrae hacia su seno el espíritu inocente de los niños, con la misma dulce sencillez con que los atraía a su alrededor el salvador del mundo” (Caro, 1951. Pp. 223-233.)

|195|

“Siendo la religión y la política los asuntos que más preocupan al hombre y la humanidad, y las causas más frecuentes de discordia y de mutuas animadversiones, deducimos que en tales asuntos el maestro debe ser guiado por reglas especiales, porque su misión exige que esté siempre en armonía con todos los habitantes del distrito” (La Escuela Primaria. 1873: N° 79).

El papel cambiante de la escuela, en relación con la modulación y refinamiento de la manera de producir la libertad liberal (libertad que no es un ideal abstracto aunque este ideal sea inculcado como otra forma de producir el interés por conquistarla) transforma, de igual manera, las funciones y las concepciones de maestro en la sociedad. Éste dejará, cada vez con mayor presión de los saberes, de la política educativa y de la sociedad, de ser simplemente una persona recta y moralmente intachable a ser un agente libre de la libertad que inculca.

Es decir, un sujeto constituido, normalizado como tal, para que a su vez, con lo que el maestro era, sabía y predicaba, construyera los sujetos de la sociedad en cambio. Los maestros eran un elemento fundamental de la producción de la libertad liberal en la escuela pestalozziana. Ellos agenciaban la libertad y, al mismo tiempo, ésta constreñía y potenciaba su función de enseñanza:

- “El maestro no debe prometer nunca recompensas o castigos que no cumpla indefectiblemente, pues de otro modo desvirtúa muy pronto su autoridad.
- Debe el maestro evitar (por) anti-pedagogía o anti-democracia cualquiera diferencia o animadversión notable respecto de algún niño, porque el niño preferido o aborrecido especialmente se cree con derecho a trastocar la disciplina.
- El maestro no ha de perder de vista a los niños en ningún momento mientras éstos estén en la escuela, pues siempre será mejor prevenir las faltas que castigarlas.
- El maestro castigará siempre con ánimo tranquilo si no quiere que los niños vean en el castigo una malhumorada suya en vez de un correctivo a la falta cometida.
- La variedad y buena elección de las enseñanzas que se dictan en la escuela son un gran medio de cautivar la atención de los alumnos y obtener por tanto la disciplina necesaria” (El Pestalozziano, 1876. Socorro. N° 18).

| 196 |

Ironía de la libertad. El maestro ahora debía ganarse lo que la máquina antes le otorgaba: la atención y disciplina de los niños. Pues bien, las reglas antedichas estaban encaminadas a obtener la atención de los niños. Esa búsqueda de la atención por parte del sistema educativo en general, y del maestro en particular, era el nuevo espacio de libertad de los niños: ellos ya eran sujetos convocados, no una simple potencia para ejercer la ciudadanía en el futuro. Pero la atención, por supuesto, tenía su dimensión didáctica: servía a la vez para lograr mejor aprovechamiento, en tanto, según la pedagogía pestalozziana, el que atiende aprende con precisión, *“salvo en dos casos: que el niño sea muy torpe, o que el maestro no sepa enseñar”* (La Escuela Primaria, 1873. No. 79).

El maestro debía saber enseñar. La idea de maestro cambia sustancialmente con el sistema pestalozziano: ya no es sólo un hombre honrado e ímpoluto habilitado para enseñar lo básico de las letras, las operaciones, los derechos o la doctrina, sino un maestro con un saber cuyo objeto es enseñar bien para lograr mejores resultados. No es únicamente el intermediario frente a un método que era por sí mismo continente y contenido: de ese momento en adelante era evidente que el maestro debía poner en práctica un arte que:

“Supone, en primer lugar, el conocimiento de los métodos de enseñanza tales como se practica hoy en Alemania y Estados Unidos, donde este arte está bien organizado y requiere, además, que el maestro hable muy claro con expresiones y términos que los niños entiendan perfectamente sin esfuerzo alguno y en un tono propio para llevar el convencimiento a la mente de los niños. Es evidente, por otra parte, que el maestro no explicará bien la lección que no haya preparado bien o sobre una materia que no posea con propiedad” (La Escuela Primaria, 1873, No. 79).

Porque el maestro seguiría siendo un hombre recto, por supuesto, pero debía saber aquello que era objeto de enseñanza y, además, poseer las cualidades propias de la profesión. La educación no era solamente la escuela, tampoco se limitaba a los contenidos, a las normas o al manual. La educación en altísimo grado dependía de los maestros: *“El maestro va a ser el padre moral e intelectual de una generación entera, que será sin duda feliz si él ha sabido educarla y que será desgraciada, por el contrario, si una falsa educación y enseñanza inútiles o mal dirigidas son, en vez de preventivos, auxiliares de la corrupción”* (El Pestalozziano, 1876, Socorro, n° 17).

Y, por supuesto, unos niños que se querían libres y moralmente contenidos requerían maestros con estas mismas características. A los niños no se les obligaba, por vía de la fuerza, por lo menos por principio, a cumplir con las normas, o mejor, la obligación estará más ubicada en la voluntad que se ganaba en marcos de libertad que en imposiciones verticales, aunque estas imposiciones siempre siguieran estando de trasfondo de las relaciones institucionales. Así, por ejemplo:

“Para que los niños vayan reconociéndose en su calidad de miembros de la corporación, de la ciudad, del Estado, de la gran familia humana, se les hará comprender lo culpables que serán si se perturban y desordenan las escuelas que los ha adoptado; y no se dejará pasar ocasión sin grabar en su alma el justo respeto que deben a la disciplina, a la ley del reglamento” (La Escuela Normal. Bogotá. 1874. No. 170).

La imagen que debían construir los niños de la escuela y del maestro ya no era más la del autoritarismo vertical que ejercía el reglamento como condición y fundamento de habitar la institución, sino la de otra persona con derechos y dignidad diferentes, expresión de un poder como potencia y no como negación; en la escuela el niño debía comprender *“que la autoridad del maestro era la expresión de la ley y el poder tutelar que vela(ba) por las necesidades del bien general, y protege(ía) los intereses de todos”* (Escuela Normal. Bogotá. 1874. N° 170).

| 198 |

Además, asunto imprescindible para un buen gobierno, al mismo tiempo que posibilitaba y construía la libertad, la figura omnipresente del maestro inhibía los excesos de desorden en la escuela y, al hacerlo, prevenía también las ideas de subversión social, puesto que el maestro en la escuela hacía que los niños comprendieran: *“que la diversidad de condiciones entre los hombres, resultado inevitable de los progresos de la civilización, es una ley impuesta por la sabiduría de los progresos generales de la humanidad, ley que están en el deber de respetar no sólo en el interés del orden público, sino también en el interés de su propia felicidad* (Escuela Normal. Bogotá. 1874 No. 170).

Por otro lado, como lo ha mostrado la profesora Olga Zuluaga (1997), con la recepción y apropiación del Método pestalozziano se dio comienzo a una transformación de los métodos de enseñanza en relación con el papel que la pedagogía adquiriría en ellos: se pasaba del imperio del método en el sistema lancasteriano a una reflexión pedagógica sobre la enseñanza. Tal cosa redundó, por un lado, en las concepciones que circulaban en la escuela y en la sociedad en torno a los estudiantes que cada vez serían mejor percibidos como personas individuales, sujetos de derecho y con un espacio en la sociedad; por el otro, como veníamos mostrando, también se transformaron las concepciones sobre

los maestros en relación con su función, con su posición y con su saber en la escuela y en la sociedad.

El maestro también se convirtió en objeto de intervención y de saber, de prescripción y de exhortaciones a su vocación. El maestro se convertía por este camino en protagonista del proceso educativo. Al otorgarle este protagonismo se buscaba delinear, conducir y gobernar su actividad en la escuela, porque, en último término, como se decía en 1871, *“la escuela era el maestro”* (El Pestalozziano. 1876. N° 17, dic. 14). Y el maestro no era cualquier sujeto ni con cualquier fórmula de conocimiento, era alguien con una misión específica en la constitución de la *gubernamentalidad* en relación con los más recién llegados a ella:

“La experiencia ha confirmado bien el hecho de que los hombres más instruidos no son siempre los más aptos para enseñar, porque una cosa es poseer conocimientos y otra tener la habilidad para comunicarlos. El magisterio es una profesión que como la abogacía y la medicina requiere para su ejercicio un estudio especial, nos quejamos de los males que causan los tinterillos y los curanderos y nos olvidamos que estos males no pueden siquiera compararse con los que resultan de confiar la educación de la generación naciente en manos de hombres que por su incorrecta competencia no solo no promuevan sino que impiden el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños” (Escuela Normal. Bogotá. 1871. No. 25 Nov.).

| 199 |

El maestro era un tipo particular de persona que contaba con los saberes que enseñaba cada vez mejor, ora porque los aprendía bien, ora porque seguía bien el texto guía con su mejor conocimiento del método y de los niños. Pero para que el maestro fuera efectivamente esa persona *especial* en la escuela, él mismo tenía que estar convencido de su importancia:

“La mayoría de los maestros de escuela creen que el estado que abrazan es solamente como otro cualquiera de ganar la vida. No sería responsable de este modo de considerar una profesión tan respetable, si la vocación, la habilidad y la diligencia se manifestasen en la persona del maestro, porque es muy honroso y hasta loable que un hombre consagre sus vigiliyas y todo su

trabajo a una profesión que es de constante ejercicio, que no ofrece halagüeñas perspectivas para el futuro, y que tiene muy poca recompensa. (...) muchos piensan que cuidándose tan sólo de la lectura, la escritura y el cálculo, han cumplido con sus deberes: se engañan; su misión debe ser la de un padre; y ¿cuántos padres con malísimos ejemplos de familia, no han cobrado bríos y sentimientos de honradez, porque sus preceptores se la han sabido inculcar? (El repertorio Escolar. Bogotá. 1870. Un consejo a los maestros).

|200|

Ese maestro era conducido paulatinamente a reconocer que la disciplina no era la máquina que caracterizaba el ambiente general de la escuela, sino el objetivo a alcanzar por vías del ejemplo, la pedagogía y los saberes; que no era una imposición sino una construcción entre los estudiantes y los maestros en un trato cada vez más horizontal. La escuela no solamente producía sujetos por medio de métodos pedagógicos, de saberes y por la enseñanza de los derechos, sino en prácticas cotidianas cuyo objetivo era lograr que, progresivamente, el maestro declinara su posición omnímoda de poder, y se relacionara cada vez más con el alumno como un otro, en los terrenos de los derechos, la igualdad y de los saberes. La disciplina comenzaba a ser cada vez más claramente desplazada por el concepto de autoridad, mediante la cual, mientras se posicionaba al alumno, se le exigía al maestro nuevos compromisos de saber en el arte de enseñar y en el ejercicio del poder:

“Las primeras y más premiosas necesidades en la tarea de educar a la juventud, es la de contar con maestros que, no solamente tengan conocimientos técnicos en las materias que enseñan, sino que conozcan el arte, o acaso ciencia, de transmitir esos conocimientos. Semejante ciencia es de difícil adquisición y requiere largos estudios, que los maestros actualmente en ejercicio no han tenido ocasión de proseguir. Esto, y la poca estima en que el noble sacerdocio de enseñar se ha tenido hasta el día, han hecho que el preceptorado haya caído en manos inhábiles.” (Escuela Normal, 1871. N°. 49-50. Bogotá. Dic. 16).

Con la recepción del método pestalozziano comenzaba un aumento significativo de la literatura prescriptiva que tenía por objeto cualificar las prácticas del maestro en la escuela y constituir esa función como una vocación,

una sujeción imaginaria y permanente con su quehacer. Literatura que denunciaba sus carencias pero, de modo paralelo, exaltaba su función, le fijaba reglas y le recordaba constantemente su compromiso con la profesión, con los estudiantes, con la escuela y con la sociedad. Lo que se daba con esta literatura era un desplazamiento cualitativo de la posición del maestro y de las relaciones que a través de éste se establecían en la escuela. Era, en general, una posición nueva dentro de unas estrategias para la construcción de mayores espacios de libertad dentro de las prácticas educativas cotidianas, en las que los maestros otorgaban mayor espacio y reconocían a los estudiantes como potencias de ciudadanía en relación con su propia intervención en ellos.

La construcción de la libertad producía efectos en la organización y en la disciplina institucional, y tal como sucedía en un marco social, la producción de esa libertad conllevaba un plus de restricción, pero la disciplina no se lograba sólo por vías infamantes o de castigos mejor meditados; la disciplina era parte del arte de la pedagogía, del método de enseñanza y del carácter del maestro, todo esto, junto, debía conseguir el consentimiento de los niños para ser gobernados, pese a ser éstos naturalmente proclives al desorden. Y lo que buscaba el Método pestalozziano era precisamente orden. Un orden que regulara la libertad sin dejar de potenciarla, que la impulsara sin desbordarla y la contuviera sin anquilosarla. Para lograr ese orden en la escuela se requería un maestro capaz de mezclar:

| 201 |

La energía del mandatario con la dulzura del amigo, porque si falta lo primero los niños se burlarán de sus órdenes y si falta lo segundo verán en él el verdugo a quien temen y de quien podrán burlarse en la primera ocasión favorable. Importa además que los niños tengan más justo en complacer al director que miedo a sus castigos, pues no es el temor, sino el amor el móvil más noble de las acciones humanas (El Pestalozziano. 1876. N° 17. Socorro. Dic. 14).

La tarea del maestro no era sólo enseñar mediante un método seguro que garantizara, por su aplicación estricta, el orden en el rumoroso caos de niñez agrupada. El maestro establecía las bases de una relación cada vez más horizontal en la cual el niño se tenía en la cuenta, se miraba, se examinaba, se convertía

en objeto de un saber cada vez más exhaustivo, se vinculaba a un tratamiento pedagógico y educativo que exigía una responsabilidad con sigo mismo, con la escuela y la sociedad. Responsabilidad que debería ser inculcada en ambientes de movilidad y de acción, es decir, de mayor libertad. En este escenario escolar los castigos mantenían su vigencia, claro, pero no eran el centro del proceso formativo; tampoco eran la fuente del poder del maestro, sino la consecuencia lógica de su autoridad en el marco del arte de enseñar.

Pero la transformación de la relación con el niño, su libertad entendida como derechos adquiridos, y también como distancia en relación con el poder del maestro, produjo un efecto de normalización constante de este maestro, para que transformara la idea que tenía de sí mismo y de su quehacer. Se comenzaba a desplazar, por la vía de la literatura prescriptiva de la escuela, y en las dinámicas escolares, lo que había sido consuetudinariamente responsabilidad del alumno a la capacidad o incapacidad del maestro y de su arte de enseñanza. Como se dijo más arriba, a fomentar la idea constante de culpa por no estar a la altura de conocimiento que demandan sus estudiantes:

| 202 |

La cuestión más difícil quizá que pueda presentarse en la escuela es la de los castigos. Generalmente se cree que los niños son los culpables cuando tienen que sufrir alguna pena. Yo me atrevo a asegurar que el maestro es el responsable de más de la mitad de los castigos que impone a sus alumnos (Escuela Primaria. 1873. Socorro. Dic. 16. No. 8.).

El maestro, efectivamente, va transformando, lentamente, su concepción de lo que es un niño en la escuela, en un trabajo continuamente inculcado de *mirar la infancia para*: sentirla de otro modo, potenciarla como libre para una sociedad democrática, mejorar su condición, raza, inteligencia. En la escuela todos eran iguales ante el reglamento estudiantil, ante el maestro, es decir, ante la ley, sólo la relación que el estudiante establezca con ésta determinará las mejores o peores formas de estar en ella. Un buen gobierno, una buena pedagogía, un mejor maestro, es el que es capaz de potenciar al conjunto de los estudiantes sin hacer evidentes las preferencias o, por lo menos, dejando claro que las oportunidades son iguales para todos:

Los niños conciben desde muy temprano la noción de justicia y sienten vivamente los ataques que recibe, pero esta luz pura suele oscurecerse por los discursos que oyen o por los ejemplos de que son testigos. La mejor enseñanza es la que dan los hechos: destiérrese de la escuela toda arbitrariedad y póngase represión y freno a toda violencia; trátese a todos los discípulos igualmente; que no obtenga otro privilegio que el debido a su mérito, y que cada uno de ellos tome interés en que la regla común se mantenga. Las nociones de justicia debemos ponerlas en práctica (Escuela Normal, 1874, 4 de julio).

Un buen gobierno y un mejor maestro era aquél capaz de ejercer su autoridad pese a la toma de posesión de los nuevos espacios de libertad que se iban construyendo para los niños por vía pedagógica e institucional. Un maestro capaz de desprenderse de rezagos del ejercicio del poder basados en la máquina para cimentar la autoridad en intangibles y en negociaciones con sus estudiantes. La prescripción hacía que el maestro buscara en sí mismo o en el saber el orden de la escuela; esa búsqueda sería precisamente el arte de enseñar y ese arte era el mecanismo de la liberación del estudiante, o por lo menos otra manera distinta de sujeción y de control:

| 203 |

No es conveniente de ningún modo el sistema de regaños tan usado en algunas escuelas porque los niños se acostumbran a oírlos y los miran con indiferencia y se burlan de ellos, tampoco han de emplearse castigos fuertes tratándose de faltas leves para que los niños sepan valorar más las faltas en atención al castigo que les corresponde (El Pestalozziano. 1876. No. 18. Socorro).

Tiempo atrás el sistema lancasteriano había comenzado a mostrar, y el pestalozziano lo aclararía casi por completo, que la enseñanza básica no era mínima, sino fundamental, por eso el maestro tenía que ser otro distinto de aquél que en tiempos del antiguo método se presentaba a las oposiciones con la promesa de aprender lo que él mismo tenía que enseñar, ni bastaría la vocación como base de una educación integral: “*Con frecuencia se encuentran preceptores llenos de ardor, de intereses y de virtud; ansiosos por llenar su misión con celo y equidad, pero que se ven atados por su ignorancia en el arte, lo que los hace fluctuar*

en experiencias empíricas, para caer las más veces en una rutina putrificante y viciosa (La Escuela Normal. 1871. N°. 49-50. Bogotá. Diciembre 16. p. 783).

Pero la producción constante de la libertad del niño, el espacio que se le brindaba, la dignidad que se le otorgaba y el imaginario de sí mismo que adquiría, la relación que establecía con los nuevos modos de asumirlo como sujeto producen efectos que no eran siempre mirados como el logro de una mayor libertad, autonomía y autocontrol de los niños, sino, por el contrario, como un relajamiento peligroso de la autoridad. En relación con el Doip, que contemplaba algunas horas de encierro como castigo para los niños, un maestro se quejaba y dejaba ver no sólo las prácticas que estas medidas producían en la escuela, sino el proceso de horizontalización liberal en las relaciones: “*El encierro es para los niños un pasatiempo, y tal vez los excusa de aprender sus lecciones; y mientras un rígido castigo no impere en ésta y tantas otras escuelas del Estado, no saldrá la generación presente de la ceguedad en la que se halla envuelta*” (El Monitor, 1873: N. 39).

|204|

Más aún, para este maestro, y posiblemente para muchos más, lo que ha sido presentado como las imágenes de terror de la escuela, como en el caso de don Fructuoso⁹⁹, aquí se rememora con nostalgia y como un debilitamiento de las costumbres de la disciplina: “*Yo fui niño, y si en mi infancia no hubiera existido el castigo severo, de seguro que hoy tendría que buscar quien firmase a ruego el presente informe*” (El Monitor, 1873, No. 39). Se estaban formando niños cada vez más libres, con mayor presencia y dignidad. Con más espacio y movilidad. Con una voz que, todavía en el susurro, adquiría mayor presencia y era capaz de trastocar la búsqueda de orden en su opuesto absoluto: la indisciplina. Una lógica que irá en ascenso, inclusive hasta hoy. El maestro se debía hacer más versátil, más activo:

⁹⁹ “Al terminar la escritura, don Fructuoso recostaba su silla de brazos en la puerta de la sala, y nosotros íbamos desfilando por delante de él con la plana en la mano. Aquí era donde hacía uso de su formidable uña (más largas y afiladas que las de una pantera) pues cogiendo con ella y con la punta del dedo índice el párpado del que no había escrito a su gusto, se lo retorció de una manera espantosa, haciéndole ver estrellas y dejándolo tuerto por todo el tiempo que el párpado tardara en llegar a su acostumbrado lugar” (Bohorques, 1956, p. 273).

“Su labor es incesante, debe andar de aquí y allí, debe adivinar el cansancio, despertar indolencia, contener la ambición. Su ciencia es la de mantener el orden, trabajo y alegría, sin que se conozca el esfuerzo que aquello cuesta. Silencio, compostura i orden en los alumnos deben ser los caracteres distintivos de la escuela” (La Escuela Normal. 1871. No. 49-50. Dic. 16, p. 785).

Tal era la concepción de maestro y de escuela que se tenían social y políticamente. Tales eran las búsquedas y las prescripciones para lograrlo, pero como el asunto era producir una libertad liberal que individualizaba y empoderaba al niño en el marco de las políticas y las micropolíticas, esa actividad prescrita para el maestro no siempre se lograba para crear una escuela real ordenada y disciplinada: silencio, compostura y orden debían ser los caracteres distintivos de la escuela, pero en la realidad, como lo anunciaba una queja de la época: *“el espectáculo que las escuelas ofrecen aquí es precisamente lo contrario”* (La Escuela Normal. 1871. No. 49-50. Dic. 16, p. 785).

La indisciplina era un efecto posible de la horizontalización de las relaciones. La emergencia de los niños, de la infancia como otro actor social, se produjo en cercanía con la promulgación de derechos adoptados para ellos por el Estado constitucional liberal cuyo fundamento de gobierno ha sido una libertad construida con base en los derechos individuales y colectivos dentro de la sociedad. El niño, a fuerza de derechos –es decir, objeto de nuevos saberes y poderes- fue dotado, por ellos mismos, de una identidad cuyo correlato era la posesión de una visibilidad cada vez mayor, ajustada por las necesidades y las posibilidades de su gobierno, pero también de mayor movilidad y capacidad de respuesta y de resistencia.

Con la operabilidad cada vez más contundente de esos derechos, comenzaba un proceso de horizontalización de las interacciones sociales entre diferentes estamentos, por ejemplo, entre adultos y niños, y entre estos últimos y sus maestros. Horizontalización, al parecer retórica en principio, pero, dado que comportaba una intención verdadera de gobierno, a largo plazo producía efectos concretos en el sentido que señalaban los discursos. Así, durante el siglo

XIX se le va otorgando al niño un puesto cada vez más alto en relación con la autoridad del maestro y de las instituciones:

“La autoridad del Director de una escuela es el resultado del ascendiente que alcance a tener sobre los niños que se le confien; de ninguna manera depende, por lo que respecta a ellos, del nombramiento que se le haga. Ese ascendiente es el resultado del conocimiento que adquieran de que quien los va a enseñar sabe bien en primer lugar lo que va a enseñarles y en segundo, que sabe hacerse obedecer. Establecer ese ascendiente, para fundar la autoridad, [...] son condiciones indispensables en el director la dignidad de carácter, la inflexibilidad en el cumplimiento de sus deberes, la instrucción, la justicia, la tolerancia y sobre todo un señaladísimo espíritu de orden” (El Preceptor. 1877, nº 3).

|206|

El cargo no basta, el director y el maestro deben saber bien de aquello que enseñan. Una carencia en este sentido representaba una brecha abierta en su autoridad en medio de niños que de ahí en adelante eran los jueces del conocimiento del maestro porque este conocimiento no hacía parte de un dogma ni era constitutivo del cargo: *“a los pocos días de tareas ya ellos le conocen perfectamente los lados débiles o flacos, y si estos fueran muchos, ningún rigor, ninguna clase de penas bastará a hacer que lo respeten”* (El Preceptor. 1877, No. 3).

Pero juntos, cargo y saber, tampoco son suficientes para fundar el ascendiente sobre los niños que debe posibilitar un gobierno con el cual estén satisfechos, un gobierno que gobierne más y mejor al mismo tiempo que se parezca más a otra cosa y menos ser gobierno, que parezca, por ejemplo, que la decisión de obedecer, es propia, producto de la voluntad individual que reconoce la autoridad como legítima. Frente al conjunto de las cualidades del gobierno y del maestro *“no habrá discípulo que se les resista, y la obediencia que los niños presten a la autoridad que se haya impuesto por semejantes prendas, será una obediencia natural, suave, provechosa y estable”* (El Preceptor. Medellín, 1877, No. 3).

La libertad no es algo que se entregue desde arriba y quienes la reciben la asuman como una propiedad inamovible e intransformable. La libertad, por el

contrario, lo que hace es mostrar siempre su precariedad. En la medida en que los alumnos se hacían más libres, es decir, más autónomos, los esfuerzos por alcanzar el orden tenían que ser más efectivos. No bastaba la simplicidad cuadrículada de la disciplina, había que ponerlo en términos de control. Por eso, inclusive, el Método pestalozziano que posibilitaba más sutiles formas de la libertad, también, en un tiempo determinado, comenzó a quedarse rezagado en relación con la demanda de más de esa libertad en un mundo cada vez más volcado hacia la democracia liberal.

3.3.6. EL DECLIVE DEL MÉTODO PESTALOZZIANO

Otro refinamiento en la forma del poder liberal se puede ver en el declive del método pestalozziano. El descenso del método lancasteriano fue relativamente paulatino, aunque tuvo enemigos desde su importación más temprana, el sistema mismo, en la medida en que mejor cumpliera su función alfabetizadora y en términos letrados, morales y políticos, más rápidamente construía su propio anquilosamiento. Proceso paulatino de desaparición al cual la misma legalidad que lo había instaurado le comenzó a dar la muerte definitiva con el Doipp, en 1870, y con la Misión Alemana en 1872. Menores son las voces de opositoras iniciales por el Método pestalozziano. Al cumplir con su función, el mismo método, como en el anterior caso, crea las condiciones para su relevo. Pero ya la sociedad estaba madura para hacerlo por otras vías diferentes a las de la verticalidad de la ley como decisión política.

|207|

Para las dos primeras décadas del siglo XX, la pedagogía misma se había convertido en otro interés dentro del juego de intereses en las estrategias liberales del poder, como también lo era ya la escuela, y estaban empezando a serlo los maestros. Por tanto, la dinámica de remplazo fue distinta, estaba abocada a convocar intereses particulares que importaron nuevas propuestas en concordancia con la sociedad distinta que ese método, ahora percibido como antiguo, había coadyuvado a formar. Por eso, los dos métodos comenzaron a transitar juntos una parte del siglo XX y, en cierto modo, se relevaron sin una clara solución de continuidad.

El nuevo método no es una abrupta ruptura con el pestalozziano sino un desarrollo más exhaustivo de algunos elementos que ya estaban previstos en él. Su relevo tenía la responsabilidad de profundizar y de refinar estrategias y de abandonar algunas posiciones que requerían desplazamientos para construir otras formas de libertad o de refinar las que el método pestalozziano permitió esbozar. Esa nueva construcción de la libertad le tocaría a la Escuela Nueva o Activa.

Este refinamiento pedagógico de la gubernamentalidad contaba con un filtro que morigeraba las transformaciones y, al mismo tiempo, de algún modo, las potenciaba al validarlas social y políticamente en un campo de luchas entre concepciones. Por eso, antes de pasar de lleno a la Escuela Activa, la producción de la libertad liberal requiere otra consideración, su relación con la educación a través de la religión católica.

3.4. LA PEDAGOGÍA CATÓLICA

|208|

3.4.1. RELACIONES IGLESIA-ESTADO Y PEDAGOGÍA CATÓLICA: ¿CONSTRUCCIÓN DE LA LIBERTAD LIBERAL?

Una mirada de conjunto a la historia de Colombia con la perspectiva de las relaciones Iglesia-Estado, a primera vista pareciera mostrar una línea de oposición sistemática y prolongada que se remonta más allá de 1821 y continúa más acá de 1946. Una historia de constante lucha en la que, en algún momento del siglo XX, el Estado liberal se impuso definitivamente conviniendo sin conflicto con una Iglesia ya completamente despolitizada¹⁰⁰. Una mirada más detenida deja entrever, mejor, una relación inextricable en la cual los enfrentamientos, más que posiciones excluyentes y definitivas, parecieran hacer parte de una simbiosis en la particular historia de Occidente y del País: Iglesia y Estado han sido elementos de un mismo proceso de constitución de

¹⁰⁰ Una fecha aceptable puede ser entre 1962 y 1965 con el Concilio Vaticano II, según el cual la Iglesia entraba en un mejor diálogo con un mundo secularizado. Ver: Declaración. *Nostra Aetate*. Sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas. Roma, en San Pedro, 28 de octubre de 1965.

la *gubernamentalidad liberal* y de la nación colombiana: una Iglesia constituida también como estrategia de su posicionamiento global¹⁰¹.

Si la construcción de la libertad se presenta en parte como un movimiento de secularización de larga duración en Occidente, atravesado por una historia de enfrentamientos y de oposiciones, caben las preguntas ¿de qué manera es posible argumentar que la Pedagogía católica dio continuidad al proceso de refinamiento de la *gubernamentalidad*, es decir, a la producción constante de la libertad? y, en el País, ¿las transformaciones que van desde la Regeneración hasta la hegemonía conservadora, con preponderancia de la Iglesia en el manejo de la educación y de la escuela, son contra argumentos a la existencia de una forma liberal del poder que subyace a los diferentes procesos de la historia moderna en Occidente, y de la escuela en Colombia?

Para responder a esas preguntas, a continuación se presenta una visión de conjunto de la relación Iglesia-Estado, primero en términos generales (occidentales, podría decirse) y, luego, en el marco de lo que en la historia de Colombia se ha conocido como Regeneración (1886-1902) y República conservadora (1903-1930). Con esos insumos se aborda la pregunta por la producción de la libertad en el método pedagógico que han dado en llamar pedagogía católica

| 209 |

¹⁰¹ Pareciera una evidencia, para la Colombia del siglo XIX que Iglesia y Estado son antagónicos e irreconciliables católicos y liberales, pero esa afirmación es necesario matizarla, porque: *La historiografía, tanto la tradicional como la llamada "nueva historia", ha analizado la situación del catolicismo decimonónico preferentemente desde la óptica política -relaciones Iglesia y Estado- o asumiendo como axioma que este sistema religioso se comportó de manera uniforme frente a los cambios políticos y religiosos sucedidos en estos años. Ha confundido además el sistema religioso con la institución religiosa y la presenta como un ente homogéneo en su interior, que asumía una única postura frente a los cambios presentados. La reciente sociología e historia de la religión enseñan al cristianismo como un sistema religioso en permanente interacción y relación dialéctica con los sistemas sociales, económicos, culturales y políticos. Por ello, al estudiar el cristianismo es imposible sustraerlo de sus interrelaciones con los demás elementos de la cultura. (Plata, 2005, pp. 107-149).* Además, en el campo de la educación, en palabras de los sociólogos Baudelot y Leclercq (2008, p. 313): “los sistemas de educación diferentes (privado y público, laico y confesional, católico, protestante, judío, musulmán, por ejemplo) siempre se suponen portadores de un sistema de valores distintos, pero ningún estudio válido lo ha establecido realmente”.

(Quiceno, 1988). Dos puntualizaciones se hacen pertinentes para emprender esta reflexión en torno a este método.

Una. No se sigue el esquema tradicional de enfrentar un Estado libre pero incapaz de desligarse definitivamente del apoyo de una Iglesia que éste pretendía también libre (González F., 1997); se muestra, mejor, de qué manera la oposición entre la Iglesia y el Estado ha sido parte de la estrategia local para hacer el tránsito por los caminos de la construcción constante de la libertad. La Iglesia católica, antes que un obstáculo para su construcción, se convirtió en una alternativa que, sin embargo, compartió las formas del gobierno de la población con tendencia cada vez más marcada hacia el capitalismo y la democracia liberal, es decir, la Iglesia misma fue un elemento constitutivo de la gubernamentalidad, no su opuesto absoluto o, dicho de otra manera, la oposición hacía parte de las estrategias del poder para gobernar la población local anclada todavía en la estela de una tradición trascendente¹⁰².

|210|

Otra. No se intenta polemizar en torno a si existe o no una pedagogía católica que pueda alinearse con otros métodos pedagógicos en la historia de la educación en Colombia. Esa discusión puede hacer parte de otro tipo de investigación. Lo cierto es que el concepto adquirió presencia académica, y con él se nombran una serie de fenómenos que pueden ser analizados desde diferentes perspectivas valiéndose o no del concepto existente. Pedagogía católica es una categoría que ha agrupado objetos para ser historiados de mejor manera: una herramienta para indagar por la historia de una educación en la cual, durante un período determinado, la Iglesia y la religión católica dominaron el escenario educativo nacional.

Esta categoría se hace operativa, por ejemplo, para explicar los procesos pedagógicos que, a partir de 1886, produjo el comienzo de gobiernos

¹⁰² Michel Foucault (2000) en su *Historia de la sexualidad*, mostró de qué manera lo que se pensaba sobre la relación Iglesia sexualidad atravesada por la prohibición y tabú, era, mejor, una maquinaria que hacía hablar del sexo, que lo hacía visible y constante. Algo similar pasa con la libertad, las restricciones se han usado no tanto para frenarla como para impulsar su demanda y construcción.

independientes y conservadores con el consecuente empoderamiento de la Iglesia y, posteriormente, el hecho de hacer oficial en Colombia la *pedagogía lasallista* al entregarle a esta comunidad la dirección de la Normal Central de Bogotá, la Escuela de Artes y Oficios y diferentes colegios de Bogotá; además, por el resto del país diferentes comunidades religiosas (Hermanos Cristianos, Hermanos Maristas, Salesianos, Hermanas de la Presentación y de María Auxiliadora, entre otras) tomaron el control de numerosas instituciones educativas (Quiceno, 1988, p. 59).

3.4.2. IGLESIA, ESTADO Y EDUCACIÓN

Desde que Max Weber escribió su libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1905) se tiende a vincular la nueva moral reformada y la praxis pastoral y política con las relaciones entre las Iglesias protestantes y el capitalismo. Emile Durkheim, en su libro *La evolución pedagógica en Francia*, a su vez, señalaba que en instituciones escolares de los jesuitas se había incubado la escuela capitalista. Tanto protestantes como católicos pastoreaban rebaños de fieles a los que inculcaban la ciega obediencia al dogma religioso y a la autoridad constituida. Los precedentes de la escuela moderna comenzaron a esbozarse desde el siglo XVI y se van completando en el transcurso del Antiguo Régimen, tanto en las lógicas protestantes como en las católicas. Para ambas lógicas, la escuela era un instrumento ofrecido por la Iglesia, con el beneplácito del Estado, para intervenir una infancia secuestrada de la familia y de las costumbres cotidianas, congregada y distribuida en un *artificio institucional*: espacio físico y orden temporal que fabrica la identidad del individuo moderno:

En la interrelación entre el poder pastoral de la Iglesia, el poder político del Estado-nación y las nuevas subjetividades que se inculcan desde la infancia, se encuentra la clave del desarrollo de la escuela de la modernidad. Un espacio nuevo, pues, donde concurren Estado, Iglesia e infancia-familia (Cuesta, 2004: p15, 248).

La relación general entre el Estado y la Iglesia puede ser considerada como una alianza estratégica de largo aliento. El citado Weber (1987, p. 906) había mostrado que el poder político buscaba la alianza con el *poder hierocrático*, dado que este último aseguraba de manera más eficiente la dominación. Por su parte, en los colegios jesuitas se trazó el mapa de la escuela capitalista contemporánea (y no solamente en el mundo protestante). La combinación del monopolio del control físico por el Estado y del control psíquico por la Iglesia hizo que durante la Edad Moderna los papeles entre ambos se repartieran y la escuela fuera territorio tanto de evangelización como de preparación de los pobres para la adquisición, dentro del capitalismo, de lo que Ann Querrien (1984), denominó la *libido trabajante* (p. 11; Cuesta, 2004, p16)¹⁰³.

|212|

En el capitalismo, la escuela, la fábrica y la cárcel constituyeron las instituciones para forjar un sujeto autoconsciente, responsable de sus actos, y siempre potencialmente culpable, en palabras de Lutero, *semper peccator*: un individuo educable y fácilmente conducido (Berger y Berger, 2001, p. 21). En la Iglesia católica, incluso antes del siglo XVI, ya se escuchaba en San Agustín una invitación que el liberalismo llevaría por caminos que todavía hoy no han dejado de recorrerse: encontrar la verdad dentro del sí mismo (*in interiore homine habitat veritas*); invitación que en los ejercicios espirituales de Ignacio de Loyola se dejaba oír como la voz interior de la conciencia (Cuesta, 2004, p16).

En fin, una espiritualidad religiosa convertida en estrategia de gobierno para construir un tipo de individualidad gobernable, pero esa subjetividad interior tenía que masificarse para ser productiva y eso era sólo posible con advenimiento de las sociedades disciplinarias de la época contemporánea en el marco de la Estado-nación, y con la consecuente escolarización de las masas. Marco en el cual la relación Iglesia-Estado reactualiza su vigencia en modos

¹⁰³ “¿Qué produce la pareja familia-escuela cuando es totalmente congruente? ¿El trabajo como único deseo y sólo deseo legítimo? ¿Se puede considerar la escuela como la máquina nuclear de la producción del ‘trabajador libre’ de la que habla Marx, desligada de todo objeto, y de todo instrumento de trabajo concreto, productora del trabajador que no desea sino trabajar y reproducirse, del trabajador que se ve obligado a no desear más que eso? (Querrien, 1984, p. 11).

diversos que, incluso, permitieron una sociedad cada vez más secularizada dentro de enfrentamientos entre ambas instancias de poder por el control y el derecho a educar la población (cf. Cuesta, 2004, p. 17-8)¹⁰⁴.

El papel de la religión en el panorama mundial, así aparezca como retardatario y anquilosante, más que imposibilitar o apenas retardar cambios sociales en proceso, en cierto modo los alentó y legitimó a través de su oposición o mediación. En efecto, esa oposición no estaba diseñada para ofrecer un camino totalmente diferente al del progreso y de la civilización de Occidente, sino modulaciones que también eran expresión de la lógica cultural imperante. Además, establecía su propia supervivencia dentro de esos cambios: la negación y el ataque era su estrategia de paulatina secularización, presionada en territorios económicos irreversibles, y mantener parte importante de sus prebendas dentro de una lógica cada vez menos fundamentada en la trascendencia. Más bien que una distancia absoluta y excluyente, en los enfrentamientos se desplegaban estrategias para el posicionamiento de cada una de las partes en las lógicas de una nueva *gubernamentalidad* que producía y administraba la libertad.

| 213 |

El avance del liberalismo produjo una nueva gestión de los ciudadanos guiada por los principios de una racionalidad burocrática uniformadora que presionó la secularización de la Iglesia católica para convertirla en un aparato subordinado al Estado. Reconfiguración de una relación que puede ser

¹⁰⁴ El método de poder político secular y autoritario con una Iglesia a su servicio, se encarnó en el Estado prusiano. Fundado en 1701, como efecto de la Guerra de Sucesión española, se convirtió en una potencia militar y escolar. Se inauguró la propuesta prusiana de escolarización de masas mediante la concurrencia del Estado, de la Iglesia y del Ejército. Entre el reinado de Federico Guillermo I (1713-1740), y el de su hijo Federico II (1740-1786), se diseñó una nueva educación pública de obligatoriedad universal. Durante el reinado de Federico II, se llevó a efecto, en 1763, el Reglamento General de las Escuelas, con el cual se aplicaba la normativa para todos los niños entre los 5 y 13 años, so pena de multa para los padres, de asistir diariamente a la escuela entre ocho y once de la mañana y entre una y cuatro de la tarde, excepto los domingos, con la inspección del clero o de superintendentes civiles. En 1794 el Código General Civil estableció la función directiva del Estado y definió la educación pública como subordinada a los fines del Estado (Cuesta, 2004, p.23; Luzuriaga, 1963, p. 157).

presentada como un *New Deal* no completamente explícito entre el Estado y la Iglesia, y desarrollado siempre de manera tensa e incompleta en una realidad que, por un lado, presionaba la consecución de mayores cuotas de libertad liberal, pero, por el otro, necesitaba de la Iglesia como un elemento básico de gobierno de la población: cohesionador social histórico-natural que fundaba la obediencia en una población obligada a ser libre. Esta urgencia hacía parte de un permanente *equilibrio inestable* en las relaciones Iglesia-Estado para el gobierno de la población (Cuesta, 2004, p.144).

Equilibrio inestable, ciertamente. Durante el siglo XIX la Iglesia católica estuvo continuamente dividida, ora ultramontana y retardataria, ora moderada y hasta progresista, por lo menos en cuanto a la posición particular de sectores del clero y de no pocos sacerdotes, en amplios territorios europeos y americanos. A la vez, los liberales se tornaban masones y anticatólicos, a veces radicales pero, en Colombia, en el fondo, eran católicos que se veían obligados a separar la vida privada de las ideas del manejo de lo público. Lo cierto era que ni la Iglesia ni el Estado actuaban como voluntades compactas con líneas de pensamiento y acción únicas e inamovibles. El pacto, en mucho, se hacía precisamente en la informalidad de las diferencias que producían acercamientos y convergencias o distancias y conflictos, es decir, relaciones inestables.

|214|

A las historias de la educación y de la escuela el esquema de oposición se traslada idéntico desde la historia política; no obstante, lo que se presenta como una batalla sin cuartel por el control de la educación, desde otra perspectiva parece una estrategia mancomunada para producir efectos específicos en la población. No porque existiera un acuerdo específico y secreto para actuar como antagonistas en una confrontación falsa bien delineada para engañar incautos: el antagonismo era real, y hasta violento en algunos casos, sino porque la educación era precisamente, como acabamos de ver, el escenario que compartían Iglesia y Estado para producir efectos específicos de gobierno, pero en el proceso sin retorno del liberalismo, el pacto se va debilitando y asciende la legalidad para ordenar la vida individual y colectiva. El intento de la Iglesia por conservar sus prebendas ancestrales generaba esfuerzos por obtener mayor libertad: era su motor. Y cuando era ella la que tenía el control

de la educación, en nada se alteraba el rumbo de la civilización en términos de *gubernamentalidad*.

En efecto, entre ambas lógicas se producía el control físico y psíquico de la población, pero, en los cada vez más extensos ámbitos de producción de verdad del mercado, era indispensable una constante secularización de la vida mediante la cual la Iglesia y los dogmas católicos sirvieran como trasfondo de la subjetividad pero dejaran de ser los protagonistas de la vida social, de las relaciones y de los intereses. Una Iglesia que, con el tiempo, dejara primar la ciencia, la riqueza y la acumulación y el mercado, inclusive, que fuera capaz de legitimar estos escenarios de producción de verdad.

En Colombia desde la importación del método lancasteriano se había mostrado que la religión católica y el liberalismo hicieron parte de una misma lógica, pese a lo cual constituyeron sus objetivos de gobierno en términos de cierta oposición de grado en relación con las concepciones de la sociedad y del ejercicio del gobierno de la población. Basta recordar, por ejemplo, la utilización política del catecismo, antigua estrategia católica de catequización, para el adoctrinamiento en las lógicas de la nueva realidad republicana y de los elementos del Estado de derecho.

|215|

El catecismo había sido un instrumento utilizado durante la Ilustración en el mundo católico para reforzar la autoridad trascendente. Pero esta articulación entre un protoliberalismo y educación se reconoció con mayor claridad, en España, en la constitución de Cádiz de 1812. Según su artículo 366, las escuelas primarias tenían que ser establecidas en todos los pueblos del reino, en las cuales, de manera obligatoria, se enseñaría a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo católico que también incluirá una exposición breve de deberes civiles.

En las nuevas naciones, cuyo epicentro fue España, la relación fáctica entre liberalismo y religión, entre autoridades civiles y eclesiásticas para construir la nueva identidad ciudadana fue un proceso de largo aliento y, por serlo, también de lenta ruptura y de separación relativa entre ambos durante el siglo XIX.

En el marco de esta connivencia entre liberalismo y religión, por ejemplo, en la escuela de Rionegro, en marzo de 1824, los estudiantes examinados repitieron máximas de moral (religión), derechos del hombre, deberes del ciudadano y principios del gobierno (Gaceta de Colombia. N°. 129. 4 de abril de 1824).

El objetivo de los catecismos políticos, surgidos entre 1750 y 1850, era difundir las nuevas ideas del liberalismo y enseñar las nuevas doctrinas políticas a los sectores populares. Dado el inédito cubrimiento poblacional por medio de la escuela, no eran únicamente los sacerdotes los que los utilizaban en el púlpito para catequizar a la comunidad, sino también los maestros en la escuela para liberar a los niños de los constreñimientos políticos de esa catequización: en sus diálogos se explicaban las ideas de la libertad, los derechos del hombre, las diversas formas de gobierno y las instituciones políticas adaptadas a la nueva situación (Ocampo, 1997; Hansel, 2006; Caruso, 2007).

|216|

Estos catecismos políticos iban a jugar un destacado papel en la apropiación mental de la libertad y de las leyes. Eran una versión de los catecismos católicos que durante cientos de años había jugado un papel principal en la construcción de la cultura. Durante la república, fueron un recurso de primer orden en la educación cívica que se obligaba constitucionalmente. Según la ley de 1826 la enseñanza de la Constitución de Cúcuta se debía impartir según el Catecismo Político, redactado originalmente por José Grau *“para el uso de las escuelas de primeras letras del Orinoco”*.

En ellos, mediante una serie de preguntas y de respuestas se lograba familiarizar a los estudiantes con la nueva realidad política hasta convertirla en un objeto natural y obvio. Los estudiantes podían reconocer en ellos que la nación protegía “con leyes sabias y equitativas, la libertad, la seguridad, la propiedad de todos los colombianos” y, más importante aún, que la libertad *“no consiste como creen algunos en que el hombre tiene facultad para hacer cuanto se le antoje; sino que puede hacer todo lo que no perjudique a los derechos del otro, y no esté privado por las leyes”* (Tovar G., 2005). La ley era la garantía de la libertad tanto natural (propia del estado de naturaleza), política (participar potencialmente en el gobierno de la nación), y civil (actuar por propia voluntad sin más freno que

la ley) (Tovar G., 2005). Al mismo tiempo, se recomendaba la lectura de los catecismos clásicos de la Iglesia católica, especialmente, la Doctrina cristiana del jesuita Gaspar Astete (1599), el Catecismo histórico de Claude Fleuri (1638), y el Catecismo de moral del español Lorenzo de Villanueva¹⁰⁵.

Connivencia entre política y religión con precedentes republicanos: si la República romana se había fundado en la moralidad tradicional de sus hombres y la *res pública* se refiere al gobierno público como gobierno que afecta al pueblo como objeto (D'ors, 1984, p. 24), sólo la religión católica, apostólica y romana será la que puede asegurar la paz interior, la consagración a la causa de la libertad, la educación más virtuosa y la lucha contra la ignorancia.

Es en esta lógica se hace inteligible el hecho de que, dos años después de promulgada la Constitución de la República de Colombia (1821) José Manuel Restrepo, en calidad de Secretario del Estado y del despacho del interior, expresara, para el Congreso, el Senado y la Cámara de Representantes, que era un deber de toda República bien ordenada proporcionar los medios más eficaces para que los ministros de la religión tuvieran las virtudes e instrucciones que pide su sagrado ministerio, pues eran los *inspectores e instaladores morales* que debían combatir los vicios:

|217|

“Origen funesto de los crímenes y, además, que en fuerza de estas razones y por el influjo que tienen los sacerdotes en la dirección de las almas, Colombia se halla en la imperiosa necesidad de promover la ilustración y la regularidad de costumbres de los que aspiren al ministerio del altar” (Restrepo, 1823, p. 106).

¹⁰⁵ El catecismo del padre Astete fue mejorado en 1847 para el “uso de las parroquias de la Arquidiócesis de Bogotá” por el arzobispo Mosquera, para que, sin alterarlo mucho en forma y sustancia se llenaran “los vacíos que en él se notaban”, salvar “*algunas dificultades que presentaba (...) y aclarar lo que no tenía la exactitud suficiente en la situación.*” El de Fleuri fue reimpresso en 1844 por J.A. Cualla en Bogotá y traducido por el Fr. Juan Interian de Ayala, con “*nuevas correcciones*”. Y el de Lorenzo Villanueva fue editado en Lima en 1825, en Tunja por la Imprenta de Boyacá en 1827, y nuevamente impreso en 1845 por Nicolás Gómez en Bogotá (Hensel, 2006, p. 68).

En el Estado colombiano, atravesado por un bipartidismo longevo, las posiciones de lucha, las retóricas virulentas en la prensa, las resistencias y los empoderamientos temporales de un partido en detrimento de la contraparte, más que el camino para la eliminación definitiva del contrincante era el juego dialéctico del que se valía esa gubernamentalidad para lograr su posicionamiento definitivo en relación con el contexto particular de su recepción local¹⁰⁶:

“¿Qué separa liberales y católicos? 1. La creencia en Dios como legislador y fuente de la ley. 2. El liberal no admite más justicia que la que emana de la ley, por ello no hay ley injusta. 3. Para el católico la seguridad de la libertad, propiedad y educación venía de Dios. El liberal de la ley y podía despojar. 4. El católico hace al hombre libre y el liberal lo hace esclavo de la ley y del Estado, o de la mayoría, es decir de quienes habla en nombre del Estado” (Los partidos políticos en Colombia. 1876, N° 218, p. 587).

|218|

En definitiva, tanto para el liberalismo como para los conservadores y su aliada natural durante el siglo XIX, la Iglesia, el único camino posible para correr hacia el futuro de la nación era la civilización de tipo europeo y norteamericano. Porque desde el punto de vista de la Iglesia, la civilización era *“una opción indeclinable para la Sociedad Católica: pero una opción desde la moralidad en tanto ésta implica la voluntad del hombre, es decir, la capacidad de acción que concreta la regla moral”* (La sociedad. 1873. N° 39). Una moralidad que debía ser fundada desde la más temprana edad en la escuela. Era en ese espacio básico de socialización en el cual las concepciones producían tipos de ciudadanos y de gobernantes. En ese orden de ideas, los conservadores se hacían la pregunta:

“¿Qué quiere el gobierno general en materia de educación primaria? Quiere que ella se difunda por todas partes, en todas las ramas, menos en lo relativo a la religión. ¿Y qué queremos nosotros? Nosotros queremos también que ella se difunda por todas partes, en todas sus ramas, inclusive lo relativo a la

¹⁰⁶ Para los enfrentamientos en la prensa desde la perspectiva de la oposición liberal durante la Regeneración, ver: (Farrel, 1974).

religión; materia a la cual damos mayor importancia que a ninguna otra
 (La sociedad. 1873. N° 39. p. 305).

3.4.3. DE MAESTROS Y DE GLADIADORES: EL EMPODERAMIENTO DE LA IGLESIA EN LA REGENERACIÓN

Los combates ideológicos, culturales y políticos, de Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX fueron el eco de movimientos mundiales que agitaban las formas del poder en Occidente. En 1846 accedió al papado María Mastai-Ferrato, esto es, Pío IX, el cual, si bien antes de asumir esta dignidad era reconocido como liberal, una vez investido emprendió lo que se ha reconocido como la mayor resistencia en la historia del liberalismo (Henderson, 2006, p. 48). Encíclicas como el *Compendio de Errores (syllabus)* y *Quanta Cura*, fueron no sólo expresión de esa resistencia sino su avanzada y arma de ataque contra todo lo que se opusiera al catolicismo y al papado.

Entre las muchas cosas que condenaba, en el marco de una supuesta conspiración general contra la Iglesia, era a quienes creían que el Papa podía y debía *“reconciliarse con el progreso, el liberalismo y la civilización moderna y llegar a un acuerdo con ellos”* (Henderson, 2006, p. 48). Esos tres elementos eran el referente del resto de prohibiciones para los católicos del mundo (Arango y Arboleda, 2005). Con base en las encíclicas y las prohibiciones, los conservadores locales comenzaron a conformar, desde diferentes terrenos, como la educación, las *“huestes de gladiadores”* para luchar contra la *“apostasía universal en Colombia”* (Henderson, 2006, p. 48).

En el país esos combates asumieron la figura de la contienda entre católico-conservadores y mason-liberales, principalmente¹⁰⁷. Según la

¹⁰⁷ “Globalmente, el liberalismo aparecía como reformador y el conservatismo como defensor de la tradición. Para el primero, la Constitución de 1863 marcó su rumbo y, para el segundo, el Syllabus fue su carta de navegación. Puede decirse que se constituyeron en dos símbolos de nación y en dos banderas de guerra. Dos símbolos de nación porque después de las guerras de independencia sólo se presentaron en el País dos propuestas de construcción de nación: la liberal y la católica” (Arango y Arboleda, 2000, p. 5).

perspectiva de la Iglesia y de los conservadores, se justificaba su posición de ataque porque les parecía reconocer en las condiciones políticas nacionales evidencias de esa apostasía y, en los políticos liberales y masones, la inconfundible prueba de la impiedad. Las pruebas eran incontrovertibles, por ejemplo, en el manejo liberal de la educación:

Si hemos fundado una universidad –decían los liberales–, si tenemos universidad, es para enseñar las doctrinas liberales, para formar liberales. Nada de eclecticismos. (...) Cuando el partido católico suba al poder mandará, a ejemplo de Felipe II, enseñar catolicismo, y estará en su derecho de proceder así (En: Jaramillo, 1982, pp. 314-3-22.).

Con base en las condiciones políticas imperantes después de la Constitución liberal de 1863 y, tomando con seriedad ese desafío, los conservadores comenzaron a fundar instituciones católicas tales como el Colegio Pío IX, de José Vicente Concha, en 1864; El colegio Yerbabuena, de José Manuel Marroquín; y, en los años 70, el colegio de la independencia, de Joaquín Gutiérrez; en la década siguiente, además, fundaron la Universidad Católica y el Colegio del Espíritu Santo, de Carlos Martínez Silva (Henderson, 2006, p. 48)¹⁰⁸.

| 220 |

La agresiva nota de los liberales, proferida durante el Olimpo Radical, resonaba todavía cuando otra vuelta de tuerca en la historia nacional permitió que un liberal moderado, Rafael Núñez, subiera a la Presidencia y, por complejos asuntos de concepción de Estado y de ejercicio de la política, se desatara una guerra, la de 1885, que llevó al poder la alianza católico conservadora¹⁰⁹. Naturalmente, una

¹⁰⁸ De igual manera durante la Regeneración los liberales comenzaron a fundar colegios privados para preservar sus concepciones. El externado, Liceo Mercantil y la Universidad Republicana. En diferentes zonas del País comenzaron a fundarse colegios cuyo nombre contenía las nociones republicano o pestalozziano. Colegios que fueron atacados por la Iglesia católica y generó la polémica en torno a la noción de colegios privados y públicos. El autonomista. Serie IV. 1899. No. 96. 29 de enero. Instituciones como el liceo pestalozziano del Socorro insistieron en que debería permanecer “libre” del dogmatismo católico y de sus restricciones. Julio César Gómez, Reglamento del Colegio Privado pestalozziano (Tipografía Cancino Hermanos, 1900, p. 1).

¹⁰⁹ Para el entramado que desencadenó la guerra de 1885, ver, entre otros: Echeverri Á., 2004; Deas, 1993; España, 1985.

vez en el poder actuaron en la dirección señalada por la frase: asumieron como un derecho de su propio gobierno educar ciudadanos conservadores con base en una moral cristiano-católica. Obviamente, una vez los conservadores asumieron el poder los liberales olvidaron su condescendencia retórica. Mucho más después de promulgada la Constitución de 1886, una vez firmado el Concordato con la Iglesia en 1887, pues, con base en ambas, la educación fue entregada casi por completo a la Iglesia católica¹¹⁰.

En la Regeneración se conjugaron por lo menos dos elementos complejos que hicieron pasar al primer plano las concepciones y políticas de los conservadores y del clero en torno a la sociedad y a la manera de gobernarla. Por un lado, este movimiento tuvo como influjo básico el pensamiento conservador con epicentro en la Francia del Segundo Imperio. Napoleón III fomentó una reacción mundial para eliminar los principios de las Revoluciones Francesas de 1789 y 1848. Reacción cuyas bases fueron la religión católica, el centralismo y el autoritarismo. En Colombia, pensadores como Miguel Antonio Caro recibieron este influjo y, con base en las mencionadas encíclicas de Pío IX, *Quanta Cura* y el *Syllabus*, intentaron eliminar de raíz el influjo del liberalismo francés percibido como revolucionario e impío (Cf. Plata, 2001).

| 221 |

Según esta idea, la propuesta era establecer una República autoritaria de corte galo, para abandonar un método independentista liberal francés. Ese influjo francés se dejó sentir con fuerza en asuntos militares e ideológicos, que para el caso colombiano se manifestaron en la Constitución de 1886, en la cual se acogieron ideas básicas tales como la de Soberanía Nacional, la primacía de la

¹¹⁰ El partido liberal, unido coyunturalmente por la guerra civil de 1876 y gracias a los triunfos militares conseguidos por Julián Trujillo en dicha guerra, accedió a la Presidencia en 1878. En ese año Núñez no presentó su nombre a la contienda eleccionaria dado el inmenso prestigio del postrer ganador, el general Trujillo. Con su ausencia de la lid eleccionaria Núñez perdía la Presidencia para él mismo, pero a cambio ganaba un presidente independiente que le daba solidez al proyecto de Regenerador. El 8 de abril de 1878, como presidente del Senado, Núñez le planteó a Trujillo el famoso dilema que se imponía como política de Estado para sacar el País de las dificultades que afrontaba: "*Regeneración administrativa fundamental o catástrofe*" (Melo, 1989, p. 30).

ley sobre la Constitución, la sujeción de los derechos humanos al texto legal, el Centralismo Político y la idea de la Codificación.

Por otro lado, de manera convergente, un sector de las élites conservadoras volvió la mirada a la madre patria. A comienzos de 1870 se comenzó de nuevo a recibir el influjo de la península. Por ejemplo, el gobierno español trajo al País al literato José María Gutiérrez de Alba, con el propósito secreto de *“difundir el legado literario peninsular entre los criollos cultos de Colombia, con el fin de crear un sentimiento de proximidad entre los dos Países”*. Como consecuencia de estas gestiones, en Colombia se estableció, en 1872, la Academia de la lengua española, segunda en antigüedad en Iberoamérica después de la peninsular. Según Miguel Antonio Caro el propósito de esta institución debía ser: *“ayudar a la Academia madre en esta tarea provechosa, cooperando con sus hermanas, fundadas ya o por fundar, a que conserve su hermosa unidad, la lengua española en ambos continentes”* (Caro, 1952: pp. 93-94).

|222|

A partir de la gramática comenzó a rehabilitarse el influjo hispánico en Colombia. Grandes cultivadores del idioma castellano como Rufino José Cuervo, José Manuel Marroquín y Miguel Antonio Caro, escribieron libros sobre filología hispánica, también redactaron diccionarios y manuales ortográficos. Desde el punto de vista político se siguió muy de cerca la restauración borbónica y la Constitución de 1876. Este texto instauró una monarquía constitucional en la Península, en la que los dos principales partidos, conservador y liberal, se alternaron en el poder. Lo que algunos dieron en llamar el *“turno pacífico”*, acuerdo por el cual los dos partidos se relevaban en el ejercicio del gobierno.

La Regeneración, aparentemente, tuvo influjo de este *“turno pacífico”*, para implantar un sistema de gobierno constituido por una coalición de ambos partidos. Parte de la élite de los partidos liberal y conservador aplicó el método español de la restauración para generar un régimen con connotaciones de *Frente Nacional*, en el que ambos partidos gobernaron el País en coalición. El origen de este *Frente Nacional* se dio en 1880, año en el que asumió la Presidencia el liberal Rafael Núñez, quien planteó un acuerdo para restablecer la calma social y evitar la quiebra económica del País. Núñez comandó un sector del partido

liberal, conocido como independiente, que formó una liga política con los conservadores, liderados por Miguel Antonio Caro, con el objetivo de fundar un nuevo orden constitucional compuesto por tres elementos básicos: autoridad, moral cristiana y centralismo. Una Constitución centralista que superara el radicalismo libérrimo de la de 1863, la cual Núñez tildaba de “anarquía organizada” (Núñez, 1945, p. 214).

Esta nueva carta tomó de la Constitución española de la Restauración la “*consolidación administrativa, la modernización del ejército y la restricción del sufragio*”. Pero, sin lugar a dudas, fue en materia religiosa en que la Carta peninsular tuvo un influjo de suma importancia en Colombia. En efecto, España prescribió en su artículo 11 del texto fundamental que:

La Religión católica, apostólica, romana, es la del Estado. La Nación se obliga á mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido á la moral cristiana. No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la Religión del Estado (Clavero, 1990, p. 136).

| 223 |

Este precepto consagró que el Reino de España tenía una religión oficial que era la católica. También instauró la obligación para el Estado de mantener a esta Iglesia. En Colombia, por su parte, la Constitución de 1886 dispuso en el artículo 38 que “La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social (...)”. A su vez, el artículo 40 estableció que: “*Es permitido el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes. Los actos contrarios a la moral cristiana o subversivos del orden público, que se ejecuten con ocasión o pretexto del ejercicio de un culto, quedan sometidos al derecho común*”.

En materia educativa, el artículo 41 reguló que “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costada con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria” (Restrepo P., 1986, p. 396). Además, el artículo 55 consagró las exenciones fiscales sobre los

bienes inmuebles de la Iglesia: *“Los edificios destinados al culto católico, los seminarios conciliares y las casas episcopales y curales no podrán ser gravados con contribuciones ni ocupados para aplicarlos a otros servicios”*. En virtud del artículo 56, que concedió la competencia al gobierno colombiano para celebrar convenios con la Santa Sede, se celebró el concordato de 1887 en el gobierno de Rafael Núñez. Allí se concertó que el Estado colombiano debía pagar una indemnización a perpetuidad a la Iglesia Católica, como consecuencia de la desamortización de los bienes de manos muertas que se había dado en el período de las reformas liberales de 1861¹¹¹.

Toda esta legislación hacía parte de un proyecto civilizatorio, de control social, de evitar los desbordes que pondrían en peligro la estabilidad del Estado y de su clase gobernante. Para Miguel Antonio Caro, la Iglesia *“fue la que trajo la civilización a nuestro suelo (...) si Colombia dejase de ser católica, no sería para adoptar otra religión, sino para caer en la incredulidad, para volver a la vida salvaje”* (Caro, 1962, p. 1044). La religión era el fundamento de esa civilización y el garante del orden social. La cuna y el ejemplo por antonomasia de esa civilización era Europa: una Europa que transitaba por los caminos de la democratización de las masas, es decir, de las estrategias liberales del poder. En relación con ello, se cita de manera relativamente extensa un argumento de Óscar Saldarriaga que parece ajustarse al planteamiento básico de la matriz gubernamental:

“...para los conservadores, esta situación constitucional consagraba un estado de cosas modernos en términos institucionales, e inclinado en favor del catolicismo en términos socio-culturales, mientras para los liberales, haciendo caso omiso de la legalidad constitucional, esta misma circunstancias era vista como un retorno de facto al pasado, al autoritarismo político fundado en el dogmatismo religioso. Y (...) la línea moderada de independientes como Núñez, o de católicos liberales como José María Samper, se trataba del triunfo de una estrategia liberal inteligente: de un lado, se utilizaba

¹¹¹ El representante del Estado colombiano firmante del Concordato, Joaquín F. Vélez, era masón, *“miembro del Supremo Consejo Neogranadino de las Logias Masónicas del Grado 33, con sede en Cartagena, y ex venerable maestro de su Logia Madre.* (Malagón P., s.f.). Lo cual no es contradictorio, pero para algunos puede ser irónico, por lo menos.

al catolicismo como cemento cultural y político para la unidad nacional, anclado en la apelación a un alma y una tradición popular que había sido violentada por el liberalismo doctrinario (...), por el otro lado, se reconocían unas nuevas condiciones o reglas de juego, y era que esta tradición se vería regulada por leyes de la libertad de conciencia, el fuero privado y el libre mercado de las creencias, en un espacio gobernado y civilizado a su vez por un principio de verdad y racionalidad que no podría ser otro que la ciencia” (Saldarriaga, 2001, p. 214).

Las manifestaciones locales de lo que es leído aquí retrospectivamente como un camino seguido con diferencias de grado hacia un punto convergente en la gubernamentalidad liberal, no era percibido de la misma manera para la época. Por el contrario, las manifestaciones locales se nos aparecen como virulentas e irreconciliables. Los conservadores se defendían de los procesos de expansión de las concepciones liberales de sociedad en diversos escenarios de manejo ideológico de la opinión: el púlpito, la escuela y la prensa fueron expeditos para hacerlo. Un solo ejemplo muestra lo complejas que llegaron a ser las relaciones púlpito-escuela laica: en 1876, un maestro de Popayán reportó:

| 225 |

Que su clase había quedado reducida a tres alumnos porque los sacerdotes locales habían dicho a los padres que: si enviáis a vuestros hijos a estas escuelas pagadas por el gobierno no podréis recibir perdón por vuestros pecados, absolutamente careceréis de los beneficios espirituales (El Escolar. 1876. Popayán. N° 2. p. 49).

Además, en relación con la prensa (que podía leer todo aquél que hubiera pasado por una escuela y recibido una formación liberal) los católicos:

“Prohibieron la lectura de los periódicos liberales y ordenaron que sólo se leyera el tradicionalista, la Caridad, los Principios de Cali, la Semana Católica del Obispo de Popayán, sino que ordenaron excomulgar a todos los agentes del programa liberal y además prohibieron a los curas absolver a dichos agentes en la confesión” (Memoria, 1887, s.p.).

Para los conservadores, y para la Iglesia, escuela y prensa eran los medios para obtener influjo sobre la población en relación con sus propias concepciones. Para ambos partidos y, para la Iglesia, era claro que la supervivencia en el largo plazo estaba en la escuela, en las ideas que imprimieran con tinta indeleble en los niños para hacer adultos y gobernantes liberales o conservadores. Por eso, el ataque de la Iglesia a los liberales por el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, de 1870, podía aplicarse a ambos contendientes:

“Sin abandonar otros medios de persecución, recurre a uno más poderoso, el de las escuelas y dice: no es posible con ningún esfuerzo, cambiar los sentimientos y las ideas de estas generaciones formadas en la fe católica. Apoderémonos de la niñez y formemos una generación sin fe religiosa y habremos coronado nuestra obra” (Canuto, 1872, p. 3).

Por su parte, los liberales repostaban con el ataque directo a la Iglesia, a la cual acusaban de promover la ignorancia del pueblo para mantenerlo en un estado de sumisión en coherencia con su concepción jerárquica de la sociedad y sus intereses económicos:

Si el clero tiene interés en mantener la ignorancia a fin de que sea el buen sentido quien falle en esta cuestión y que quede en su verdadero terreno, los pueblos más ignorantes son los que le compran más oraciones, reliquias, indulgencias y demás mercaderías que vende la curia. Luego en los intereses de la Curia está que la ignorancia se conserve, luego el ataque a las escuelas es por el interés de que no le vuelvan huesos sus mercancías y por eso, firmes en el propósito de la escuela farisaica quieren una generación de idiotas que sin conciencia de lo que son se les consigue como ciegos instrumentos para hacer de ellos según sus caprichos: embrutecer para explotar (Paz y Progreso. N° 58. Popayán. Nov. 28 de 1872. P. 3).

Era un juego de intereses y, precisamente, como se ha argumentado, gobernar es generar y gestionar intereses. La defensa de un interés en el liberalismo, por cruento que parezca el enfrentamiento, es el motor mismo del gobierno y de la movilidad que genera progreso. Desde el punto de vista del gobierno liberal,

no era posible un borramiento absoluto de la religión en las escuelas, tal cosa era como ir en contra del pueblo al cual gobernaba, y no podía actuar en su contra sino intentar cambiar paulatinamente su modo de pensar, de ser y de actuar en la sociedad. Había que gestionar los intereses imperantes que, para ese momento, pasaban de manera evidente por un apropiado manejo de las creencias. Por eso, la religión nunca dejó de ser una opción del liberalismo, ni el liberalismo dejó de ser un escenario de acción católica, como se hacía evidente en el campo educativo; permanecían juntos pero constantemente agresivos: “*El gobierno como dueño de la enseñanza vio que sus escuelas se quedaban desiertas si no dejaba que en ellas se enseñara el catecismo y entonces hipócritamente, permitió la entrada del sacerdote para que regentara la clase de Religión*” (La Caridad. Bogotá, 1876, N° 18, p. 272).

Pero la censura de la Iglesia lo único que hacía era fortalecer, por la vía negativa, el nuevo régimen de producción de verdad. No siempre la educación religiosa obtenía como resultado una población más católica o conservadora. En algunos casos, incluso, esa educación producía lo contrario de lo que se esperaba:

“Tanto rigor había en las prácticas religiosas, que el exceso suscitaba de parte del mayor número de alumnos una reacción en sentido contrario. La juventud comprendió que la querían hacer conservadora, amoldarla de cierto modo, y por espíritu de contradicción se volvió toda liberal e incrédula” (J. M. Samper, citado por Tirado, 1980).

Por lo demás, la prueba histórica básica, como ha dicho Saldarriaga (2001, pp. 210-293) es que las tradiciones del pensamiento liberal y sus órganos académicos y de difusión, no sólo no desaparecieron por la oposición y los ataques de la Iglesia, sino que se constituyeron como permanentes e, inclusive, en cada vez más acreditados censores del régimen católico-conservador.

Estos argumentos refuerzan la hipótesis principal de una gubernamentalidad liberal en vías de refinamiento, dentro del cual, en Colombia, la Iglesia jugó un papel fundamental pero no sólo como negatividad pura, sino como dialéctica que dotaba los procesos de significados específicos. Para la época de la Regeneración ese significado tuvo que ver con una pregunta general de las

élites por el orden requerido frente a la exagerada búsqueda de la libertad que había degenerado en anarquía:

*“Casi todos los políticos colombianos y estadistas pensadores que han permanecido durante largo tiempo en el continente europeo... han modificado sus ideales respecto a la organización de las democracias latinas de América, en tendencia reaccionaria hacia el **Orden**, como base del gobierno, y hacia las restricciones de las libertades exageradas, que no pueden ofrecerse a pueblos incipientes que han nacido a la vida independiente después de tres siglos de despotismo colonial”*(Quijano, 1919, p. 12).

Era claro que la Iglesia podía contribuir con ese orden, pero no para volver a esquemas jerarquizados de sociedad, sino para morigerar los efectos de una libertad percibida como exagerada. La Iglesia no podía aislarse del mundo liberal, pero desde diferentes escenarios podía constituirse en fanal de la población para un mejor uso de los elementos que el mundo ponía en sus manos y la libertad le hacía posible; por eso, un sector modernizador del clero entendió e impulsó la transformación de sus viejos métodos paternos hacia formas capitalistas de inversión en lo social, con la escuela se entraba en la esfera de un liberalismo con control moral, porque:

Era el espacio donde se iba a enseñar al pueblo a manejar su dinero de forma moderada, a consumir sin dejarse arrastrar por las tentaciones del mercado, a ahorrar y a invertir en objetos de uso doméstico, no en las tabernas, burdeles o en gastos ociosos u ostentosos (Noguera, 2003, p. 244).

3.4.4. PEDAGOGÍA CATÓLICA

La relación Iglesia-Estado es el fenómeno que tal vez con mayor claridad puede mostrar teórica y empíricamente el constante e indeclinable esfuerzo por la libertad en todos los planos posibles dentro del refinamiento de las estrategias liberales del poder. La Iglesia ha cargado con el imaginario de representar el anquilosamiento, el *statu quo*, la inmovilidad y la recalcitrancia, por tanto, el proceso mediante el cual una sociedad alcanza su secularización (es decir, logra

que las personas identifiquen su existencia con los elementos constitutivos del estado de derecho y no con abstracciones trascendentes como fundamentos del poder y de la sociabilidad) es por sí mismo la historia de la producción de la libertad liberal en la relación Iglesia-Estado.

La Iglesia, ese “*extraño objeto histórico por excelencia*” (Anderson, 1990, p. 130), tiene una muy antigua vocación de gobierno de la ciudad y de sus habitantes: forzó el debilitamiento del imperio romano y, al mismo tiempo, permitió la transición al feudalismo y fortaleció el absolutismo. Desde la caída del imperio romano la Iglesia era la única entidad con la organización y la preparación suficiente para legitimar la administración de la vida y de las cosas. Por esa experiencia, todo intento de gobierno se valía de la Iglesia como cimientos del ejercicio del poder.

En palabras de Perry Anderson, “*La Iglesia fue el puente indispensable entre dos épocas en una transición catastrófica y no acumulativa entre dos modos de producción*” (Anderson, 1990, p. 135). En ese prolongado ejercicio del poder de gobernar, muchos elementos de la vida de la población estaban en manos de la Iglesia como referente organizativos de la vida en comunidad y cimiento de la visión de mundo. El proceso de su empoderamiento fue, al mismo tiempo, el camino lento pero imparable en Occidente de la secularización de la sociedad en el marco de surgimiento del capitalismo.

| 229 |

Dada esa larga preeminencia histórica, no es difícil remontarse por la historia de la escuela moderna, encontrar precedentes que la vinculen de manera inextricable con esa Iglesia. Entonces, la pedagogía es el discurso y la práctica vinculada a la educación en la forma escuela, y en esa escuela sacerdotes enseñan las concepciones de la Iglesia; en esas condiciones es que ha existido consuetudinariamente una Pedagogía católica. La de la Iglesia no era una enseñanza autárquica. Las mismas comunidades se enriquecían de los procesos laicos de la educación, los cuales, según sus conveniencias, adaptaban a la enseñanza de sus concepciones religiosas. Fue el caso de J. B. Lasalle, quien adecuó las escuelas cristianas, según la organización propuesta desde 1630 por Comenio. La adaptaron para la formación de sacerdotes maestros que enseñaran a los niños los contenidos propios de la doctrina cristiana. Así, Pedagogía Católica se refiere

a la enseñanza y, también, a los discursos en torno a ella que abarcaban, entre otras cosas, prescripciones, procedimientos y estrategias para lograr los fines de transmitir sus preceptos milenarios: *Pedagogía Católica es el nombre que asumió el discurso que sobre la enseñanza, la educación, el método, y la escuela, se empezó a construir por parte de las comunidades religiosas que hicieron suya la educación y formación de los hombres* (Quiceno, 1988, p. 59-61).

La Pedagogía católica fue un camino a través del cual “*llegó a constituirse en nuestro País la disciplina característica del régimen escolar clásico*” que agrupaba las comunidades religiosas docentes católicas como los Hermanos de la Salle, los Hermanos Maristas y los Salesianos, pero también los pedagogos católicos laicos como los hermanos Restrepo Mejía, entre otros (Sáenz, et al, 1997, p. 198). En efecto, Pedagogía Católica es una adecuación práctica y conceptual que estas comunidades hicieron en sus instituciones: conventos, normales, colegios y escuelas de las pedagogías laicas de mayor impacto y difusión. En síntesis: “*consiste la Pedagogía Católica...en una institución privada distinta de las instituciones educativas estatales, de corte civil, cuya misión es educar siguiendo la doctrina cristiana como fundamento*” (Quiceno, 1988, p. 59).

|230|

Pedagogía Católica nombra, mejor que un método con pretensiones de uniformidad nacional y cierto grado de consenso de las clases dirigentes para su instauración, la coyuntura de preponderancia de la Iglesia en un momento determinado de la historia de Colombia. A este tipo de pedagogía recurrió el Estado colombiano varias veces durante el siglo XIX; el ingreso de comunidades religiosas y la consecuente regencia de instituciones educativas le dieron fuerza, preponderancia y visibilidad a la propuesta educativa católica: entre 1870 y 1900 se establecieron en el País 12 comunidades femeninas y ocho comunidades masculinas; y de ese último año, hasta 1930, se sumaron otras 17 femeninas y siete masculinas sin contar las que consuetudinariamente permanecían o habían retornado a él tales como franciscanos, jesuitas (1884) y agustinos recoletos, salesianos (1890), Hermanos de la Salle (1890) (cf. Helg, 1987, p. 76).

Si bien desde la Regeneración, por vía conservadora, la Iglesia había controlado con cada vez mayor alcance la educación en Colombia, para 1915

ese predominio le había permitido a ciertos sectores del clero definir con nitidez su posición educativa para bosquejar lo que se debía comprender como Pedagogía católica: “*Hay pues, pedagogía panteísta, y la hay evolucionista, cartesiana, sensualista. Y hay una Pedagogía Católica, que es la obligatoria en los institutos oficiales de Colombia, conforme al Concordato con la Santa Sede, que es ley de la República*” (Carrasquilla, R. 1915: p. 212-225).

A partir de 1915 se habla propiamente de una Pedagogía católica como un proyecto específico de la Iglesia para la construcción de una nación según sus percepciones históricas que se concretaban, en la Educación Superior, en el Colegio del Rosario, y para la educación Básica y normalista en la Escuela Normal de Bogotá. Era Pedagogía católica porque comportaba elementos educativos básicos con fundamento en esa doctrina milenaria, entre ellos, una filosofía, una moral, una psicología, un fin educativo, una escuela, un método de enseñanza, un plan de estudios, un pensum, un procedimiento didáctico, unos maestros y una doctrina política (Carrasquilla, M. sobre educación... en: Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 361-62).

| 231 |

Es importante resaltar un hecho esencial que, en términos educativos si bien por un lado mostraba la aparente recalcitrancia ortodoxa de la Iglesia, al mismo tiempo sus necesidades educativas la alineaban del lado de pedagogías laicas, como se ha señalado. Efectivamente, para 1917 era obvia la crisis del modelo objetivo de Pestalozzi frente a las propuestas de la Escuela Activa, lo cual, según el texto *Mirar la infancia* (1997: p. 371):

“...llevó a los hermanos cristianos a la ironía más curiosa de este período: abanderarse en cinco años, entre 1921 y 1925, después de tanta ortodoxia católica, de los métodos de un médico materialista y anticlerical, el belga Ovidio Decroly, y de una parte de los de ese gran heterodoxo, el filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano John Dewey”.

Lo cierto fue que con el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917 se configura la relativa hegemonía educativa de la Iglesia con la fundación la Revista Pedagógica de la Normal Central (Hermanos de las Escuelas Cristianas),

la organización de las Escuelas Normales y la exclusión de autores no católicos de la enseñanza. Además, se entregó la formación de docentes a la comunidad lasallista que proscribió los manuales del Plan Zerda (1892, Ley 89 y decreto reglamentario 349). Era la enseñanza de la pedagogía católica.

¿En qué consistía esa enseñanza? En las Escuelas Normales, la primera evidencia de esa pedagogía fue una singularidad: la enseñanza no era el saber propio del maestro, sino que ésta era un acervo de la comunidad religiosa que se entregaba a los estudiantes en la escuela mediante manuales de pedagogía, libros de texto, prescripciones y técnicas de enseñanza, entre otros. La Pedagogía Católica era un discurso que articulaba tres temas básicos: organización pedagógica de la escuela, las metodologías generales y la metodología especial. En relación con el primer asunto, esta pedagogía abordaba asuntos relacionados con la clase, el programa, repartos, horarios, registro y cuadernos, por ejemplo (Quiceno, 1988).

|232|

Por su parte, la metodología trataba de la relación ente la palabra enunciada por el maestro y la atención del niño (Quiceno, 1988, p. 69). Esa relación era el objeto de prescripción y fijación de los procedimientos en el Manual de Pedagogía Católica. El rigor metodológico que comportaba la palabra del maestro en la forma de preguntas bien organizadas terminaba por producir un niño en uso pleno de sus facultades pero, de igual modo, niño sujetado a las exigencias del reglamento institucional (Revista Pedagógica. Año I. Nov. 1919. P. 164). La Pedagogía Católica, al igual que la pestalozziana, quería adaptar la escuela y la enseñanza a las necesidades de los niños, pero lo pretendía hacer con una concepción estricta de disciplina entendida como orden, esfuerzo, respeto y moralidad, porque, según la Iglesia, sin la disciplina “*no hay instrucción o educación posibles*” (Quiceno, 1988, p. 71).

El método, por otra parte, constituía un elemento fundamental de la Pedagogía católica, porque ordenaba “*los actos del educador, encaminados a la educación del hombre*”. Aún más, sin método no se podía realizar la educación. El método se vinculaba con la noción de orden y comprendía por separado los aspectos físicos, intelectuales y morales que terminaban por constituir al hombre para la sociedad mediante el desenvolvimiento armónico de todas las facultades del niño.

En términos de procedimientos, la Pedagogía Católica privilegiaba, según Humberto Quiceno (1988), primero las preguntas y después las lecciones. En cuanto al procedimiento de preguntas y respuestas es una técnica compuesta por reglas precisas, fijadas y dogmáticas. Está naturalmente vinculada con la palabra del maestro: una economía del habla según la cual el maestro que sabe preguntar sabe enseñar, y para poder preguntar se necesita conocer el objeto de enseñanza: “es aforismo muy conocido, que para enseñar hay que saber. Se necesita, pues, preparación especial para explicar la doctrina” (Revista Pedagógica, p. 164. En: Quiceno, 1988: p 70).

Es difícil, sin conocer previamente la fuente, la diferencia entre la literatura pedagógica laica y la católica, puesto que apuntan a la misma idea de desarrollo de las facultades del niño, de tener en la cuenta su naturaleza y de adaptar el proceso formativo a su desarrollo cronológico y mental: “desde el instante en que el niño se somete al régimen de una vida metódica y de ejercicios reglamentados, principia por el hecho mismo a gobernar y formar su voluntad” (En: Quiceno, 1988, p. 77). En la Pedagogía católica se encuentran los mismos elementos de la pedagogía laica que buscaban la construcción del ciudadano de la nación, pero, por supuesto lo hacían desde sus propias creencias de moral, disciplina y orden (ver: Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, Vol. 2).

| 233 |

En esta economía de la palabra, el maestro no actuaba más que como excitador, guía, instructor (La Salle, 1908, p.5). Una pedagogía que a los niños los *“acostumbra poco a poco a dominarse, reprimir sus transgresiones, y poco a poco, los hace dueños de sí mismos, con el pleno uso de su libertad”* (Aragón, Mercedes, 1910, Pedagogía. Imprenta moderna. p. 100).

3.4.5. LA LIBERTAD EN LA PEDAGOGÍA CATÓLICA

Se parte de un presupuesto con base en la argumentación desarrollada: si la relación Iglesia-Estado es de por sí una estrategia de construcción de la libertad, la enseñanza en sus instituciones educativas es también productora de libertad; y lo es, también, porque los católicos, la Iglesia, formaba ciudadanos para la misma sociedad que los liberales, así sus concepciones de gobierno

y de manejo del Estado tuvieran las divergencias sustanciales. Además, es preciso recordarlo: *“el catolicismo –pese a su recalcitrancia doctrinal-, no se opuso a la modernización, ni como bloque monolítico, ni a toda la modernidad en su conjunto; sino que estuvo abierto a la modernización, al menos en cuanto al progreso técnico, como desarrollo”* (Saldarriaga, 2001, p. 224). Y si la Iglesia como bloque transitaba los mismos caminos históricos que el liberalismo, en educación y pedagogía también se formaban las personas para la misma sociedad y dentro del mismo contexto histórico del capitalismo.

Puede ser una banalidad mencionarlo pero las instituciones católicas no formaban hombres anacrónicos para una sociedad que les sería desconocida y adversa, sino, inclusive, formaban la dirigencia del País en pos de acortar distancias con la vanguardia de la civilización occidental: para citar únicamente un caso, Laureano Gómez, educado por los jesuitas, decía que allí había aprendido *“un concepto viril de la vida”* y que *“nunca había olvidado ni traicionado las doctrinas que había aprendido en San Bartolomé”* (Henderson, 2006, p. 48).

|234|

La Pedagogía Católica, en términos generales, y restándole la beligerancia doctrinal, recorría los mismos senderos de producción de la libertad liberal, es decir, la movían los mismos interrogantes, producía teleologías similares y se valía de los mismos saberes y ciencias que estaban redireccionando el saber pedagógico por los senderos de la medicina y la psicología. Es decir, hacían parte del viaje que se había emprendido desde el siglo XIX hacia el sí mismo como territorio para la construcción de otros estadios de libertad: los estadios de la libertad como experiencia interior y horizontalización de las relaciones¹¹².

No es el tiempo de las repeticiones como fundamento de la instrucción. La Pedagogía Católica, no importa si su método era dogmático en la forma, en las concreciones pedagógicas fomenta la acción, el interés que, a su vez, interesaba como objeto de gobierno. Si se actuara de otra manera el niño perdería *“toda su*

¹¹² Idéntica situación a la liberal. Alfonso López Pumarejo, quien estudió en el Colegio Mercantil, decía: *Me enseñaron a leer la cartilla liberal, que dejó huellas indelebles”* (Henderson, 2006, p. 48).

fuerza para actuar independientemente en la vida” (Mora, 1914, p. 5). Para que no pierda esa vitalidad, motor en una lógica de mercado, el método católico también tomaba como centro del proceso de enseñanza al niño y se preocupaba por sus conocimientos previos. Más aún: Estudiaba “*cada niño en particular con sus facultades, sus defectos, sus varias inclinaciones, su genio peculiar. Así podremos discernir mejor sus disposiciones malas para corregirlas, las torcidas para enderezarlas y sus tendencias buenas para cultivarlas*” (Revista Pedagógica, 1920, Bogotá, N° 1).

Individuación es el objetivo del liberalismo en la gubernamentalidad. Pero ¿acaso hay proceso más prolongado y más caro al cristianismo católico que el esfuerzo constante por producir individuos partícipes y, al mismo tiempo, de una sociabilidad cada vez más intrincada? El viaje hacia el sí mismo que el liberalismo comenzó a profundizar a mediados del siglo XIX, en el ámbito de los saberes y de las ciencias, la Iglesia católica lo había comenzado siglos antes con la meditación y la penitencia.

La Iglesia católica ciertamente mantiene una dogmática doctrinal, rigidez del método y la disciplina como base de la educación, porque: “*tan necesaria es la disciplina, dice nuestro venerable padre, que sin ella no hay instrucción ni educación posibles*” (Quiceno, 1988, p. 73). Estos elementos conformaban una concepción educativa en la cual ocupaba un lugar central el desenvolvimiento de las facultades del niño. Desenvolvimiento que para ser completo debía “*abarcar tanto la vida física como la intelectual y moral*” y, para lograrlo, era menester que la educación pudiera “*adaptarse a la naturaleza del niño*” (Quiceno, 1988, 74).

| 235 |

Aunque la dogmática pareciera decir cosas distintas en el marco de la disciplina, éstas no eran el dispositivo de la sumisión y el apocamiento, sino la potencia subyacente para la creación de la libertad. La Pedagogía Católica era la acción por medio de la cual el educador dirigía en cada estudiante el desarrollo normal de la vida y de la actividad personal. El método no era un instrumento de violencia y de sumisión, pues “*sería desconocer la propia naturaleza de la educación, reducir la enseñanza y los ejercicios a una especie de disciplina exterior y violenta, aún como amaestramiento que suplantaría las energías propias del niño*” (La Salle, en: Quiceno, 1988, p. 79).

Con la Pedagogía Católica no se interrumpió la horizontalización de las relaciones comenzadas en el Método lancasteriano, ni se suspendió el largo viaje hacia el sí mismo comenzado con el Método pestalozziano, esto es, los niños no dejaron de obtener presencia, visibilidad y acción en el marco de los derechos gubernamentales e institucionales, ni cesaron de ser una preocupación de ciencias tales como la medicina y la psicología para su potencia social y mejor gobierno:

Úrjase suave y fuertemente la disciplina externa, que ayuda mucho para la formación interior del hombre. Si el alumno faltara, debe avisársele, si no basta esto, débesele corregir. No debemos ser precipitados en castigar ni excesivos en vigilar. Débese llevar al alumno más por amor a Dios y a los bueno y por justa emulación, que por temor al castigo (Colegio de San Bartolomé. Bogotá. 1930).

La disciplina externa ayudaba en la formación interior. En esa fórmula se articulaba derecho y ciencia para la constitución de sujetos. Promover derechos y crear mentes capaces de apropiarlos individualmente. A la Pedagogía Católica que, pese a las diferencias comunitarias, formaba una unidad, le era fundamental el conocimiento del niño, pues también la Iglesia comprendía el gobierno como la conducción de conductas. Para conducirlos era preciso el conocimiento profundo de los niños tal como habían estipulado los pedagogos modernos y, más tarde, las pedagogías experimentales.

La idea en la Pedagogía Católica era también la construcción de la autonomía de los estudiantes, pero a diferencia de la Pedagogía Activa, esta autonomía se lograba mediante la rigidez disciplinaria estipulada en la *Ratio Studiorum* aplicada en las instituciones, pero gracias a la cual, una vez fuera de ellas, los niños y jóvenes podían autogobernarse. Y era que, por ejemplo en el caso de la educación ignaciana: *“toda la pedagogía del carácter se reduce, al conocimiento propio, al dominio perfecto de las propias facultades, y a la enérgica dirección de toda actividad por el amor de Jesucristo”* (Ruiz, 1925: p. 52).

Disciplina, cierta rigidez y obsesión por la obediencia, pero no por eso en las escuelas católicas el proceso marcha a contrapelo de constituir al niño como

el eje fundamental de la escuela, el sujeto que comienza a ser el objeto de los saberes, la preocupación de los derechos y el organizador del trabajo de la enseñanza: *Todo para el alumno. El bien del alumno es el fin de la educación, y el fin es la medida de todos los medios, es el módulo y toda razón de ser de la acción educativa, del magisterio, de los institutos y establecimientos de educación* (Ruiz, 1925: p. 16).

Las disciplinas en la Pedagogía Católica se presentaban como una serie de reglas fijas y sistemáticamente aplicadas en la educación, pero las reglas no eran un freno a la acción individual que esta pedagogía también promovía: la disciplina era entendida mejor como un arte en el sentido de presentarse como una “colección de reglas para hacer una cosa bien” (Ruiz, 1930, 73). Para producir sujetos que, en la sociedad, sostuvieran sus propias concepciones de mundo.

La Pedagogía Católica era un dispositivo que compartía las lógicas generales del dispositivo educativo y pedagógico de la gubernamentalidad. No pretendía promocionarse a sí misma como una alternativa diferente, por el contrario, reconocía la pedagogía laica, pestalozziana o Activa, y la aplicaba con un fin preciso: que las ideas de la religión hicieran parte de la construcción de sujetos en un mundo capitalista y democrático: *“el espacio donde se enseñaba a no odiar a los ricos, a ser digno pero respetuoso; a pensar que con ahorro y esfuerzo se podría progresar y ascender en la escala social”* (Noguera, 2003, p. 244). En fin, una Iglesia que en vez de ser una negación de procesos históricos en ámbitos políticos, sociales y educativos, era el freno que no detenía el movimiento sino que lo ponderaba y, al final, ese mismo freno validaba las mismas transformaciones a las que parecía oponerse.

Podría decirse que el mismo empoderamiento de la Iglesia durante la Regeneración, más que un estado de retroceso, o el peligro de una lógica de moral católica con tendencia a la permanencia, lo que produjo fue una reacción que impulsó ella misma la secularización. En efecto, con la hegemonía educativa de la Iglesia, no solamente los liberales plantearon una oposición sistemática, también lo hicieron los mismos conservadores moderados: Carlos Martínez Silva, por ejemplo, comenzó a hacer una oposición constante a la llegada de clero importado que saturaba la educación, porque, según sus palabras: *“eran*

extranjeros sin patriotismo". Esto se daba dentro de las lógicas de un mercado que transitaba las vías de la nacionalización de la educación colombiana (El Correo Nacional. Serie IV. No. 132. 19 de febrero de 1891. P. 2).

3.5. LA ESCUELA ACTIVA

Eric Hobsbawm (1996, 1993, 2007) ha escrito la historia del largo siglo XIX occidental con base en una secuencia de procesos que, sin ser lineales ni fácilmente diferenciables cronológicamente, caracterizan fenómenos específicos en un amplio espectro temporal: la era de la revolución 1779-1848; la era del capital 1848-1871, la era del imperio, 1875-1914. A ello sumó lo que podría ser presentado como otra era: la historia del siglo XX, 1914-1991.

Esta historia, mirada a través de la grilla de la *gubernamentalidad liberal*, representa un contexto de larga duración durante el cual esta forma del poder se refina dentro de prácticas dispersas, contingentes algunas, otras forzadas por concepciones e ideologías bien delimitadas. Una mirada de conjunto resalta el desarrollo del liberalismo capitalista y de su correlato histórico en Occidente: la instauración definitiva de la democracia liberal. Es decir, el suelo fáctico de la gubernamentalidad liberal y, al mismo tiempo, contexto de emergencia y expansión de la Escuela Activa como dispositivo de su agenciamiento.

|238|

Las revoluciones del siglo XVIII, que destrabaron el camino del liberalismo, dejaron de ser una opción válida en el siglo siguiente. La revolución europea de 1848 fracasó rápida y definitivamente. La ilusión socialista duró poco y, realmente, no hizo sino bloquear la salida revolucionaria en casi todo el mundo, a no ser en periferias o zonas atrasadas. Lo que siguió a la revolución fue la expansión del capitalismo de tal modo que la revolución industrial británica se tragó la revolución política francesa. Europa, casi en su totalidad, tuvo que reconocer lo que en Estados Unidos ya era evidente: *“que la democracia era inevitable, también que, a pesar de ser probablemente una molestia, era políticamente inofensiva”* (Hobsbawm, 2007, p. 15).

El camino a la democracia comenzó a clarificarse durante los años 1848-1849 cuando los liberales moderados hicieron dos importantes descubrimientos: que la revolución era peligrosa y algunas de las demandas de las clases sociales, especialmente las económicas, podían satisfacerse sin ella (Hobsbawm, 2007, p. 32). Otra de las consecuencias de la Revolución de 1848 fue marcar el fin de la política tradicional, de los derechos patriarcales y de las monarquías que asumían la relación con el pueblo en términos de pastorado. Los defensores del orden social tuvieron que aprender la política del pueblo, tuvieron que pensar el gobierno con prosupuestos cada vez más amplios de producción de libertad para una población que debía consentir, por sí misma, ser gobernada. En la democracia se lograba ese consentimiento por vía del manejo de la opinión¹¹³.

Incluso los prusianos, más reticentes a los cambios, reconocieron la urgencia de fundar un periódico para influir en la *opinión pública*, concepto en sí mismo ligado con el liberalismo e incompatible con la jerarquía tradicional: “*Las revoluciones de 1848 evidenciaron que, en lo sucesivo, las clases medias, el liberalismo, la democracia política, el nacionalismo, e inclusive las clases trabajadoras, iban a ser rasgos permanentes del panorama político*” (Hobsbawm, 2007, p. 38). Y las formas de su gobierno buscaban adecuarse a las nuevas condiciones poblacionales en aumento por todo el mundo, es decir, la adecuación de la educación.

| 239 |

Ciertamente, las revoluciones obligaron a las clases pudientes principalmente, pero también a las clases medias y a las bajas, a mirar en la educación una manera de exorcizar los peligros que los desórdenes sociales traían aparejados. En una buena educación estarían conjugados la potencia de la acción social y el freno a los desbordamientos que esa acción podría producir:

¹¹³ Inicio de un proceso que tendría mayor desarrollo desde finales del siglo XIX y el XX, porque: “el público es la forma de subjetivación que mejor expresa la plasticidad y la indiferencia funcional de la subjetividad cualquiera (mónada). Los individuos y los públicos no mantienen entre ellos una relación de pertenencia exclusiva y de identidad: si un individuo no puede pertenecer más que a una clase o a una masa a la vez, por el contrario, puede pertenecer, al mismo tiempo, a diferentes públicos (Lazzarato, 2010, p. 93-4).

Desde que las revoluciones han hecho sentir a todas las clases de la sociedad las grandes vicisitudes de la vida y lo inestable de la fortuna y de los honores, todas ellas han modificado sus ideas. Las clases privilegiadas se han dicho a sí mismas que el medio de que no las sorprendan los contratiempos, es acumular el fondo recomendado por La Fontaine en su fábula El Labrador; la clase inferior, por su parte, queriendo aprovecharse del ejemplo, del mérito improvisado se ha dispuesto a tentar la suerte con todas las ventajas del saber: de manera que el temor de los unos y la esperanza de los otros han dado a la educación un impulso enteramente nuevo (Minviella, 1846. p. 10).

La educación hacía parte de los mecanismo utilizados por los *profetas burgueses* de mediados del siglo XIX para sostener la empresa de construir un mundo único, más o menos tipificado, en donde “*todos los gobiernos reconocieran las verdades de la economía y el liberalismo políticos que, a través del globo, misioneros impersonales pregonarían con más fuerza que la utilizada por los del cristianismo o el islam*” (Hobsbawm, 2007, p. 76). Por supuesto, esta uniformidad mundial estaba limitada por las naciones que tenían modos particulares de hacer la recepción de los preceptos liberales; sin embargo, esos profetas podían presionar para que se incorporaran las mismas clases de instituciones, economía y creencias en cada nación por todo el mundo (Hobsbawm, 2007, p. 68).

|240|

El sistema capitalista mundial se basaba en rivalidades nacionales que, como decía Foucault, suponían el enriquecimiento ilimitado de ellas. El triunfo mundial del liberalismo dependía de la transformación de todos los pueblos según esta lógica que los incorporaba paulatinamente al mercado. Para 1875, América Latina y África, todavía no hacían parte del mercado mundial pero estaban entre sus presupuestos a largo plazo porque: “*en una serie de versiones dominantes, las regiones más atrasadas copiaron los métodos del mundo desarrollado*” (Hobsbawm, 2007, p.76). Era de esperarse que en una lógica del mercado los desplazamientos fueran paulatinos pero sin cejar en incorporar cada vez más actores económicos en una lógica que se nutría del ensanchamiento constante de los intercambios.

Pese a esta urgencia, el último cuarto del siglo XIX estuvo marcado por una crisis de “*histeria internacional*” entre los gobernantes europeos, provocada

por la Comuna de París de 1871, la cual produjo masacres que cuestionaban la civilización occidental, pero, simultáneamente, fue la consecuencia de la misma democratización. Con el aumento demográfico se había comenzado a superar el dilema liberal de legitimar el poder en el pueblo como elector y, al mismo tiempo, excluir del voto a gran cantidad de hombres y a todas las mujeres. Las masas crecientes, ignorantes en gran medida, comenzaron a ser percibidas como una amenaza para las teorías del mercado libre: se consideraba que el impulso de participación de las masas podía desencadenar más revoluciones.

No obstante lo anterior, *“a partir de 1870 se hizo cada vez más evidente que la democratización de la vida política de los estados era absolutamente inevitable”* y que las masas tendrían cada vez más protagonismo. Y, en efecto, con las agitaciones socialistas de 1890 y las repercusiones de la primera revolución rusa, la democratización de la sociedad se hizo irreversible; el consecuente problema político era la manera de manipular a las masas y educarlas para convertirlas en opinión (Hobsbawm, 2003, p. 95).

Se requería una política que tuviera en la cuenta una población creciente para darle participación política y, al mismo tiempo, excluirla del poder mediante diferentes procedimientos y estrategias. En eso consistiría el gobierno de la población desde finales del siglo XIX: técnicas para hacer más libres a los ciudadanos y, al tiempo, más manejables y dóciles, más vueltos hacia sí mismos que hacia los problemas de la sociedad con capacidad de acción. La solución era la retórica democrática y, para hacerla operativa, la educación y la escuela con un modelo educativo como la Escuela Activa. Es que la burguesía del último cuarto del siglo XIX era:

Predominantemente liberal, no tanto en un sentido partidista (aunque los partidos liberales eran preponderantes, sino en un sentido ideológico). Creían en el capitalismo, en la empresa privada competitiva, en la tecnología, en la ciencia y en la razón. Creían en el progreso, en cierto grado de gobierno representativo, de derechos civiles y de libertades, siempre que fuesen compatibles con el imperio de la ley, y con un tipo de orden que mantuviese a los pobres en su sitio (Hobsbawm, 2003, p. 241).

Para ellos, a partir de ese momento, al País que le faltara una educación general y adecuadas instituciones educativas superiores le sería casi imposible convertirse en una economía moderna; al contrario, a los Países pobres y atrasados que dispusieran de un buen sistema educativo les sería más fácil desarrollarse. A los liberales les era claro el valor práctico de una buena educación primaria para soportar las tecnologías de base científica, tanto económicas como militares.

Pero la escuela no era sólo un problema de trabajo y eficacia, era, como hemos dicho, un problema de gobierno de la población. A finales del siglo XIX, el asunto de las reivindicaciones de la clase obrera obligaba a pensar en la vinculación más efectiva de los trabajadores a la sociedad política. En ese contexto se impuso la escuela obligatoria para vincular a los hijos de los obreros al mundo de la producción, el trabajo y, de modo paralelo, para contenerlos frente a excesos por las reivindicaciones de una masa pobre y cada vez más abundante:

|242|

...si los intereses burgueses tienen que pasar por el sufragio universal y la sociedad se encuentra dividida en clases antagónicas, la escuela pública no puede ser más postergada. Es preciso educar el nuevo soberano, transformando el sujeto, sometido a los antiguos poderes, en ciudadano defensor de la patria amada; sustituir sus deberes para con Dios. Por sus deberes para con el Estado (En: Herrera, 1999, p. 24).

En un contexto como éste surgió el *escolanovismo* para legitimar, desde la educación, las necesidades emergentes de la sociedad y de su gobierno (Herrera, 1999: p. 27). Una pedagogía como inculcación ideológica mediante la cual, “*con base en postulados científicos*” como los de la medicina y la psicología, las masas tendrían que reconocer su posición en la sociedad pese a las desigualdades sociales y económicas. Por tal motivo, a la escuela llegaron expertos venidos de diferentes ciencias y saberes para refundar las prácticas escolarizadas, como todos los otros conocimientos de la sociedad, en la verdad irrefutable de unas ciencias que, para esa época, finales del XIX, estaban en un particular y prolífico momento de desarrollo (cf. Hobsbawm, 2003).

Expertos con concepciones sobre los niños que, en parte con fundamento rousseauiano, pensaban la escuela como un ambiente natural a partir del cual se podía dirigir la conducta para la felicidad de los asociados. Pero no era una política altruista de la burguesía, al mismo tiempo, la escuela obligatoria hacía parte de un *programa mundial de Regeneración y de higiene social* que, en cada Estado nacional, iba a tener sus propias traducciones y consecuencias. En Colombia, por ejemplo, esta preocupación del positivismo evolucionista fue traducida en términos de degeneración de la raza o del influjo nefando del alcoholismo en las costumbres de la población¹¹⁴.

Una escuela para hijos de obreros y de pobres que comenzaban a ser mirados como incapaces de estar en ella con sus estrechos moldes de sociabilidad: infancia anormal cuyo encauzamiento requeriría ser reforzado con otras instituciones de control social para readaptar a los más desadaptados. Y, al ser la adaptación la *función general de la inteligencia*, las instituciones para reeducar a los inadaptados se convirtieron en el laboratorio desde el cual, en parte, surgirían y se aplicarían los elementos básicos de lo que iba a ser la Escuela Nueva (Varela, 1995, p. 172).

| 243 |

Estos formadores venidos de la medicina y la psicología pusieron al niño en el centro del proceso educativo porque, según ellos, la escuela debería adaptarse a él *“a sus intereses y tendencias naturales”*. El maestro era quien

¹¹⁴ En 1920 la Asamblea de Estudiantes de Bogotá organizó una serie de conferencias sobre el problema de la raza colombiana. La clase inaugural del médico conservador Miguel Jiménez López había sido comentada en el Bulletin de l'Amérique Latine, órgano de la Sorbona, señalando la necesidad de estudiar las causas de la "aparente decadencia de la raza". En respuesta a este comentario se dieron las conferencias en las que participaron el propio Jiménez López, Luis López de Mesa (como psicólogo) Calixto Torres (fisiólogo), Jorge Bejarano (higienista), Simón Araújo (institutor), Lucas Caballero (sociólogo), Rafael Escallón y el padre Lleras Acosta. Las conferencias de los seis primeros autores se recogen en un volumen publicado en el mismo año con el nombre *Los problemas de la raza en Colombia*. Además, Jiménez López planteó esta explicación social en escritos como: *La escuela y la vida* (1928), y la actual desviación de la cultura humana. *Discursos y ensayos* (1948). Luis López de Mesa, por su parte, presentó su visión de una raza débil, en: *De cómo se ha formado la nación colombiana* (1970), *Escrutinio sociológico de la historia colombiana* (1970) y *Oraciones panegíricas*. (ver: Peña, 1993, p. 27).

condicionaba el ambiente para que coincidiera con ese desarrollo libre y autónomo del niño (Varela, 1995, p. 172). Era un estadio científico-positivo experimental en busca de las leyes que regían el desarrollo de las personas. El problema dejaba de ser un control exterior para pasar a otro más sutil y exhaustivo. El rol del maestro se desplazaba del examen, del control del tiempo y del espacio, hacía un adentro del niño, hacía el orden menos tangible de lo mental-individual. Ese espacio, sin embargo, no era simplemente el espacio del control que coartaba por la vía de la ciencia, era, al mismo tiempo, el espacio de más libertad liberal potencial.

|244|

Nueva pedagogía que asumió la educación como un bien para todos y no solamente para clases sociales más prestantes: una formación válida para cualquier sujeto en la sociedad. La educación de los niños ya no estaría vinculada con la clase social sino con necesidades individuales, con sus propios intereses en competencia social. Tales cosas dejaban traslucir claramente las concepciones liberales de sociedad. Las pedagogías correctivas que veían en los niños defectos constitutivos se desplazan a principios del siglo XX hacia las pedagogías psicológicas configuradas en un mundo que se volcaba hacia la ciencia como fundamento de todo conocimiento social (Varela, 1995, p. 174).

Ese fue el contexto general en el que la Escuela Activa se superpuso, sin excluirla totalmente, a la escuela pestalozziana; la utilizó, mejor, como referente de superación de los elementos que trababan todavía la construcción de una individualidad más autónoma pero también más social. Este panorama político-social se presenta en términos de gubernamentalidad como un problema de gobierno de la población: implementación de una serie de tecnologías conectadas a cálculos y estrategias desarrolladas en centros de poder político que, a través de procedimientos constitucionales, fiscales, organizacionales y judiciales del Estado, se articulaban como esfuerzos para gestionar la vida económica, la salud, los hábitos, el civismo de las masas y hasta los sentimientos de las personas (Rose, 2010, p. 18).

En efecto, durante el siglo XIX los Estados nacionales ampliaron, mediante sus diversas instituciones, el alcance de sus operaciones y la profundidad de su penetración en la vida de los ciudadanos. Lo hicieron con un complejo

conjunto de estrategias, la utilización de nuevos conocimientos positivos como la economía, la biología y la psicología, alineadas en la idea de conseguir una mejor sociabilidad con base en el orden moral. Una ampliación, sin embargo, cuyo soporte fue la existencia previa de micro-esferas de poder disciplinario sobre las cuales se fueron ensayando estrategias múltiples que vinculaban una misma forma del poder liberal con realidades sociales diversas y distantes entre sí en el marco de los estados nacionales (Rose, 2010, p. 18).

Según Nikolas Rose, la libertad era de un ejercicio de inhibición del yo por el sí mismo; una especie de despotismo del yo en el corazón del liberalismo en el cual, en todo momento, los ciudadanos quedaban sujetos a una variedad de prácticas de subjetivación en diferentes espacios y tiempos. El gobierno tomó el carácter de una serie de tecnologías de sí mismos a través de la que las personas fueron individualizadas y conducidas sus conductas. En el último cuarto del siglo XIX, una forma privilegiada de objetivación del sujeto de gobierno fue presentarlo como un ser impulsivo, apasionado y con deseos, pero susceptible de ser civilizado, en gran medida, por la acción de la prescripción moral, el ejercicio de la voluntad, la inculcación de una conciencia de auto-control y la adquisición de hábitos responsables de autogestión: estrategias de conducción de las conductas que, para ser gobierno efectivo de personas libres, debía garantizar un tipo de relaciones constantes de las personas consigo mismas y, paralelamente, la identificación de cada uno con una identidad colectivizada (Rose, 2010, p.43).

|245|

La construcción de este sujeto individual y colectivo era la concreción de la libertad misma. Ésta se convirtió en un ideal para todos en el curso de las profundas transformaciones en la sociedad europea y americana; la individualidad de la colectividad era el resultado de una particular relación económica que dependía de la libertad de acción y circulación de las personas y de las cosas. Individualización económica vinculada con una fragmentación más general de la población y con la pluralización de los modos de vida y de los valores sociales. Con el progresivo crecimiento demográfico mundial sobrevino también la heterogeneidad cultural y cierta descoordinación de los poderes sociales cuyo correlato, la variedad de fuentes de autoridad para amplios

sectores poblacionales, produjo la experiencia de no contar con una fuente clara de orientación para estar, ser y hacer en sociedad (Rose, 2010, p. 44).

En esa ambigüedad, temor moderno por el futuro, se acrecentaba paulatinamente el fortalecimiento de la propia motivación, la discrecionalidad personal para vivir la vida y la posibilidad siempre abierta de elegir entre opciones diversas. En otras palabras, la libertad del individuo moderno surgió de la convergencia entre técnicas de subjetivación, la incertidumbre generada por cierta indeterminación de la realidad externa y por la controversialidad intrínseca de las presiones sociales que llevaba a los individuos hacia una interioridad compleja y profunda que les impelía a creer cada vez más en la propia singularidad. De ahí la dialéctica fundamental de la sociedad moderna: máxima libertad pero al precio de la máxima individualización, fragmentación e incertidumbre (Rose, 2010, p. 45-46).

|246|

Ese contexto puede ser demarcado por lo que Nikolas Rose (2010) ha llamado *The invention of the social* (Donzelot, 1990). En diferentes países de Europa, en la segunda mitad del siglo XIX, una serie de medidas dieron contornos jurídicos a los modos de gobierno de las competencias y capacidades físicas y morales de los individuos. Legislación liberal para superar las limitaciones a una libertad hasta ese momento visible más en terrenos retóricos que en concreciones reales. Al finalizar dicho siglo, la construcción paulatina de la libertad ampliaba otros espacios y alcanzaba mayor intensidad en concreciones tales como la restricción sobre el trabajo infantil, las reiteración de la educación para los pobres y su vacunación obligatoria, la regulación sobre la venta y la calidad de los alimentos y de productos farmacéuticos, entre otros; de igual manera, en ámbitos económicos y laborales, se hicieron intervenciones tales como inspección de la fábrica y la mejor remuneración de los trabajadores (Rose, 2010, p. 112).

En este mismo sentido, a comienzos del siglo XX, las metas y los objetivos de la intervención habían comenzado a cambiar¹¹⁵. La urbanización y la

¹¹⁵ En Europa y en los Estados Unidos, desde mediados del siglo XIX, se reconocieron las poblaciones como compuestas por seres cuya conducta, para ser mejor conducida, tenía que ser objeto de investigación, clasificación y normalización dentro de los intereses de un objetivo

inmigración en la ciudad, crimen, guerra, enfermedad, entre otros fenómenos sociales, comenzaban a jugar un papel protagónico en la reformulación del dominio moral en términos sociales. Investigaciones estadísticas comenzaron a mostrar de manera gradual a la población como un dominio específico con su propia irreductibilidad. Las investigaciones realizadas en estos terrenos configuraban al Estado como un conjunto de estadísticas con sus fluctuaciones regulares, y a los procesos sociales con leyes y con ciclos que podían ser conocidos y, de este modo, ser objeto de propuestas y de estrategias para la reforma o la prevención de experiencias sociales específicas. La vida cotidiana de las masas se convirtió en cuadrícula de exigentes regulaciones, por ejemplo, registro de nacimientos, matrimonios y enfermedades, la cantidad y las causas de la muerte, los tipos de delitos y su distribución geográfica (Rose, 2010).

El trabajo de los médicos, los maestros, los filántropos y la policía, especialmente en las ciudades, dio lugar a una cartografía estadística más detallada de los espacios urbanos. La pobreza y la indigencia, la enfermedad, el crimen y el suicidio, entre otros, fueron objeto de un trabajo conjunto de documentación. Estadísticas, censos, encuestas y un nuevo género de exploraciones de la vida de los pobres hicieron de los eventos morales de la población fenómenos cognoscibles y calculables. Los teóricos del orden moral trataron de reconocer las regularidades en la conducta de las personas de tal modo que pudieran comprenderlas al igual que se comprendía el mundo natural; se sostuvo, entonces, que el campo moral, como la propia naturaleza, se regía por leyes intrínsecas (Rose, 2010, pp. 113-14).

|247|

En ese contexto emergió un lenguaje de lo social: mal social, novela social y promoción de la ciencia social. Nació una nueva especie de expertos –doctores, trabajadores de la caridad, investigadores de la pobreza– que hablaba en el nombre de lo social. Esta mirada social se centró en las condiciones de vida de

de orden y de civilidad. Un proceso en el cual, según la visión de saberes como la medicina y la psicología, aparecieron nuevas clases de personas dependientes: delincuentes y personas peligrosas fueron distinguidas en relación con la noción científica y política de anormalidad. Y estas clasificaciones de anormalidad hizo necesarias estrategias refinadas de gobierno de la población: el establecimiento de cárceles, asilos, reformatorios, casas de trabajo, escuelas obligatorias, entre otros (Rose, 2010, p. 112).

los trabajadores pobres, los indigentes, con una mirada particular en la miseria doméstica, la inmoralidad, la moralidad de los niños, la mujer trabajadora y el presupuesto del hogar. En este marco general, la educación mantuvo su importancia como elemento destacado en relación con la unificación de los Estados-nación.

Una educación que hacía progresos en relación con los adelantos en los campos de la biología y la psicología como conocimiento del ser humano y sus potencias para mejorar los aprendizajes (Rose, 2010; Sáenz, Et al. 1997). Una educación en cambio porque se percibía como un instrumento para transformar, hacia puntos específicos, una sociedad ya de hecho en proceso de cambios profundos en diversos vectores del mundo social, cultural y político. En fin, los cambios de la sociedad tenían necesidad de una Escuela Activa, y ésta Escuela Nueva activaba todavía más las transformaciones.

3.5.1. LA ESCUELA ACTIVA Y LA GUBERNAMENTALIDAD LIBERAL

|248|

No es superfluo volver sobre la advertencia de que no se hace una historia de los métodos pedagógicos en Colombia. En parte, porque no es posible en el marco de los objetivos de este proyecto, y en parte también, para el caso de este último Modelo, porque existen trabajos de investigación como los de Humberto Quiceno (1888 y 2003), Martha Herrera (1999) y el texto *Mirar la infancia* (1997) que cubren de manera apropiada el tema. No significa que estos trabajos hayan agotado las preguntas históricas y pedagógicas sobre el método, pero las características de la propuesta de análisis a la luz de la *gubernamentalidad liberal* no requiere decir lo no dicho por ellos, sino aprovechar sus aportes para hacer la lectura desde la producción histórica de la libertad.

La Escuela Activa, como los tres métodos anteriores, no fue simplemente un asunto circunscrito a los campos educativo y pedagógico en Colombia, sino que atañe a las preguntas por el poder y por la cultura. La Escuela Activa:

Fue un movimiento de carácter internacional y alcanzó diferentes grados de desarrollo según las características sociales, culturales y educativas de los

Países en los que logró difusión y aceptación, convirtiéndose en la tendencia de mayor importancia de la pedagogía burguesa a partir del siglo XIX” (Herrera, 1998, p. 75; 1999; p. 16)¹¹⁶.

Fue un método con emergencia en centros de desarrollo en Europa y Norteamérica que se extendió por los países en los que éstos tenían influjo, ora por su intervención directa, ora porque los funcionarios locales tenían como referente la producción educativa de esos centros como una vía para alcanzar cotas similares de desarrollo (Martínez F, 2001). El método, como las mercancías en el mercado, fue exportado y transformado según los contextos de apropiación. Así, el *carácter internacional* de esa *pedagogía burguesa*, según la cita, se traduce en este trabajo como la expansión de una *gubernamentalidad liberal* con tendencia universalizante.

Para abordar la Escuela Activa en la perspectiva de la producción de la libertad se hace una breve introducción a la Escuela Activa en sus dimensiones internacionales para, desde ahí, pasar a sus manifestaciones en Colombia. Con estos insumos, reactualizamos la pregunta por la producción de la libertad en la Escuela Activa y la modulación en relación con los métodos anteriores.

|249|

3.5.2. LOS INICIOS DE LA ESCUELA ACTIVA

“Por una parte se requiere un cambio de las condiciones sociales para crear un sistema de educación coherente, y por la otra parte se requiere de un sistema educativo coherente para poder cambiar las condiciones sociales” Carlos Marx.

La historia, como movimiento, se plasma en la dupla antiguo/moderno (y su traducción tradicional/nuevo). Todo presente se asume como nuevo en

¹¹⁶ Según Hobsbawm (2003, p. 71) “Entre 1876 y 1915, aproximadamente una cuarta parte de la superficie del planeta fue distribuida o redistribuida en forma de colonias entre media docena de Estados” Cp. 3. “El acontecimiento más importante en el siglo XIX es la creación de una economía global, que penetró de forma progresiva en los rincones más remotos del mundo, con un tejido cada vez más denso de transacciones económicas, comunicaciones y movimiento de productos, dinero y seres humanos que vinculaba a los Países desarrollados entre sí y con el mundo subdesarrollado” .

relación con un pasado que, a su vez, pasa a ser antiguo. El presente no puede prescindir del pasado, lo requiere para establecer su propia novedad. Y lo hace con dos posiciones valorativas opuestas: por un lado, la negativa que ve el pasado como antigüedad, anquilosamiento, necesidad de superación para poder seguir adelante en el curso de la historia; por el otro, la visión positiva asume el pasado como sublimación y ejemplo para el presente: el pasado es gigante en los hombros del cual los hombres de estatura normal del presente pueden pararse para ser más altos y mirar más lejos en el futuro de su sociedad (Le Goff, 1995, p. 145-46).

|250|

Esta lógica, poco novedosa por sí misma, no se limita al desarrollo de la historia de las civilizaciones, se da en una cantidad inconmensurable de situaciones que se desarrollan en el espacio y en el tiempo, en la sociedad y en la cultura. Por ejemplo, dentro de saberes como la pedagogía, desde el siglo XIX en Colombia se estila hacer propuestas adjetivadas como modernas (nuevas), frente a las vigentes que comienzan a presentarse como antiguas, en el sentido de un anquilosamiento que debe ser superado para el beneficio de la sociedad en su conjunto. En educación y pedagogía se estila presentar propuestas que pretenden fundar parte importante de su valor en la supuesta necesidad de superar lo tradicional por cuanto retrasa los desarrollos precisos para alcanzar metas caras, tal vez no a la sociedad en su conjunto, pero si a los que promueven esas propuestas.

Si bien la pedagogía pestalozziana fue moderna en relación con el método antiguo o lancasteriano, la Escuela Activa sería nueva en relación con la pestalozziana porque se instalaba y coadyuvaba a producir modulaciones en la forma del poder liberal; modulaciones que, por serlo, no borran en un gesto intempestivo el precedente que las hacía posibles sino que caminaron juntas hasta un lugar en el horizonte histórico en el cual es casi imposible distinguir la solución de continuidad que se dio entre ellas (cf.: Quiceno, 1988; Herrera, 1999; Sáenz, Et al. 1997; Saldarriaga, 2003; Caruso Et al., 2001, p. 94). La Escuela Nueva fue moderna en relación con la seguridad de que lo inmediato anterior, la pedagogía pestalozziana, era antigua en el sentido de pérdida de vigencia y de anquilosamiento que imposibilitaba mejores

desarrollos en otros aspectos de la vida social. Por eso, aunque el cambio se soportaba en las críticas y recriminaciones, lo cierto es que ambos métodos compartieron el espacio y el tiempo de la educación colombiana durante las primeras décadas del siglo XX (Herrera, 1999; Sáenz, Et al, 1997).

Empero, más que la presentación en términos de superación y de progreso (antiguo/moderno), lo importante para el trabajo es ver el desplazamiento que desde la perspectiva de *gubernamentalidad* se operó entre un método pedagógico y otro, por cuanto entre ambos se presentó una modulación en las estrategias liberales del poder para el gobierno de la población: una mayor libertad con dosis mayores de control. Modulación en la obligación constante de producir y administrar la libertad necesaria para gobernar; desplazamiento de las sociedades disciplinarias a las de control. ¿Qué aspectos del método se pueden sumar como elementos que amplían la libertad existente? Antes de comenzar a dar respuestas a esta pregunta es preciso responder a un interrogante inicial: ¿qué se nombra cuando se dice Escuela Nueva o Activa? El Diccionario de las Ciencias de la Educación (Santillana) ha definido la Escuela Nueva como un “movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX, encaminado a perfeccionar y vitalizar la educación existente en su época, modificando las técnicas educativas por la tradición secular” (1983, p. 565). Por su parte, María del Mar del Pozo (2003, p. 44), argumenta que:

“La Escuela Nueva no puede verse como un acontecimiento surgido esporádica y espontáneamente, sino como el resultado y la manifestación final de una tradición europea de reforma pedagógica, iniciada desde el siglo XVI, generalmente de origen protestante, con un referente con un fuerte componente antropológico, y que concebía la educación como una interacción entre la naturaleza y el entorno”.

Según la autora, cuatro pedagogos preocupados por el desarrollo natural infantil: Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froebel, se convirtieron en la referencia histórica común a todos los representantes del movimiento que *“desbordó los límites impuestos por las fronteras geográficas, despertando interés en los puntos más alejados del panorama mundial que permitió el fortalecimiento*

de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos” (del Pozo, 2003, p. 44).

A diferencia de los métodos educativos precedentes, la Escuela Nueva no tuvo un fundador específico que por sí mismo, o a través de sus prosélitos, difundiera expresamente sus características; tampoco es posible acudir a obras fundadoras como referente incuestionable para describir un núcleo unificador, aunque la tradición busque de manera recalcitrante aquellos fundadores primarios que los más ortodoxos remontan incluso hasta León Tolstoi: escritor ruso que fundó una escuela en Lásnaia Poliana, en la cual planteaba, entre otras cosas, que: *“dejen a los niños que decidan por sí mismos lo que les conviene...”*¹¹⁷.

Lo cierto es que desde finales del siglo XIX, en el interior de transformaciones sociales y económicas en desarrollo, las miradas se volcaron hacia la educación como unificadora de los Estados nación; se buscaba transformarla en relación con los nuevos contextos de lo que se ha llamado lo moderno (Sáenz, et al, 1997, p. 7; Herrera, 1998, p. 75). Estos desarrollos dispersos por Europa y Estados Unidos tuvieron su punto de concreción en la Primera Guerra Mundial, que obligó a pensar la educación, además, como instrumento de paz, solidaridad y cooperación para la restauración de la sociedad.

Investigadores como Humberto Quiceno (1988), Martha Herrera (1999), Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Ospina (1997), han mostrado que la Escuela Activa constituyó un momento importante en el desarrollo del pensamiento y de las ideas educativas en Colombia, en inextricable relación con las concepciones de sociedad, poder y cultura; relación de inmanencia en la cual la educación recibía los influjos de la cultura y, correlativamente, era elemento básico que coadyuvaba a las transformaciones de la sociedad.

La Escuela Activa, que adquirió visibilidad a finales siglo XIX y se desarrollaría durante las décadas de los 20 y los 30 del siglo siguiente, hunde sus

¹¹⁷ Ciertamente un abuso de la memoria la hace remontar, inclusive, hasta el Siglo XV, 1422, cuando Vittorino Ramboldini da Feltre crea su Casa Giocosa o Giogiosa. Cf. El sitio de las Ciencias de la Educación. <http://www.segciencias.com.ar/cronologia.htm> Consultado 8 de junio de 2011.

raíces en la historia europea desde el siglo XVI. Pero no en el sentido de tener un antecedente desde el que ya era posible presentir su advenimiento posterior, sino como movimiento que, mirado en retrospectiva, incorpora influjos históricos que parecieran aumentar su valía. Sin embargo, el hilo conductor para endilgarle antecedentes aparentemente forzados es la *gubernamentalidad liberal* en proceso de refinamiento. Los pensadores que fungen como sus referentes doctrinales fueron una elección del presente de la Escuela Activa para legitimar sus propuestas con base en identidades, proximidades, influjos y semejanzas con ellos, y no como las mentes preclaras que en el pasado presintieron su advenimiento.

Las bases de la Escuela Activa se constituyeron desde diferentes escenarios, pensadores y educadores que compartían la idea básica de cambiar la sociedad y la escuela. En esa diversidad, se configuró un conjunto de principios encaminados a revisar y transformar las maneras tradicionales de la educación: una escuela que debía ser obligatoria, universal y gratuita, que debía atenderse de la mejor manera por los gobernantes, porque:

| 253 |

La escuela es una sociedad en miniatura, donde vienen a reflejarse todas las manifestaciones de la sociedad grande que la circunda y que siendo una preparación para la vida, la escuela y la vida se complementan, se entrelazan para fundirse en un todo único inseparable; es verdad que ella debe instruir pero ante todo educar, responder a un inminente ideal social (Isaza, 1938, en: Herrera, 1999, p.)

Escuela capaz de asumir los nuevos problemas que en ella se instalaban para tratar de resolverlos con la aplicación de recientes avances científicos relacionados con el desarrollo de la infancia con base en los que variaría los procedimientos de enseñanza y transformaría las normas tradicionales de la organización escolar. En síntesis, una *Escuela Nueva*. Este nombre sencillo fue adoptado inicialmente por algunos reformadores; más tarde sirvió para caracterizar reuniones nacionales e internacionales mediante las cuales Escuela Nueva adquirió un sentido más amplio, ligado a un nuevo tratamiento de los problemas de la educación en general.

La Escuela Activa se constituyó en el marco de un contexto internacional complejo que articulaba elementos políticos, culturales, sociales, económicos, geopolíticos y, también, biopolíticos y de *gubernamentalidad*. Esa complejidad, precisamente, hace difícil levantar un contexto completo de esa época, no obstante, los dos últimos elementos permiten hacer conexiones que le otorguen inteligibilidad al fenómeno de la expansión del método y a su influjo en Colombia porque la vinculan directamente con el liberalismo en sus diferentes connotaciones, es decir, como doctrina económica y política, pero también como forma general del poder.

Para Zubiría (2008, p. 139) la Escuela Activa fue “*heredera directa del liberalismo decimonónico y se nutrirá en la concepción individualista del hombre que proclamó la Revolución Francesa*”. Para Martha Herrera (1999), por su parte, el movimiento de la Escuela Nueva tuvo como soporte:

“El fortalecimiento de las sociedades capitalistas en su fase industrial y la configuración de nuevas concepciones del mundo y de ideal de hombre, fenómeno que propició, entre otras cosas, un movimiento reformador en el ámbito de la educación y las ideas pedagógicas. Este período representa el triunfo de la burguesía como clase social y, con ella, del pensamiento liberal en el cual fundamentó su visión de mundo, su forma de organización social y la manera de relacionarse con los otros sectores sociales”.

|254|

Ahora bien, en la presentación de la Escuela Activa se han conjugado dos cronología más o menos aceptadas: por un lado, una presentada en tres etapas: la primera, individual-romántica, se ubica entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, soportada en pensadores de la talla de J.J.Rousseau, J.H. Pestalozzi y F. Froebel; la segunda, se bosquejó a finales del siglo XIX y primero años de XX y se caracterizó por una mejor organización de los sistemas educativos y el aumento de la experimentación en la enseñanza; su base científica se soportaba en autores como María Montessori, Édouard Claparède, John Dewey y Ovidio Decroly; la última etapa, de madurez, ubicada entre las décadas de los 40 y los 50, toma distancia del idealismo de las fases anteriores para cimentarse en la dialéctica y la psicología genética (Herrera, 1999, p. 29).

Para Lorenzo Luzuriaga las primeras escuelas activas se fundaron en Europa y en América entre 1889 y 1900. Luego, entre 1900 y 1907 surgieron nuevas teorías; entre 1907 y 1918 la publicación de los primeros métodos activos y, a partir este último año, se presentó la difusión, consolidación y oficialización del método. Se puede decir que la consolidación propiamente dicha del movimiento de las escuelas nuevas comenzó en 1899 con la fundación del B.I.E.N. (Bureau International des Écoles Nouvelles, Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas) en Ginebra, Suiza, por iniciativa de Ferrière, Bovet y Claparède. En 1919 esta Oficina convocó a una reunión en la que fueron aprobados 29 lineamientos que definían este prototipo de escuelas. A continuación, dada su importancia, se transcriben estos lineamientos:

De la organización de las escuelas nuevas.

- 1- Son laboratorios de pedagogía práctica.
- 2- Internados de tipo familiar.
- 3- Se establecen en el campo.
- 4- Se aplica el sistema llamado de Boarding-house
- 5- Se acepta la coeducación.
- 6- Se obligan los trabajos manuales (de preferencia carpintería).
- 7- Prácticas agrícolas y avícolas.
- 8- Junto a los trabajos regulares, se concede tiempo para trabajos libres.
- 9- Gimnasia natural, juegos y deportes.
- 10- Excursiones.

| 255 |

De la formación intelectual.

- 11- Se rechaza la escuela memorista y se hace hincapié en la formación del espíritu crítico por la aplicación del método científico: observación, hipótesis, comprobación y ley.
- 12- Se respeta y cultiva la vocación de los alumnos.
- 13- Enseñanza activa y objetiva.
- 14- Decidida importancia al dibujo y las materias expresivas.

- 15- La enseñanza se basa en los intereses del niño.
- 16- Enseñanza individualizada.
- 17- Socialización de las actividades de las escuelas.
- 18- Horario matutino de preferencia.
- 19- Han de estudiarse pocas materias por día, pero buscando las relaciones con las otras.
- 20- Pocas materias por mes o por trimestre.

De la educación moral, estética y religiosa.

- 21- Práctica gradual del sentido moral, crítico y de la libertad.
- 22- Autonomía escolar mediante la organización de repúblicas escolares o monarquías constitucionales.
- 23- Las recompensas fortalecen el espíritu creador y de iniciativa.
- 24- Los castigos deben inducir racionalmente al niño a su mejoramiento moral y cívico.
- 25- La emulación es el resultado de comparar el trabajo anterior y el trabajo presente de cada niño.
- 26- La escuela debe ser un ambiente bello. El orden y la higiene son las primeras condiciones, el punto de partida.
- 27- Música colectiva, canto coral u orquesta.
- 28- Vinculación de la educación moral con la estética, intelectual y religiosa.
- 29- Tolerancia religiosa.
Antes de 1938, la “Liga Internacional de la Nueva Educación”, sucesora de la “Oficina”, añadió el lineamiento número treinta:
- 30- La escuela nueva prepara en cada niño, no sólo el futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con la patria, sino también con la humanidad (Larroyo. 1962, p. 340; Ossenbach, 1997).

Marcelo Caruso (2001, p. 107) ha señalado que la Escuela Nueva funcionó primero como una rúbrica de autoafirmación de propuestas diversas y, por tanto, al estudiarla se estudia una diversidad que, no obstante, tiene un sustrato común más o menos identificable en sus propuestas formativas. Todas ellas guiadas por la idea de la renovación, en el sentido de una superposición de

las tareas tradicionales con las innovadoras que intensifican el tiempo educativo a la vez que diversifica el trabajo pedagógico que se emprende.

3.5.3. LA ESCUELA ACTIVA EN COLOMBIA

... la Escuela Activa se organizó como un espejo de la sociedad, un laboratorio en donde se fabricaban las normas de la sociedad. Tal expresión tiene sentido de escuela muy distinta a la que existía como método cristiano, aunque (...) la Escuela Activa no negó la escuela cristiana sino que buscó otros métodos, menos normas morales y religiosas y más función social, menos control del cuerpo que poner el cuerpo a producir, menos encierro y más espacio abierto (Quiceno, 2003, p. 230).

La apropiación en Colombia de la Escuela Activa fue el desarrollo local de una lógica mayor en expansión con reconfiguraciones locales que, ora funcionaban como copias de esa lógica general a través las cuales la Gubernamentalidad adquiría vitalidad cada vez más expandida territorial y culturalmente; ora producían resistencias y cambios locales que, de igual manera, favorecían el refinamiento constante de la forma del poder dentro del que este método pedagógico, como los anteriores, era un elemento constitutivo como dispositivo de gobierno.

|257|

Existe por lo menos una diferencia en la dinámica de importación, recepción y apropiación de la Escuela Activa en Colombia en relación con sus precedentes. Si bien los métodos lancasteriano y pestalozziano fueron apropiados principalmente por vía legal, y desde la ley transitaron con mayor celeridad hacia las prácticas educativas por todo el territorio nacional hasta lograr cierta uniformidad, en el método de la Escuela Activa este referente es más difuso y no puede decirse en ningún momento que es el central para reconocer las maneras nacionales de su apropiación en Colombia.

La escuela de finales del siglo XIX se vinculaba con los propósitos económicos y de desarrollo del País por vía de una educación práctica que formara un individuo útil, superara las debilidades de una raza envilecida, y dejara atrás las pedagogías que privilegiaban la memoria repetitiva y el verbalismo:

Un inmenso clamor exige una educación práctica, y práctica ha de ser en el sentido de preparar al hombre para una vida útil, intensa y extensiva. Práctica ha de ser cuando se basa sobre ejercicios de investigación personal y experimentos comprobatorios de las teorías científicas, desterrando de la escuela todo aquello que sobrecarga la memoria del estudiante sin prestar servicio de disciplina espiritual o de conocimientos provechosos (Nieto C., 1964,p. 9).

La reforma instruccionalista de principios de siglo XX buscó formar un nuevo tipo de hombre con iniciativa, productivo, trabajador y consciente de la economía, una persona práctica, útil y saludable: una versión local del hombre anglosajón que, según la creencia de las élites locales, de por sí poseía esas cualidades. Toda la conocida discusión sobre la raza, su degeneración y necesidad absoluta de Regeneración fue una vía local de apropiación y adecuación de la gubernamentalidad que se abocaba a escala mundial al gobierno de una población en aumento, proletaria y pauperizada, que era menester gobernar al mismo tiempo que se le otorgaba mayor participación social y política.

|258|

Una educación que superara la escuela tradicional y, además, incluyera de manera más clara a las mujeres, esa mitad de la población que todavía estaba rezagada en proceso de convertirse en un interés competitivo en la sociedad, es decir, hacer libre también a la mujer, por vía educativa, para convertirla en un sujeto social con intereses particulares a defender y, sobre la cual, al mismo tiempo, se volcaría el mercado mundial (Hobsbawm, 2003). Porque la educación fuerza las visibilidades. El sistema está diseñado de tal manera que el otorgamiento de derechos deja la capacidad instalada para seguir demandando lo que de hecho es indispensable otorgar para que se generen intereses diversos que en su interacción producen una mayor economía de gobierno.

El caso de las mujeres es paradigmático: por más que se piense que sus luchas produjeron como resultado su posicionamiento social, se debe advertir que el poder liberal requería de su emergencia y posicionamiento. Aún más, las cortapisas que se le ponían actuaban más como acicate desde abajo para

continuar las luchas que como freno real de las lógicas de su emergencia como actor social en la historia del liberalismo democrático. Educar a la mujer, era, potencialmente, insertarla en el mundo liberal de intereses, derechos y deberes. Lógica de la cual nadie podía escapar y, por el contrario, obliga a luchar hasta sentir que no se queda inmerso en una forma de control, sino que se obtiene un derecho que libera. *Ironía del dispositivo*, diría Foucault (2005; p. 194)

La idea de la educación de la mujer no fue inicialmente un clamor popular, ni una idea de las particular de las mismas mujeres; fue una disciplina de la libertad: estrategia bien planeada que produciría sus efectos en el tiempo: crear las condiciones para que se demandara mucha más libertad de la que se otorgaba. Allí es cuando realmente triunfa el liberalismo, cuando las demandas desde abajo parecen lograr, mediante luchas enconadas, lo que el sistema requiere producir para su supervivencia y parece verse obligado a otorgar. No fue un proceso fácil derrumbar los muros de la exclusión y de la opresión, pero, para el sistema liberal, la lucha misma era parte de los mecanismos mediante los cuales se iba convirtiendo la población en una sociedad democrática con intereses particulares en pugna, es decir, intereses que permitían gobernar.

|259|

La educación de la mujer no fue una invención del siglo XX, ni de la Escuela Activa, sino un desarrollo más exhaustivo de la gubernamentalidad que requería población libre, con oteadores liberales en el mundo desarrollado que impulsaban el proceso desde el inicio:

El Colegio femenino, establecido el año pasado en Bogotá, celebró su primera exhibición pública el 31 de junio. El Programa de esta institución fue leído con particular interés, como es, creemos, la única del mismo nombre y destino, bajo el patrocinio de cualquier gobierno en el mundo, y es probable que ejerza una influencia más amplia en Suramérica. Puede, quizá, en lo sucesivo suprimir el efecto de España, de donde un plan degradado de la educación femenina fue recibido, y cuyo ejemplo ha tendido a desalentar la elevación intelectual de la mujer. Su Presidente es una dama (Society for Elementary Education. 1834, p. 97).

Durante todo el siglo XIX hubo una preocupación constante en las élites por educar a la mujer por los efectos sociales que en términos de gobierno y de economía esta inversión podía traer a la sociedad:

“A medida que las luces se propagan, el sentido moral se desarrolla, costumbres y hábitos nuevos traen otras necesidades, las leyes se modifican y se derogan ¿por qué pues, en medio de esta renovación general, la causa santa de V., madres, de V., esposas, y de V., hijas os sería indiferente? ¿no debe provenir de vosotros ese impulso noble y poderoso que puede mejorar la condición de aquellas que estáis encargados de proteger?” (Minvielle, 1846, p. 12).

Por vía de la educación femenina se ampliaba la libertad de la sociedad, se derrumbaba una de las últimas barreras que imposibilitaba el acceso igualitario al mundo social y productivo. La libertad del niño, que se intensificaría después de la Segunda Guerra Mundial, se estaba construyendo con estrategias como la de la Escuela Activa.

|260|

El precedente inmediato de la Escuela Activa en Colombia fue la crítica *“al fiasco pedagógico de los sabios, historiadores, gramáticos y filólogos del siglo XIX”* (Uribe, J., 1927, p. X), que se plasmó en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903. Una ley que buscaba, de algún modo producir un cambio en relación con la formación del Método pestalozziano, el cual, supuestamente, había caído en un memorismo exagerado y un verbalismo sin razonamiento. Además, potenciaría una educación útil y práctica parecida a la del sistema educativo norteamericano, con el objetivo de alcanzar un desarrollo similar al de ese País.

La Escuela Activa entró al país, como en los casos de los métodos anteriores, mediante una variedad de posibilidades: materiales impresos, viajeros, estudiantes y políticos en diferentes comisiones. Inicialmente, entonces, sus aportes se presentaron por algunas importaciones más o menos dispersas que precisamente, en la individualidad de sus iniciativas, adquirieron visibilidad y resonancia, como en el caso del Gimnasio Moderno, fundado por Agustín Nieto Caballero (Cubillos,

2007). La Escuela Activa, así no haya sido la Ley la que la instauró de manera definitiva a escala nacional, sí fue ésta un factor determinante en su apropiación puesto que desde 1903 la Ley Uribe propendió, dentro de sus indudables rasgos de continuidad con las propuestas de la Regeneración, por una transformación educativa y pedagógica que superara los vicios que mantenían postrada la educación nacional. Se querían incorporar métodos:

Que le hagan la guerra al verbalismo, a la enseñanza meramente libresca; que supriman todo intermediario entre la inteligencia de los niños y los objetos de estudio; que susciten la curiosidad y exciten la reflexión; que les permitan adquirir y asimilar las nociones morales y científicas que deben aprender. Por último, no deben olvidar que la escuela, excesivamente encerrada antes dentro de sus muros, en todas partes abre hoy día sus ventanas y comulga más con la naturaleza y con la vida (Uribe, J., 1927, p. XXV).

Se estaba transitando por un programa de libertad liberal: desprenderse de viejas sujeciones, adquirir independencia, autonomía, movimiento y relaciones. Los constreñimientos de la individualidad libre antes estuvieron referidos a la máquina disciplinaria, al castigo, a la verticalidad autoritaria del maestro; ahora, superadas esas limitaciones, se pedían liberaciones más sutiles: la repetición que impedía pensar, la limitación al libro que esquematizaba el conocimiento, los intermediarios anquilosantes, y la posibilidad de relaciones y de movimientos menos controlados y limitados. Lo que le criticaban los promotores de la Escuela Activa a la pedagogía tradicional, es decir, la pestalozziana, era su ignorancia de las nuevas concepciones en torno a la infancia y su funcionamiento psicológico, así como hacia su régimen disciplinario y su aislamiento de la sociedad (Saézn, Et al., p. 52).

La pedagogía activa se generalizó en el país a finales los años 20 y principios de los 30 del siglo pasado. Su importación y proceso de apropiación había comenzado en el País mucho antes por el impulso de una intelectualidad de corte moderno en sintonía con el contexto mundial y las demandas del País en relación con éste. Su ingreso en el País “representaba más un paso necesario que una ruptura sustancial con el saber pedagógico predominante del País” (Saézn, et. al.,

p. 49). La incorporación de saberes modernos de corte experimental por parte de estos intelectuales permitió dar respuestas nuevas a viejas preguntas sociales y educativas en el País.

La Escuela Activa comenzó a circular primero en lógicas discursivas como una crítica al método a la pedagogía tradicional, no tanto un ataque directo al Método pestalozziano por sí mismo, sino por los elementos que no contemplaba, es decir, por su ignorancia de los nuevos conocimientos sobre la infancia y su funcionamiento psicológico, su régimen disciplinario y su aislamiento del medio. Una polémica educativa que desvirtuaba al precedente pedagógico que se percibía para ese momento como un constreñimiento para proseguir por la vía del progreso: liberación del fardo del pasado.

En fin, un complejo contexto internacional y nacional, imbricados en un doble fenómeno de modernidad y de modernización (cf. Melo, 1990, pp. 23-35) presionaba para que la educación se pusiera al frente de los procesos de transformación mental de la población, porque se comprendía que los movimientos de cambio social no significaban nada si la infraestructura física, los saberes y las técnicas se transformaban sin producir su apropiación mental en la población que hiciera suyas esas transformaciones y las potenciara.

En el libro *Mirar la infancia* (1997: p. 49-50) se alcanzan a percibir cuatro modos de apropiación inicial de la Escuela Activa. Circulaba por los discursos de intelectuales como manera de sustentar la crítica a la escuela tradicional; las facultades de medicina y los modos del examen médico a los niños en las escuelas, incorporaron nociones biológicas, fisiológicas, psicológicas y médicas que servían de base a esta pedagogía moderna; el muy reconocido Gimnasio Moderno, propuesta privada de educación, se organizó completamente con los preceptos y prácticas de la Escuela Activa; por último, la utilización de conceptos provenientes de la criminología, la psiquiatría y la medicina que se conjugaba con un discurso sociológico preocupado por la vitalidad de la raza nacional cuya máxima expresión fue candente polémica *sobre la degeneración de la raza*, de 1918.

Por su parte, tres variantes de apropiación señala Martha Herrera (1999): dos psicologistas (una católica y la otra laica) y la otra de tipo sociologista laica. De las dos primeras, a grandes rasgos, se puede decir que la católica era soportada por conservadores y la laica por liberales. Pero en esencia todos eran católicos con concepciones diferentes en torno al papel de la religión en el proceso de reforma educativa. La variante liberal laica tenía como sus más conspicuos representantes a Agustín Nieto Caballero (1889-1975) y al doctor en educación Gabriel Anzola Gómez. La variante psicologista católica estaba representada por Miguel Jiménez López y por su sobrino, Rafael Bernal Jiménez, quienes iniciaron la *reforma* educativa en el departamento de Boyacá con base en una especie de propuesta que sintetizaba psicología moderna, psicología tradicional y catolicismo. También pertenecían a esta variante los antioqueños Tomás Cadavid Restrepo y Eduardo Vasco.

Dentro de la variante sociologista laica, intelectuales adscritos al partido liberal y con preocupaciones por la educación con mayor énfasis social; entre ellos, José Francisco Socarrás, Luis López de Mesa, Germán Arciniegas, Darío Echandía y Gerardo Molina. La denominación de la variante se debía a que su enfoque era más sociológico que psicológico, pensaban la educación como mecanismo para cubrir los mayores volúmenes de población. Muchos de estos intelectuales tuvieron puestos en el Estado, lo que les permitió darle expresión a sus ideas educativas y se convirtieron en el medio expedito para la expansión en Colombia de las ideas de la Escuela Nueva.

| 263 |

En este punto es prudente señalar que para el estudio en Colombia de la Escuela Activa es posible dividir la temporalidad de su influjo en dos periodos que cubren el intervalo entre 1903 y 1946: el primero, desde la ley Orgánica de 1903, que puede nombrarse como de cierta apropiación dispersa, hasta 1934 con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional; el otro período va desde allí hasta 1946, momento en el que comenzaron a ser desmontadas las propuestas liberales por los conservadores en el gobierno. Con todo, también es cierto que entre esas dos fechas hay cierta unidad de los procesos generales: dentro de éstos, los cambios son modulaciones de una misma lógica cultural y social.

A grandes trancos, puede decirse que dentro de la primera indicación temporal todavía era predominante la visión educativa desde el punto de vista moral que la Iglesia había impuesto desde 1886. Según ella, el maestro era un hombre impoluto, guía moral de los niños y sucedáneo de la familia para la formación religiosa de la población. A partir de 1934, pero más específicamente en desde 1936 con la conversión de la Facultad de Ciencias de la Educación, en Escuela Normal, la pedagogía asumió como referentes, sin desplazar la biología, la fisiología, la medicina y la psicología, saberes sociales tales como la sociología, la antropología y la pedagogía activa de fundamento social, al estilo del filósofo John Dewey. En ese escenario científico el maestro pasó de ser un ejemplo moral a ser el portador de las ciencias de la educación (Sáenz, Et al. 1997, p. 136).

Importante papel en la apropiación y difusión de la Escuela Activa en Colombia iban a tener diferentes medios convertidos en órganos de expresión de los intelectuales modernos con ideas de transformación educativa y social. Medios que tendrían influjo en una sociedad cada vez mejor convertida en opinión pública: revistas, libros, librerías, eventos pedagógicos, bibliotecas, entre otros, mediante los cuales los debates impulsaron un mejor y más expandido conocimiento de la educación, la sociedad colombiana y, por supuesto, la Escuela Activa (Herrera, 1999: pp. 81-91)¹¹⁸

|264|

En fin, con la idea de la pedagogía activa en Colombia se mostró que ésta no fue una propuesta pedagógica al margen de circuitos internacionales de producción y exportación de ideas políticas, culturales y educativas vinculadas, a su vez, con fenómenos como el crecimiento demográfico, el correlativo aumento de las masas sociales y la demanda de prerrogativas, es decir, con la ampliación de la democracia. Todo ello demandaba una escuela que fuera capaz de formar una población activa, productiva, práctica, móvil, pero, de igual manera, capaz de reconocer las diferencias sociales y el puesto que cada persona ocupaba en ella. En fin, una escuela que comenzaba a ser conducida (al galope sobre la gubernamentalidad liberal) por los caminos del control. Para ello, se demandaba

¹¹⁸ Para profundizar en estos medios durante el período, puede verse el trabajo de Renán Silva titulado *República Liberal, intelectuales y cultura popular* (2005).

refinar la libertad en los métodos educativos que eran, al mismo tiempo, los dispositivos de refinamiento de esa Gubernamentalidad.

3.5.4. LA ESCUELA ACTIVA Y LA LIBERTAD

“Estudiamos cada niño en particular con sus facultades, sus defectos, sus varias inclinaciones, su genio peculiar. Así podremos discernir mejor sus disposiciones malas para corregirlas, las torcidas para enderezarlas y sus tendencias buenas para cultivarlas” (Revista Pedagógica. Año III. N° 1. Bogotá, 1920).

En primer lugar, una aclaración procedimental: de entrada hay una relación imaginaria entre Escuela Activa y libertad. Esa era su esencia y carta de presentación. Por tanto, el esfuerzo de investigación no ha sido tanto encontrar los indicios de esa relación, porque la palabra misma formaba en sus lógicas un muy abundante acervo. Se ha preferido tratar de mostrar un punto de convergencia entre la horizontalización de las relaciones y el avance en el itinerario del viaje hacia el sí mismo. En segundo lugar, es menester recordar que la libertad no es una entidad bien definida la cual una sociedad se fija como meta llegar después de atravesar obstáculos diversos. La libertad, se ha dicho con Foucault, es una relación presente entre gobernantes y gobernados, es el modo en que cada uno de estos objetiva al otro en una lógica específica del poder (Veyne, 1984; Foucault, 2006). En tal sentido, no es fácil, posible, o deseable siquiera, sumar los elementos de libertad que se dan entre el Método pestalozziano y la Escuela Activa. El problema no es de acumulación (aunque desde una visión retrospectiva ésta parezca darse), sino de modulación en una lógica que no tiene dirección sino intención: construir constantemente la libertad requerida para gobernar. En esa intención, los terrenos de libertad ganados se conservan y se incorporan otros posibles en contextos diversos y necesidades de gobierno cualitativamente diferentes.

¿Qué elementos se destacan en la apropiación en Colombia de la Escuela Activa y qué relación tienen con la expansión y consolidación de las formas liberales del poder? Tres elementos se destacan en todo el panorama político,

cultural, social y científico de la época de apropiación del método: la participación amplia de ciencias como la medicina y la psicología, básicamente; las preocupaciones sociologistas por la población y la dimensión religiosa terciando en los procesos educativos desde el punto de vista de la moralidad. ¿En dónde está la libertad en relación con la visión al parecer pesimista de la población? En primer lugar, lo que no era novedad sino una constante nacional de relacionarse con el mundo, estaba la visión local de cambios producidos en otras latitudes que presionaban u obligaban de diferente manera a la nación a subirse en el tren de la civilización occidental europea como único método disponible para alcanzar estándares de modernidad medibles y verificables (Martín-Barbero, 1987, p. 168).

El problema para alcanzar esos estándares era la distancia abisal percibida entre la clase intelectual y una población tradicional que debería ser intervenida por la educación para alcanzar el estado ideal de hombre en concordancia con el ideal occidental de civilización (cf. Bernal J., 1934, p. 452). Para lograr esta liberación se emprendieron dos caminos: uno, el psicologista católico que, sin dejar de percibir la fuerza del poder liberal, emprendió el camino de las transformaciones por la pedregosa vía de las culpas, los defectos, la evidencia de la degradación que requería la intervención moral para lograr los objetivos sociales comunes.

|266|

Otro, una visión capitalista dentro de la cual los hombres deberían ser trabajadores útiles, inmersos en el trabajo moralizador y moldeados por una educación que le garantizara a cada persona los medios para desarrollarse y progresar constantemente para beneficio de la sociedad. Estas personas conformaban una sociedad armónica guiada por los requerimientos de la industria pero capaz de mitigar los conflictos sociales surgidos por las diferencias que el propio trabajo generaba. Dos vías de construcción social con un lugar común: la referencia a la civilización occidental como norte de todo progreso.

Simplificando: incluso la muy recurrida polémica en torno a la degeneración de la raza durante las primeras décadas del siglo XX en Colombia, fue un modo de adscripción al método anglosajón por una vía antropológica. La civilización occidental, con predominio de la raza blanca, estaba soportada en un

tipo de raza superior. Los países latinoamericanos, y Colombia, naturalmente, por las condiciones desfavorables del trópico y del mestizaje, contaban, por el contrario, con una raza degenerada que requería mejorar mediante estrategias como la inmigración europea.

Esta visión local de la raza estaba condicionada por saberes cuyo centro de producción era precisamente ese mundo convertido en prototipo civilizatorio que expandía concepciones de para entender el mundo, la sociedad y la educación, en concordancia con sus propios intereses de expansión. Por tanto, la libertad era una mejor y más eficaz adscripción a esa lógica de civilización, inclusive a costa de la misma constitución racial e idiosincrasia local. La mala raza traía aparejadas problemas de degeneración social tales como el alcoholismo y la criminalidad que podían ser tratados desde una sólida educación moral religiosa.

Una posición que, como en otros casos, no era el reflejo absoluto del modo de pensar y actuar localmente, sino que como importación servía de acicate para llegar más rápido a los mismos objetivos propuestos internacionalmente. A esta visión pesimista respondían otras que en vez de problemas de raza veían problemas de recursos, de posibilidades de trabajo, de educación. La ciencia y el trabajo producirían efecto de progreso de la sociedad. Ambas posiciones coincidían en la necesidad de una reforma educativa que transformara la sociedad (Cf. Herrera, 1999).

|267|

La medicina también tenía su papel en esta liberación por vías de la higiene en la escuela: “la realidad de un pueblo tarado físicamente e indefenso ante la enfermedad del trópico por debilidad orgánica, indica claramente la actitud defensiva que debe asumir la escuela nacional en función de vigorización de la raza” (Bernal J., 1934, p.478). La escuela libera de una condición que va más allá de la simple alfabetización o la responsabilidad social. Es construir un hombre a imagen y semejanza de los métodos europeos. Ya no basta con importar métodos de Estado como había sucedido en el siglo XIX, había que fundamentar el progreso desde la base racial misma. Para unos, esto significaba liberarlo de su viejo fardo colonial, para otros, potenciar ese legado con base en los mejores métodos europeos.

La Escuela Nueva produjo efectos de libertad pero no como transformaciones abruptas, sino desplazamientos apenas perceptibles, en unos casos, y, en otros, más fácilmente visibles, por lo menos en los terrenos de los discursos sobre la educación. Así, en una época en la cual los saberes expertos profundizaban en la idea del “*libre y espontáneo desarrollo del alumno*”, la Escuela Activa liberaba del método mismo para garantizar la buena enseñanza y el mejor aprendizaje: la enseñanza no quedaba constreñida al método sino que, supuestamente, lo utilizaba “*para despertar la curiosidad, para ganar el aire libre, para crear una disciplina interna y un espacio de libertad, para colocar al maestro como guía espiritual*” (cf: Ardila y Vizcaíno, 2008, p. 293).

Es decir, a diferencia de los métodos anteriores que todavía se mantenían a sí mismos como referencia de la enseñanza, con la Escuela Activa el método no es una camisa de fuerza sino que cambia en relación con los objetivos de la formación: la liberación pedagógica de los niños: “*por fin el niño es el centro de todas las preocupaciones en la escuela. ¡Por fin el niño es un sol!*” (Nieto C., en: Cubillos, 2007, p. 232).

|268|

La pedagogía nueva fue otro eslabón en la cadena de producción de la libertad, inclusive, sus más conspicuos representantes la asumían como una pedagogía liberadora: María Montessori consideraba que era necesaria una educación sensorial de tipo analítico, pero no se trataba de hacer del niño un ser dependiente de las sensaciones sino que tal dominio le permitiría la liberación de su creatividad y de su verdadera espiritualidad (Caruso, 2001, p. 110; Pineau, Et al, p. 110)

El siglo XX se presentaba como el siglo de *descubrimiento del niño*, y, consecuentemente, la escuela debía ser reorganizada en relación con ese hallazgo. Realmente no era un descubrimiento original sino, más bien, una especie de reiteración de un descubrimiento hecho con anterioridad pero que hacía visible, con cierta periodicidad, grados de libertad que se construían entre una propuesta pedagógica y otra, desde el siglo XIX. El niño se venía configurando desde finales del siglo XVIII en la escuela con métodos como el lancasteriano, el pestalozziano y la Pedagogía católica. En otras palabras, el niño se reconfiguraba en relación

con el contexto de refinamiento de la gubernamentalidad. La Escuela Activa lo iba a moldear para el mundo moderno con una pedagogía que potenciaba el armónico desarrollo de sus facultades en una institución puesta al servicio de sus demandas.

Redescubrirlo era ampliarle el margen existente de libertad posible. Adquiría mayor libertad porque, entre otras cosas, la pregunta que saberes y poder se hacían en torno a ellos como estamento social no era en relación con sus obligaciones sino con sus necesidades. Por otro lado, no sólo la psicología se adentraba más en el ya largo viaje emprendido hacia el sí mismo, pues era la ciencia psicológica la que dirigía las intervenciones en la escuela, sino que el ambiente en general debía ser alegre, convertir su entorno escolar en un jardín para que perdiera su imagen lóbrega y de cuartel. Libertad era conquistar terrenos antes parcialmente invisibles y casi imposibles de enunciar. Casi, porque hablamos de modulaciones en un largo devenir liberal:¹¹⁹ la preocupación por los niños se remontaba por todo el siglo XIX, y el tratamiento que éstos recibían en la escuela era motivo de intervenciones y denuncias constantes que, como se ha dicho, funcionaban como el motor de las transformaciones posibles. Denuncias como las que sigue, de 1848, no eran raras en la literatura educativa:

|269|

“Los padres de familia entregaban sus hijos al verdugo pedagógico muy complacidos recomendando mano firme (...) ;todo lo arreglaba la palmeta! En nada se consideraba si el niño tenía defectos auditivos o visuales; si por constitución orgánica se desgana; si males en evolución lo volvían irritable, taciturno u olvidadizo. Eran cosas que nadie averiguaba, menos el maestro” (Minvielle, 1846, p 49).

Pero la pedagogía activa reinventó al niño, es decir, lo liberó de los constreñimientos de la institucionalidad, del saber y de los maestros, con base en tres principios fundamentales: la ciencia, el trabajo y, por supuesto, la libertad. En un texto de Julio Bernal Jiménez, pertinaz defensor de la reforma

¹¹⁹ “Esta pedagogía propuso, en efecto, nuevos sistemas de enseñanza y nuevas estrategias de formación, pero los fines educativos que sostuvo no eran totalmente novedosos en Colombia” (Sáenz, Et al. 1997, p. 43).

educativa durante la segunda década del siglo XX, podemos ver la expresión de las modulaciones en la producción de la libertad: una crítica a la pedagogía tradicional que campeaba por las escuelas colombianas.

1. *Ignorancia de la personalidad del niño y de su psicología particular.* El desconocimiento de la existencia de esa personalidad era una restricción que imposibilitaba al niño desarrollarse libremente porque estaba constreñida por diferentes modos de coerción y de sojuzgamiento. El esfuerzo por basar la educación en ese conocimiento era, inclusive, menos liberar al niño de trabas tradicionales de la enseñanza y más construir desde el discurso y la prescripción concepciones de niño como sujeto. Es decir, como persona que debía ser formada por la ciencia y a distancia de la ley, y no como persona caracterizada básicamente por su precariedad. Personalidad y psicología son la continuación más profunda del viaje emprendido por la pedagogía pestalozziana hacia el sí mismo.

|270|

Se comienzan a transformar las concepciones de un niño considerado *perverso* por naturaleza, para pasar de la carencia a la potencia y la posibilidad. Tener en la cuenta la personalidad y la psicología de los niños era, en efecto, abandonar ciertas prácticas que los uniformaba con la idea prejuiciosa de precariedad, para potenciarlos para la sociedad desde el conocimiento científico de lo que realmente son como infancia. La libertad estriba en que los adultos y las instituciones ya no se relacionan con los niños desde un tutelaje vertical, sino desde la verdad que sobre ellos pueden enunciar las ciencias. Por esta vía el niño comienza a convertirse en el centro del hecho educativo y adquirir dignidades en la sociedad que hasta ese momento no había tenido. El saber le permite separarse de la autoridad del maestro como imposición del rol establecido. Esa distancia es, por supuesto, horizontalización de las dignidades.

2. *Abuso de los medios de coerción y corrección.* Modulación de una problemática que se debatía desde hacía más de un siglo en terrenos liberales: la función social del castigo (ver: Rivera, 2004). La escuela no había sido ajena a este discurso, como hemos señalado, desde finales del siglo XVIII, pero con más fuerza en la república el castigo se abordó como el pesado fardo que debía ser dejado atrás. Problemática e íntimamente vinculada con la anterior, porque los castigos

infamantes podían producir efectos irreversibles en la personalidad de los niños. Podía, incluso, generar pasiones que la distorsionaran y la volvieran contra la sociedad. El castigo, la coerción debía seguir existiendo pero como un elemento de la misma formación de la personalidad. El castigo pasaría más claramente de las pasiones de los docentes a la impersonalidad de la ley escolar. El castigo escolar, como la justicia en la sociedad, no era un problema de venganza del ejecutor, sino el impersonal cumplimiento de un trato de sociabilidad.

3. *Disciplina inadaptada y tendiente a inhibir la mayoría de las actividades espontáneas del cuerpo.* La sinergia: individuo, sujeto, psiquis y cuerpo debían tener tratamientos paralelos: si bien la mente se liberaba de la repetición y la memorización como ejercicios insuficientes, el cuerpo también debía ser liberado de los constreñimientos que lo anquilosaban. Cada vez se pensaba más en un cuerpo sano, en movimiento, limpio, fortificado, en movimiento, activo. La disciplina dejaría de ser entendida como un orden logrado por la verticalidad de las imposiciones y los encuadramientos, para ser pensada como constancia interiorizada de los individuos para conseguir los fines de moldeamiento de la propia personalidad.

| 271 |

En total Bernal Jiménez enumera 16 vicios de la escuela tradicional que debían ser superados por la nueva pedagogía. Una pedagogía que superara también la omnipresencia de un tipo de disciplina soportada en la vigilancia constante que suponía la autoridad sin atenuantes del maestro y la obediencia sin concepciones del estudiante. Disciplina dentro de la cual era imposible reconocer el pensamiento individual del alumno e inhibía la posibilidad de formar los “*seres libres y conscientes*” que necesitaba el País para instalar definitivamente el progreso de la nación y mejorar las condiciones de una raza débil en comparación con las de los países más desarrollados (Sáenz, Et al, 1997, p. 59).

Las ideas reformistas de la educación no se limitaron en Colombia al influjo médico y a las ciencias. El punto de vista médico de la escuela no fue un desarrollo autónomo de Colombia, sino una forma de recepción de discursos que se expandían por el mundo. Después de 1935 las explicaciones desde el

saber médico y la preocupación por la raza comenzaron a ceder el espacio de construcción de la verdad escolar y sobre los niños y los métodos de enseñanza a la preocupación política de construcción de ciudadanos democráticos.

Todos los elementos sobre la Escuela Activa que se desplegaban en los campos de la legalidad, de la intelectualidad y de la ciencia, eran absorbidos por la escuela en sus prácticas concretas y generaba otras maneras de estar en ella, de habitarla de establecer relaciones entre maestros y estudiantes, entre maestros y su saber, y en las concepciones que los estudiantes tenían sobre ellos mismos, sus mayores, la sociedad y su lugar en ella. La noción de actividad había transformado la visión del niño como receptor pasivo, error que se le imputaba al método anterior, pero eso no implicaba que la actividad del maestro hubiera cesado, por el contrario, su labor se tornaba más difícil y delicada, porque la relación pedagógica maestro y estudiante:

| 272 |

“constituyen dos fuerzas que se compenetran para formar un armonioso conjunto que tienda al desenvolvimiento de un ser que aporta muchas singularidades, conclusivas, propias, que han de ser respetadas por el instructor, convertido en hábil y profundo psicólogo” (Belalcázar, 1935, p. 62).

Según esta lógica, *el maestro deber(ía) subordinar su personalidad en pro del desarrollo del niño* (Belalcázar, 1935, pp. 62). Las nociones de autoridad, castigo, disciplina, orden, se van reconfigurando, en relación con la consolidación de la infancia compuesta por personas con derechos, individuos capaces de conocer y de saber, poseedores de su propio valor intrínseco. Los niños perciben los cambios y ellos mismos tienen mecanismos legales para sentirse como otro interés en competencia dentro de la microfísica escolar. Al mismo tiempo que se morigerara el castigo, las relaciones entre profesores y estudiantes comienzan una más clara tendencia hacia la horizontalización. Al maestro se le va enredando la autoridad de su posición en el marco mismo de los derechos y de los saberes que ingresan a la escuela. Todavía castiga, no cabe duda, pero esos castigos cada vez están más referenciados a violaciones más graves, mientras que las faltas leves se castigan con lo que es otra potencia formativa, como el ejercicio físico, por ejemplo. En esa morigeración del castigo, por la vía del reconocimiento

científico y legal del niño, el maestro, por vía de la prescripción, comienza a ser culpable de no comprender suficientemente al niño porque desconoce las ciencias que lo pueden explicar mejor. Entre el realce del niño y el enjuiciamiento constante del maestro, se comienza la transformación, que todavía no termina, de la escuela disciplinaria a otra donde prima un *Estado de guerra*:

*“El día seis de agosto siendo las diez a.m., estando todo el personal de alumnos de la escuela en formación de salida en el patio respectivo, el seccional, sr. Rafael P. Herrera, estaba encargado de sostener la disciplina del patio, a esta misma hora mientras que el director Juan Luis Pereañez atendía a la disciplina de la calle habiendo empezado algunos niños a **ordenarle al maestro** Herrera que soltara la fila, a que ellos pertenecían, el maestro Pereañez devolvió otra fila que salía por falta de disciplina y presentado en el patio siguió la bulla de las primeras, de ‘que les soltara a ellas’ (A.H.A.A. Alcaldía. 1926. Oficio N° 25. Depto. de Antioquia. Agosto 16).*

¡Niños, al fin y al cabo! Dirá el sentido común del presente. Pero construir esa natural forma de ver los niños fue un camino prolongado. Tuvo que operarse una transformación muy importante para concebir a un niño que manda al maestro porque, precisamente, la posición del maestro tendría que haber sido mandar, ejercer autoridad y agenciar la ley. Si bien, se comprende, en la descripción hay un modo de expresar las cosas que no involucra definitivamente un cambio de rol en la escuela, la frase tampoco es inocente: ya el niño tiene voz, una voz desde la cual puede ensayar posiciones de fuerza que antes le eran imposibles:

“El maestro Pereañez dijo al maestro Herrera que tuviera la bondad de aislar a los alumnos que se le imponían, entre estos se encontraba un niño pequeño del Sr. Ricardo Ortiz; el alumno José Joaquín Ortiz, perteneciente a la sección superior, hermano de este y que aparece en el libro de matrícula con 14 años de edad desde fecha 4 de febrero de esta año, viendo que a su hermano lo habían ordenado el director que pasara a un extremo del patio a hacer unos movimientos gimnásticos con otros alumnos dijo al director que se le ordenaba pasar a su hermano porque era pequeño, y que él solo no hacía bulla, en consecuencia le ordenó el director, salir de la fila e ir al lugar donde hacían

ejercicios los primeros, este repuso: 'salgo si me da la gana' diciendo en voz alta y en presencia de todos los alumnos presentes, "viejo hijo de puta" (A.H.A.A. Alcaldía. 1926. Oficio N° 25. Antioquia. Agosto 16).

Tres cosas se destacan del informe: una, efectivamente el castigo se ha morigerado lo suficiente como para seguir siendo tal pero sin afectar la personalidad del niño. Dos, la morigeración del castigo tiene como correlato la desvalorización del maestro como fuente directa e incuestionable de la autoridad; en la escuela, como en la sociedad, la multiplicación de las fuentes de autoridad confunden y posibilitan las resistencias; tres, en concordancia con esta última, el castigo se convierte en un problema institucional, ya no es el maestro el que puede, en la inmediatez de la falta cometida, imponer el correctivo conveniente. Un castigo cuya pena máxima no es el maltrato físico, el dolor, la privación de prebendas en relación con la valoración de los otros: la pena es la expulsión misma del sistema. En efecto, la idea de la institución, según el artículo 57 del reglamento escolar, en previo común acuerdo con los maestros, era la expulsión del estudiante. Pero por tener 14 años, se pasó una comunicación al alcalde para ver si era posible aplicarle la ley según el código de policía y, en ese caso imputarle un delito tipificado.

|274|

El desarrollo de la Escuela Activa fue concomitante con el aumento mundial de la democracia, en ese sentido, pese a todo el trabajo educativo por avanzar por la vía del sí mismo, al mismo tiempo se requería fundar cada vez más y mejores modalidades de colectividad: que la libertad fuera expresión de las personas y de los grupos:

De ahí que la educación nacional no puede estar inspirada en un criterio individualista; o sea, de permitir al individuo desarrollar sus actividades estudiantiles y pedagógicas como a bien tenga. El individuo como unidad aislada y solitaria, como un ser que puede existir y desenvolverse con absoluta espontaneidad, según sus particulares actitudes e intereses, no cuenta con mayor cosa en la política educacionista del Estado, incluso en el Estado democrático (MEN. Bogotá. 1944, p. 10).

Métodos como la Escuela Activa desarrollaban sus propuestas formativas con base en tres principios generales: libertad, cooperación e individualidad. La instauración definitiva e irreversible de la democracia por el mundo occidental era la muestra de la decantación de la gubernamentalidad que, con las estrategias de esa forma de gobierno, lograba unir definitivamente la horizontalización de las relaciones con la individualidad absoluta del sí mismo:

“El objetivo de una educación democrática no es solamente formar individuos inteligentes y capacitados para participar en la vida de su inmediato grupo, sino el de llevar los grupos a tal punto de constante interacción que ningún individuo ni grupo económico pueda presumir que le sería posible la vida con independencia de los demás” (Lynch, 1930, p. 7).

En esa frase se conjugan, desde el punto de vista de la educación y de la sociedad, los primeros dos principios, en términos de horizontalidad de las relaciones. El tercero, la vía hacia el sí mismo, tenía que tener una base psicológica: *“porque no hay niño que tome sobre sí ninguna tarea sin comprenderla. Aceptándola, en cambio, como una tarea personal, el niño la considera bajo todos sus aspectos, la plantea y la lleva adelante como cosa propia”* (Lynch, 1930, p. 7).

|275|

Con la Escuela Activa se buscaba un *“amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social”*. Para lograrlo se pasa, supuestamente, de un salón donde primaba el trabajo aislado y silencioso de cada alumno, a una especie de colmenar activo, sin mucho orden quizás, pero como decía John Dewey, poco orden es posible cuando las cosas están en proceso de construcción: y en la escuela se estaban construyendo los sujetos para la sociedad democrática.

La Escuela Activa buscaba descruzar los brazos, suprimir las posiciones fijas para el cuerpo, el silencio impuesto desde arriba. No se renuncia a la disciplina, como no lo había hecho el método pestalozziano. Impera una disciplina al parecer un poco más confusa: la disciplina profunda que emana de tomar parte con las capacidades individuales de un trabajo colectivo. En la Escuela Activa *“el niño vive en un ambiente de libertad fecunda, en una pequeña sociedad embrionaria que lo prepara para la sociedad del futuro. La escuela es así una parte de la vida y no una institución al margen de ella”* (Nieto, 1936, p. 43).

*E*l libro elaboró una historia de la escuela en Colombia a la luz de las estrategias liberales del poder, vigentes desde el siglo XVIII hasta hoy, nombradas por Michel Foucault como gubernamentalidad liberal. Una forma de poder cuya principal característica es la necesidad de producir y administrar la libertad requerida para el gobierno de la población. La hipótesis central que sirvió de guía a los argumentos fue planteada de la siguiente forma: si el Estado ha sido una estrategia del liberalismo para ejercer el gobierno, y la escuela, por su parte, uno de los dispositivos del Estado para hacerlo, entonces la escuela es parte constitutiva de la gubernamentalidad liberal, por lo cual comparte y coadyuva a producir los cambios y refinamientos que le son inherentes a esta última: la escuela es el dispositivo para la construcción constante de la libertad que la forma del poder requiere para el gobierno de la población. Así las cosas, el conjunto de la historia de la escuela en Colombia adquiere mayor

inteligibilidad si metodológicamente la gubernamentalidad liberal es asumida como matriz de análisis.

Esta hipótesis, al mismo tiempo, sirvió de estrategia metodológica: esto es, la noción de gubernamentalidad liberal, y lo que ella comporta en términos teóricos e históricos, fue asumido como una matriz de análisis para mirar la historia de la escuela en Colombia a través de cuatro métodos pedagógicos, con la perspectiva de la construcción constante de la libertad en la escuela. La sinergia que conforman la hipótesis y la propuesta metodológica, aparece como una innovación dentro de la historia de la educación en Colombia porque permite superar la marcada compartimentación temática y temporal que caracteriza esta historia y, de igual manera, quizás más importante, transformar la enquistada idea según la cual la escuela tuvo un pasado de encierro, castigos, verticalidad, abuso de los maestros y rigidez de los saberes que todavía cuesta superar para contar con una escuela más democrática y pacífica donde los estudiantes puedan estar juntos. Además, y no es cosa menor, se hizo una historia de la escuela sin escuela-centrismo, es decir, restituyendo la escuela a sus contextos cercanos y remotos, en este caso, en términos de la forma vigente del poder. Veamos de qué manera se llegó a este resultado.

|278|

El libro desplegó los argumentos con los que Michel Foucault configuró la noción de gubernamentalidad liberal como una grilla para estudiar el poder en Occidente. Forma del poder convertida en marco general de la emergencia de los Estados constitucionales como una de sus estrategias para el gobierno de la población como conducción de las conductas. Forma del poder que, por constituir su verdad en las lógicas del mercado, requiere de libertades previas como la libre movilidad y libertad de prensa, al mismo tiempo, requiere producir y administrar maneras emergentes de libertad que le permitan un refinamiento constante. Si el Estado es una estrategia del liberalismo para el gobierno de la población, la escuela es el dispositivo expedito para la construcción constante de esa libertad desde la base misma de la sociedad. Una vez establecida la inmanencia entre escuela y forma del poder, fue metodológicamente correcto proponer una historia de la escuela en Colombia como productora de la libertad en las lógicas de poder que le daban a ella misma su existencia e inteligibilidad.

Como la gubernamentalidad es una grilla para mirar el poder en tiempos largos, la historia de la escuela tenía que ser abordada, de igual manera, en una temporalidad amplia, durante la vigencia del liberalismo que se utiliza como matriz para mirarla. Se recurrió a un hilo conductor que le diera coherencia e ilación a los argumentos y permitiera una mejor economía de las fuentes para un uso extensivo de ellas: cuatro métodos pedagógicos que ingresaron a la escuela desde su emergencia legal, en 1821, y guardan entre ellos cierta unidad y cambio hasta 1946.

Una *gubernamentalidad* que permitió ubicar primero las independencias, y luego la Constitución que fundaba los Estados americanos, como una concreción de la libertad y condición de posibilidad de su continuo ensanchamiento por todo el espectro social. La Constitución, la educación y la escuela se convirtieron en las primeras concreciones de la libertad y, paralelamente, en el dispositivo que, articulado con los métodos pedagógicos, se convertiría en el motor de la constante producción de la libertad, es decir, de la construcción de ciudadanos desprendidos de los atavismos coloniales para apropiarse la lógica de su nueva realidad republicana en la cual la ley actuaba como potencia para crear mayores libertades, pero también como freno para sus posibles desbordamientos.

| 279 |

Al primer método importado, lancasteriano, se le dio un tratamiento más exhaustivo pues éste, precisamente, ha sido lastrado históricamente, mediante una distorsión popular del trabajo de Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, con una idea de lóbreguez institucional producida por una máquina disciplinaria encargada de producir niños sumisos. La investigación demostró que este método de enseñanza fue coyuntural para lograr una mejor transición desde una sociedad jerarquizada y de castas y la condición social natural e inamovible, hacia una sociedad donde todos eran iguales ante la ley, poseedores de derechos y con posibilidad de movilidad social por la vía del esfuerzo individual.

Este método concedió a los gobiernos nacionales el tiempo requerido para formar maestros, construir escuelas, motivar y acostumbrar a los padres y a los niños a la obligación de ir a la escuela para poder disfrutar a cabalidad de los nuevos beneficios republicanos. El sistema mutuo fue, por sí mismo, otra

concreción de la libertad liberal porque a través de él los niños adquirieron una voz, se relacionaron en condiciones de igualdad, sin más obstáculo (por lo menos en teoría) que la capacidad individual para aprender y potenciar la vida propia. Un método de transición que, además, suplió la necesidad perentoria de enseñar a más niños la lectura y la escritura, condición *sine qua non* de la ciudadanía republicana, porque mediante ésta se preparaban las mentes para el manejo de la opinión y se estimulaba la iniciativa propia, es decir, la escritura daba comienzo a lo que sería el largo camino de construcción de la individualidad y del sujeto.

Se mostró que no es fácil trasladar sin crítica el esquema foucaultiano de disciplina, porque, a diferencia de Europa, las Américas necesitaban mejor que una máquina para la sumisión, un dispositivo que acostumbrara los imaginarios a las circunstancias legales que imponían la igualdad, y lograra que cada persona sintiera como suya la inédita libertad otorgada. El sistema lancasteriano dio inicio a un largo proceso, todavía no culminado, en la *horizontalización* de las relaciones sociales. La escuela fue el dispositivo para lograr que cada persona se comenzara a sentir igual a las demás, por lo menos en el campo de las leyes y los mecanismos institucionales.

| 280 |

El sistema lancasteriano fue de incuestionable utilidad: permitió reconocer que el problema de la enseñanza escolarizada no podía permanecer mucho tiempo anclada en el método porque el ejercicio de la ciudadanía reclamaba mayor participación, movilidad y organización: era, mejor, un oficio cada vez más complejo que obligaba a formar los enseñantes como maestros, es decir, personas cada vez con mayor conocimiento de los métodos, de los saberes y de los niños.

En fin, se combatió la pertinaz idea en la historia de la educación según la cual este sistema pedagógico tuvo una expansión casi epidémica pero, al mismo tiempo, sufrió un fracaso notable: el sistema llevaba en sí mismo los mecanismos de su debilitamiento y desaparición, pero no como fracaso, sino como un refinamiento indispensable en una sociedad distinta que él mismo coadyuvaba a formar. Entre el método lancasteriano y pestalozziano no hubo un remplazo entre lo moderno y lo caduco, sino un refinamiento en una lógica

del poder liberal. Modulaciones de unas estrategias de gobierno en proceso de transformación para su constante viabilidad.

Se pasó a las maneras en que se producía la libertad liberal en los ámbitos del método pestalozziano de enseñanza. Un concepto se propuso para mostrar esta modulación de producción de libertad liberal: el largo viaje hacia el sí mismo. Con ese concepto se mostró la diferencia entre el sistema lancasteriano y el pestalozziano: en el primero el método era instrumento para horizontalizar relaciones externas, es decir, aprendizajes de la lectura, la escritura, los derechos y normas del Estado constitucional, el nuevo papel de la religión y las formas de la autoridad, entre otros asuntos.

En el sistema pestalozziano se enfatizó la preocupación por los estudiantes en términos de su mente, de su individualidad y naturaleza, dentro del reconocimiento de que el aprendizaje era un asunto de cada individuo en relación con sus propias condiciones. El sistema hizo, desde un enfoque precariamente psicológico, un desplazamiento desde el cuerpo hasta la mente de los estudiantes: comenzó a internarse en los intangibles mentales en los que se producen las concepciones, creencias y competencias. Con ese desplazamiento, la libertad comenzaría a ser percibida ya no solamente como una posibilidad de la ley, sino como una condición de ser individuo y como una experiencia personal.

| 281 |

El largo viaje hacia el sí mismo avanzó de manera notoria con la instauración de la Escuela Activa. El saber de la psicología encontró mejores vías que las pestalozzianas hacia la mente de los niños para la construcción de su individualidad y para su mejor gobierno en términos de control, es decir, para hacerlos más libres pero con una libertad basada en la responsabilidad individual, en el deseo y en el esfuerzo por ser cada vez más un sí mismo en la sociedad.

En esta nueva escuela, la institucionalidad misma tenía la pretensión de entender al niño, de acondicionar la escuela toda a sus necesidades y de contar con maestros que entendieran sus características particulares. La pedagogía activa era un mecanismo que horizontalizaba las relaciones entre los estudiantes y los maestros, por ello, al mismo tiempo que liberaba los niños, comenzaba

un proceso de prescripción para el maestro que, hipotéticamente, pudo haber evolucionado hacia la culpa, la carencia y la falta permanentes, que expresan los maestros en relación con los niños en la escuela (Echeverri, J. Et al, 2006).

Profundización del viaje hacia el sí mismo y horizontalización de las relaciones: procesos que, emprendidos desde la misma instauración legal de la escuela, convergieron en la Pedagogía Activa con desarrollos más exhaustivos; sin embargo, entre el método lancasteriano y la Escuela Activa no se dio necesariamente una supuesta acumulación de la libertad, es decir, la evolución ascendente desde una libertad precaria hasta una libertad cada vez más satisfactoria. El problema de la gubernamentalidad no ha sido acumularla sino construir la que requiere para gobernar.

La libertad no fue el ideal que tuteló desde un principio los desarrollos hacia una meta previamente establecida: fue, mejor, una relación siempre actual entre la libertad que ya se poseía y la que con base en ésta se demandaba. En ese sentido, cada uno de estos métodos producía la libertad en relación con las condiciones de la sociedad, pero esa producción creaba, por lo menos, dos condiciones: por un lado, permitía demandar otras libertades posibles y, por el otro, coadyuvaba a superar el dispositivo de su anterior producción, esto es, el paso de un método al otro.

La hipótesis central de la escuela como un dispositivo para la creación constante de la libertad liberal podía contar con una impugnación histórica dentro de la recalcitrancia religiosa de la Regeneración y la República Conservadora, y la consecuente preponderancia de la Pedagogía católica a principios del siglo XX. La investigación demostró que este período no puede ser leído como un retroceso coyuntural en la producción de la libertad de las formas del poder liberal. Si bien la oposición entre liberales y la yunta Iglesia-conservatismo se presentaba en relación con concepciones de Estado y de sociedad divergentes, ambas, en último término, caminaban por el mismo sendero de la civilización occidental, es decir, ambas hacían parte de las lógicas del poder, y su oposición, más que un retroceso que potenciara una lógica inédita para la sociedad y para la escuela, era el mecanismo para su refinamiento y constante.

La Pedagogía católica se nutría de los mismos adelantos científicos, políticos y sociales que establecían los ritmos mundiales de transformaciones. Esta pedagogía intentaba potenciar todas las cualidades del niño, quería formar gobernantes, para hacerlo quería poner la escuela a su servicio y educar los maestros para comprender la individualidad de los niños. Quería hacerlos libres. Para la Iglesia la verdadera libertad tenía un soporte moral y unas estrategias disciplinarias. La oposición Iglesia-liberalismo, en vez de ser una impugnación definitiva, era el motor que impulsaba la búsqueda de la libertad liberal. A veces, inclusive, su recalcitrancia producía el efecto contrario: en vez de contener, impulsaba la lucha por mayor libertad secular.

Por otra parte, en términos de alcance, el esquema propuesto de interpretación de la historia de la escuela en Colombia, ni se limita a los cuatro métodos trabajados ni tiene un corte histórico que imposibilite traer los argumentos mucho más acá en los siglos XX y XXI. Por el contrario, la pretensión del libro es hacer un llamado para continuar trabajos de investigación que, con base en un esquema similar, puedan estudiar la historia de la educación y de la escuela durante el siglo XX y los inicios del XXI en clave de la producción de la libertad que la gubernamentalidad liberal requiere para el gobierno de la población. Habría que formular preguntas en nuevas investigaciones, entre ellas, por ejemplo, ¿cómo es posible ver la construcción de la libertad en otros métodos pedagógicos durante la segunda mitad del siglo XX? ¿cuál es el papel de la libertad liberal en las nuevas sociedades del gerenciamiento? y, también, quizás mucho más importante aún ¿qué papel juega la lógica del poder liberal y su producción constante de la libertad en fenómenos tales como la violencia, el conflicto, la medicalización y la falta de autoridad en la escuela?

Las respuestas a estas preguntas no pueden ser solamente las invocaciones constantes a más y mejores cuotas de libertad y de democracia, sino, también, reconocer que una mirada histórica de la educación colombiana, en el marco de las formas liberales del poder podría señalar un indicio para ser comprobado empíricamente: que la escuela de hoy ha llegado a ser lo que es en la actualidad en el proceso de refinamiento y de transformación del liberalismo: una forma del poder cuya estrategia para el gobierno de la población implica al Estado

y a sus dispositivos de intervención tales como la escuela. Por tanto, invocar mayores cuotas de libertad y de democracia podría ser una demanda de más de aquello que nos gobierna y conduce nuestras conductas.

Tal vez habría que pararse a pensar, y a lo mejor repetir con Foucault, con cierta desazón: ironía del dispositivo nos hace creer que en él radica nuestra liberación. Pero sería la acción y no la desazón la que canalizaría las resistencias: habría que producir más libertad, inclusive, para oponerse a las consecuencias anquilosantes de la misma libertad liberal, porque esta libertad puede ser entendida como sujeción, según se ha mostrado, pero también como potencia y como resistencia (Rose, 2010).

En relación con lo anterior cabe hacer dos preguntas: si la construcción de la libertad ha sido efectivamente una constante de la forma vigente del poder, ¿eso quiere decir que los niños de ahora son más libres que los de 1826, 1850 ó 1930? y ¿hasta dónde lleva este tipo de análisis y con qué consecuencias para la educación y la escuela?

|284|

La respuesta a la primera pregunta puede ser no; pero también puede ser sí. No, por cuanto, como se dijo, no hay un efecto de acumulación y de progreso de la libertad. La distancia entre la libertad que se tiene y la mayor libertad que se demanda es siempre igual. La respuesta igualmente puede ser sí. La afirmativa tiene que ver con, por lo menos, dos asuntos. Por un lado, ideológicamente (estrategia de la misma libertad para su ensanchamiento) se presenta el pasado como precario frente al presente: lo que se tiene de libertad ahora ha sido una lucha en la cual no puede cejarse, porque la libertad es un capital que puede, como todo capital, perderse.

Por el otro, evidentemente, las cosas han cambiado; la misma historia es cambio. Los niños y los jóvenes de hoy pueden ser más libres si se pone como rasero de medición la idea de libertad que ha guiado la investigación: los derechos reales y la distancia que tienen como sujetos en relación con la autoridad. Si ese rasero se aplica, el niño actual es más libre que el de hace 200 años porque es mayor el número de derechos, porque se mueve con mayor

amplitud y facilidad por los territorios de las normas, y porque se reconoce de mejor manera su individualidad: las relaciones que se establecen con ellos son de más horizontalidad, basadas en un conocimiento más profundo de lo que son como sí mismos.

Visto en perspectiva, este libro se desplazó por los meandros históricos que han llevado por la disciplina (Foucault, 1990), el control (Deleuze, 1991) y el gerenciamiento (Grinberg, 2006). Un tipo de poder, repetimos, que sin ser lineal, produce superposiciones de gobierno que ha pasado de tener como objeto el cuerpo a través de la máquina disciplinaria, hacia lo abstracto de las personas, de los sujetos y, a partir de allí, la gerencia sobre la vida misma como proyecto que se gestiona. Una población dócil, ya no en la disciplina sino en la libertad.

Los posibilidades investigativas se dejan entrever. La primera es tanto una posibilidad como una necesidad. Elaborar esta misma historia pero desde la perspectiva de las prácticas escolares específicamente, es decir, desde la perspectiva del comportamiento infantil en la escuela. Ya no desde la prescripción, el saber o la legalidad sino desde las consecuencias en las aulas, en los patios, en las formaciones, con base en una pregunta ¿cómo se transforma el comportamiento histórico de los estudiantes en relación con la producción constante de la libertad? Es difícil hacerlo para el siglo XIX porque, precisamente, la emergencia histórica del niño es un proceso paulatino que, en sus inicios, no dejaba muchos registros. Pero en la medida en que esa producción de la libertad lo constituye en una nueva visibilidad, en un actor social, esos registros se van intensificando. Esa historia permitiría reactualizar la pregunta por cuál ha sido el papel de la libertad en los problemas de la escuela actual y, con las respuestas posibles, quizás, proponer mejores formas de habitarla.

La segunda tiene que ver con lo último señalado. Darle continuidad a esta historia por todo el siglo XX y lo que va del XXI. En qué métodos y de qué modo se produce la libertad en la escuela en las sociedades de control y de gerenciamiento ¿En el presente de la escuela es posible validar la hipótesis que surgió, precisamente, de un diagnóstico por observación de sus prácticas actuales? ¿continúa la escuela produciendo la libertad que necesita

la gubernamental liberal (neoliberal) para seguir siendo la forma vigente del poder? ¿de qué manera se relacionan los problemas actuales de la escuela con disposiciones como la siguiente, por ejemplo?

“Al interpretar el artículo 16 constitucional que consagra el derecho al libre desarrollo de la personalidad, el intérprete debe hacer énfasis en la palabra “libre”, más que en la expresión “desarrollo de la personalidad”, pues esta norma no establece que existen determinados métodos de personalidad que son admisibles y otros que se encuentran excluidos por el ordenamiento, sino que esa disposición señala **“que corresponde a la propia persona optar por su plan de vida y desarrollar su personalidad conforme a sus intereses, deseos y convicciones, siempre y cuando no afecte derechos de terceros, ni vulnere el orden constitucional”**¹²⁰.

|286|

A modo de cierre, retomo la cita y un argumento expuesto más arriba sobre la docilidad. Hace ya algunos años le escuchaba a un docente universitario que el presente de los muchachos en la escuela mostraba, de cierta forma, la concreción del ideal disciplinario del siglo XIX. Su argumento era que los niños y jóvenes de hoy eran dóciles. De este comentario me hice eco en talleres con maestros en Medellín. De inmediato causó rabia y rechazo: ¿dóciles muchachos que insultan, roban, amenazan, golpean e, inclusive matan? ¿dóciles niños que no obedecen: tiranos de sus padres y dolor de cabeza de sus maestros? ¿docilidad en escuelas públicas que requieren intervenciones para la prevención de la violencia y de la agresividad tempranas?

La respuesta a todas las preguntas es doble. Por un lado, se puede argumentar que cada uno de esas *irregularidades* es la expresión misma de la docilidad. Niños y jóvenes con cuotas altas de libertad legal y conciencia de sí mismos que, sin embargo, funciona como inhibidor de la acción colectiva con propósito social. Libertad sin más objetivo que su ensanchamiento constante para el consumo; libertad sin norte que se agota en un estado constante de

¹²⁰ El libre desarrollo de la personalidad es un derecho que se encuentra consagrado en el artículo 16 de la Constitución Política de Colombia. En: Naranjo, 2011.

guerra contra el otro inmediato: resistencia como violencia o como desgano. En fin, docilidad en cuanto las energías se agotan en la inmediatez de luchas sin objetivo pero convertidas en economía de la forma del poder como *gubernamentalidad liberal*.

Por el otro lado, empero, esa docilidad, tiene consecuencias que van más allá de inhibir la acción crítica de los sujetos niños y jóvenes. En efecto, la horizaontalización de las relaciones que impone el consumo en las lógicas del mercado libera a los niños de antiguas sujeciones y atavismos, esto es cierto e importante, pero también está formando masas jóvenes libres, esto es, consumidores individuales que no reconocen el sentido de la ley de “prioridad/autoridad”: el derecho que tienen padres y maestros, por haber vivido más tiempo en el mundo, de ser respetados por los menores (Benasayag y Schmit, 2010). Este libro es un guiño para pensar más detenidamente la escuela y en la educación actual en clave de libertad y gubernamentalidad. El precio de no hacerlo puede ser la construcción de una sociedad hostil y de un mundo peor:

“Estamos obligados a tener en cuenta, con terror, que cuando muy a menudo nos posicionamos contra nuestros padres (y maestros, agregó yo) en tanto que son representantes del mundo, nos convertimos, sin saberlo, en portavoces de un mundo aún peor” (Adorno, 2004).

Archivos

- A.G.N. Archivo General de la Nación
- A.H.A. Archivo Histórico de Antioquia
- A.H.A.A. Archivo Histórico de Armenia (Antioquia).
- A.P.U.D.A. Archivo de Prensa de la Universidad de Antioquia.
- P.D. Patrimonio Documental. Universidad de Antioquia. Misceláneos.
- A.G.N. Instrucción Pública. 1822. 13 de abril de 1822. Vol. 108, pp. 251-254.
Revenga al Secretario del Interior.
- A.H.A. República. Gobierno Provincial. 1856, Tomo 1806. Caldas. Marzo 12 .Carta al gobernador.

- A.H.A. Gobierno Provincial. 1856. El Retiro. Fracción del Chuscal. Tomo 1806. 17 de junio.
- A.H.A. Gobierno Provincial. 1856. Santa Rosa. Tomo 1806. 20 de junio. Carta del Presidente de la sección del Instituto de Educación del Circuito, al Presidente de la Sección Central.
- A.H.A. Gobierno Provincial. 1856. Buriticá. Tomo 1806. 24 de junio. Carta de Isidoro Camargo al Sr. Gobernador.
- A.H.A.A. Alcaldía. Oficio N° 25. Rep. Colombia. Depto. de Antioquia. Dirección de la Escuela de Varones, agosto 16 de 1826.
- El teniente gobernador de novita y el cura vicario Superintendente de esta provincia presentan a la superioridad la necesidad de fundar una escuela. Febrero 24 de 1809. AGN. Colegios. Sc.12.

Leyes

- |290|
- Castillo, José María del (1825): “Ley de 6 de agosto de 1821 sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos”, en *Cuerpo de Leyes de la República de Colombia*, tomo 1. Bogotá: Imprenta de Calero.
 - *Ley sobre la organización y régimen político y económico de los departamentos y provincias de la República*. Correo el Magdalena. N°. 9. Cartagena. 7 de jul. 1825-15. Trim. I. Art. 105
 - *Ley del 16 de octubre de 1879*. En: *Código de leyes y decretos expedidos por la legislatura del Estado Soberano del Cauca en sus sesiones de 1879*. Capítulo XXVIII.
 - *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria*. En: *La Escuela Normal*. No. 1. Bogotá, 7 de enero de 1871.

Informes

- *Annual Report, British and Foreign School Society*. London, 1826: 112–25, here 124. Letter from James Thomson to the Committee of the British and Foreign School Society, 25 May 1826.
- Uribe, José Antonio (1927). *Instrucción Pública*. Disposiciones vigentes, exposición de motivos. Bogotá. Imprenta Nacional.

- Cortés, Enrique (1871). Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca. Bogotá. En: La Escuela Normal. Tomo II. No. 49-50. Dic. 16.
- Informe del presidente de Santander a la Asamblea Legislativa de 1868. Victoriano de Dios Paredes. FM/171. Documentos Misceláneos. U de A.
- Informe del Secretario de Gobierno a la Legislatura del Estado del Cauca. En sus sesiones ordinarias de 1883. Popayán. Imprenta del Estado 1 de junio de 1833.

Periódicos

- American Annals of Education and Instruction. For the year 1834. Editado por William C. Woodbridge. Boston.
- Anales de la Instrucción Pública. Bogotá. 1880. Sep. 30 de 1880. Tomo I. N° 1.
- Diario de Cundinamarca. Bogotá. 1874. No 1473. 25 de noviembre. p. 10
- El Bobo Entrometido. Bogotá. 1827. No. 4, domingo 15 de julio.
- El Constitucional. Bogotá. N°. 74. 26 de enero de 1826. p. 1. Exposición que el Secretario de Estado del Despacho del Interior de la República de Colombia, José Manuel Restrepo, hace al Congreso de 1826, sobre los negocios de su departamento.
- El Defensor de las Libertades Colombianas. Bogotá. 1827. N °13. 28 de octubre.
- El Escolar. Popayán. 1876. N° 2. Abril 27 de 1876. p. 49).
- El Escolar. Popayán. Periódico Oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano del Cauca. 1874. No. 1. 19 de noviembre.
- El Fanal de Venezuela. Caracas. 1820. N° 1. Trim. 2. 4 de diciembre. p. 2.
- El Mensajero de Cartagena de Indias. Cartagena. 1814. No. 12. 29 de Abril. Segunda carta de un extranjero residente en America a su corresponsal en Jamayca sobre el influxo de la guerra de America en el comercio de Europa.
- El Pestalozziano. Estado de Santander. Socorro. 1876. Tomo I. N° 17. Serie 2°. 14 de enero.

- El Pestalozziano. Estado de Santander. Socorro. 1876. Tomo I. N° 18. Serie 2°. 25 enero.
- El Preceptor. Medellín. 1877. No. 2. Dos de septiembre.
- El Progreso. 1875. Panamá. No. 34. 17 de junio
- El Repertorio Escolar. Bogotá. 1870. Encuadernado con el Fantasma. Un Consejo a los maestros. U de A.
- Gaceta de Colombia. Bogotá. 1825. N° 215. N° 27. Nov. Establecimiento de la escuela de primeras letras en Honda.
- Gaceta de Colombia. Bogotá. 1826. No. 256. 10 de septiembre. Suplemento.
- Gaceta de Colombia. Villa del Rosario de Cúcuta. 1821. N° 3. Jueves 3 de septiembre.
- La Caridad. N° 18. Bogotá. 24 de febrero 1876. p. 272.
- La Educación, Bogotá. 1934. Vol. 2. N° 13-14. Agosto-septiembre. Pp.478-479. Rafael Bernal Jiménez. Conferencia nacional del magisterio.
- La Escuela Moderna. Tomo II. N° 8. 15 de noviembre de 1890. AGN. SAA 1, 2, 2. D.1.
- La Escuela Normal. Bogotá. 1871. Tomo I. n°. 49-50. 16 de diciembre.
- La Escuela Normal. Bogotá. 1871. Tomo I. n°. 36. Enero. Imprenta de Gaitán. p.22.
- La Escuela Normal. Bogotá. 1872. Tomo 3. n°. 87. 30 de agosto. Horacio MANN. "Castigos en la Escuela".
- La Escuela Normal. Bogotá. 1871. Tomo II. El maestro de Escuela.
- La Escuela Primaria. Socorro. 1873. n° 8. 16 de diciembre. Ventajas del Sistema Pestalozziano sobre los sistemas lancasteriano e individual.
- La Escuela Primaria. Socorro. 1873. n°. 79. 27 de noviembre. Lo que debe ser el maestro.
- La Sociedad. Medellín. 1872. Tomo I. No. 1. 15 de junio. pp. 1-5
- La Escuela Normal. Bogotá. 1874. 4 de julio de 1874. Procedimiento en la enseñanza de los deberes.

- La sociedad. Bogotá. 1873. N° 39. 8 de marzo. Mensaje del ciudadano Presidente de la Unión al Congreso de 1879. Sección editorial. P. 305.
- Los partidos políticos en Colombia. Bogotá. Sección editorial. 16 de septiembre 1876. N° 218. p. 587.
- Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 1944, p. 10.
- Paz y Progreso. N° 47. Popayán. Nov. 14 de 1872. P. 3. Manuel Canuto Restrepo, Pastoral.
- Paz y Progreso. N° 58. Popayán. Nov. 28 de 1872. P. 3.
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada. Santafé. 1808. No. 10. 6 de marzo.

Memorias

- Memoria del Secretario del Interior presentada al Congreso el 27 de abril pasado. El Constitucional, 1824, p. 4.
- Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1875. Bogotá. Imprenta de Medardo Rivas p. 38. José María Arboleda Llorente. A.H.C.
- Memoria del gobernador de Antioquia a la Cámara Provisional en sus sesiones de 1843. p. 1-10. U de A.

|293|

Manuales

- Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mista, ó Instrucciones para la fundación y dirección de las Escuelas Primarias elementales y Superiores. Por Don Laureano Figuerola. Madrid. Imprenta de Yenes. 1841.
- Manual Práctico del Método de Mutua Enseñanza para las Escuelas de Primeras Letras. Publicado por la Real Sociedad Económica de Amigos del País, de la Provincia de Cádiz. Imprenta de Hércules. Calle del Rosario. 1818.
- Triana, José María (1845). Manual de enseñanza mutua para las primeras letras, redactado por José María Triana. Comisionado especialmente al efecto por el Director General de Instrucción Pública. Bogotá. Impreso por J. A. Cuella.

Fuentes primarias

- Arboleda, S. (1873). El Verdadero Liberalismo. En: La Constitución Política. Biblioteca de autores colombianos. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 1873. pp. 171-178
- Arboleda, S. (1951). La república en la América española. Bogotá. Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.
- Caro, M. (1962). La religión de la Nación. En: obras completas de Miguel Antonio Caro. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo.
- Caro, M., (1984). “El derecho de definir”. En: Anales religiosos de Colombia, Bogotá, 15 de marzo.
- Caro, M. (1952). Ideario Hispánico. Bogotá. Editorial Cosmos.
- Chavannes, D. (1807). Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi. Con una noticia de las obras de este célebre hombre, de su establecimiento de educación, y de sus principales cooperadores. Traducida al castellano por don Eugenio de Luque. Madrid. Imprenta de Gómez Fuentenebro.
- La Salle, J.B. (1908). Manual de Pedagogía para usos de las Escuelas Católicas de Primera Enseñanza. París.
- Minviella, Rapaél (1846). El libro de las madres y de los preceptores sobre educación práctica de las mujeres. Traducción libre de una obra francesa premiada por la Academia en 1846. Adaptado a nuestras costumbres y creencias por. U de Chile.
- Núñez, Rafael (1945). La reforma política. Tomo II. Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. Bogotá. Prólogo de Indalecio Liévano Aguirre.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1997). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos: cartas sobre la educación de los niños: libros de educación elemental. 5 ed. México. Porrúa.
- Quijano, W. (1919). Memorias autobiográficas histórico-políticas y de carácter social. Bogotá: Tipografía Ítalo-Oriental.
- Restrepo, José Manuel (1823) “Difusión del conocimiento de la constitución en colegios y universidades. Prevención del gobierno. Bogotá” En López, Luis Horacio, comp. (1990).
- Ruiz, A.S.J., R (1925a). Educación Religiosa. Barcelona. Tipografía la Educación.

- Ruiz, A.S.J., R (1925b) Pedagogía ignaciana. Barcelona. Editorial Librería Religiosa.
- Santander, Francisco de Paula (1836). Escritos políticos y mensajes administrativos: 1820-1837. El ciudadano que suscribe informa a la Nueva Granada de los motivos que ha tenido para opinar en favor de la elección del general José María Obando para presidente futuro. Bogotá. 1988. Fundación Francisco de Paula Santander. Primera edición.

Libros

- Adorno, T. (2004). Minima moralia: reflexiones desde la vida dañada. Madrid, Akal.
- Anderson, P. (1990). *Transiciones de la Antigüedad al feudalismo*, Madrid, Siglo XXI, 1990
- Aguirre R., C. (2002). Antimanual del mal historiador o ¿Cómo hacer hoy una buena historia crítica? Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Álvarez G., A. (1995). “...Y la escuela se hizo necesaria”. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Anderson, P. (1986). *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*. México: Siglo XXI.
- Arango, G. y Arboleda, C. (2005). La Constitución de Rionegro y el Syllabus como dos símbolos de nación y dos banderas de guerra. En: ORTIZ MESA, L. et al. Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia. 1840-1902. Medellín: Unal.
- Ardila, H. y Vizcaíno, I. (2008). Hombres y mujeres en las letras colombianas. 2ª Ed. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Aróstegui, J. (1995). Teoría y método de la investigación histórica, Barcelona: Crítica.
- Báez, F., J. (1998). Legislación para la educación, 4ª Ed. Bogotá: Case.
- Báez O., M. (2006). La educación en los orígenes republicanos de Colombia. 1. ed. Bogotá: UPTC.
- Báez, O, M. (2004). Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870-1886. Tunja: UPTC.
- Baquero N., A. (2002). Métodos de desarrollo económico Colombia 1960–2002. Bogotá, D. C.: Oveja Negra.

- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1975). *La Escuela capitalista en Francia*. México. Siglo XXI.
- Baudelot, Ch. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Benasayag y Schmit (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social* (Con Gérard Schmit), Buenos Aires, Siglo XXI.
- Berger, C., y Berger, P. (2001). *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid: Akal.
- Bernardini, A. y Soto, J. (1984). *La educación actual y sus fuentes filosóficas*. Ciudad. Euned.
- Bloch, M. (1992). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (1987). *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (1993). *Liberalismo y Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (1994). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bohórquez, C., L. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.
- Bushnell, D. (1966). *El régimen de Santander en la Gran Colombia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Bushnell, D. (1994). *Colombia una nación a pesar de sí misma: de los tiempos precolombinos a nuestros días*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Bustos R., M. (2005). *Cádiz en el sistema atlántico: la ciudad, sus comerciantes y la actividad mercantil (1650-1830)*. Madrid: Sílex.
- Cabarico, E. (1952). *Política Pedagógica de la Nación colombiana*. Bogotá: Escuela tipográfica salesiana.
- Cagua, A. (1997). *Historia de la Educación en Colombia*. Bogotá D.C.: Academia Colombiana de Historia.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Cali: Fundación FES.

- Cardona, P. (2007). La nación de papel: textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876. Medellín: Eafit.
- Caruso, M. (2006). La biopolítica en las aulas. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Caruso, M. (2009). Independencias Latinoamericanas y escuela mutuas. Un análisis desde la perspectiva de la historia global (1815-1850). Cortesía del autor.
- Caruso, M. (2010a). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, S. (2005). La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- Chomsky, N. (2009). La (des) educación. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Clavero, B. (1990). Manual de Historia Constitucional de España. Madrid: Alianza.
- Colmenares, G. (Comp.) (1989). Relación de gobierno del Excmo. Sr. Dn. Josef de Ezpeleta. En: Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada, tomo I. Bogotá: Banco Popular.
- Cubillos, J. (2007). Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey. Bogotá. Universidad del Valle y Gimnasio Moderno de Bogotá.
- Cuesta, R. (2004). Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Madrid: Octaedro.
- De Hostos, E. (1991). Ciencia de la pedagogía. Nociones e historia. Río de Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Del Pozo, A. (1988). El despotismo ilustrado y la educación primaria. En: Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la Enseñanza. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Deleuze, G. (1987). Foucault. Barcelona: Gedisa.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo. En: Fernando

García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.), Retos actuales de la teoría social: globalidad, reflexividad y riesgo. Madrid: CIS.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Donald, James (1995). *Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación*. En: LARROSA, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona. Paidós.
- Fortanet F. J. (2010). *Foucault y Rorty: presente, resistencia, desertión*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Foucault, M. (1984). *Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana*. En: Foucault, Michel. *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona: Altaya.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (1994). *Estrategias de Poder*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Historia de la sexualidad*. México: siglo XXI. 3 vols.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. 4. ed. Madrid. Tusquets.
- García, E. y Sánchez, J. (2008). *España y Europa*. En: FONTANA, J. y VILLARES, R. *Historia de España*. Vol. 11. Barcelona: Crítica.
- García M., G (1996). *Por un país al alcance de los niños. Colombia al filo de la oportunidad*. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá. Tercer Mundo Editores.
- González, F. (1978). *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá: CINEP.

- González, F. (2006). Partidos, guerras e iglesia en la Construcción del Estado Nación en Colombia (1830-1900). Medellín: La Carreta.
- Guerrero, E., Quintana, D. y Seage, J. (1977). Una pedagogía de la libertad. La institución libre de enseñanza. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- Hard, M. y Negri A. (2002). Imperio. Buenos Aires: Paidós.
- Hard, M. y Negri, A. (2004). Multitud. Barcelona: Debate.
- Hayek, F. (1998). Los fundamentos de la libertad. Madrid: Unión.
- Helg, A. (1987). La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: Cerec.
- Henderson, J. (2006). La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez 1889-1965. Medellín. U de A.
- Hensel R., Franz D. (2006). Vicios, virtudes y educación moral en la construcción de la República, 1821-1852. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Antropología, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.
- Hernández de alba, G. (Comp.) (1976). Documentos para la Historia de la Educación en Colombia. Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias-Ed. Kelly.
- Herrera, M. (1993). Tendencias historiográficas de la educación en Colombia. Primera mitad del siglo XX. Santa Fe de Bogotá: UPN. Documento Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía.
- Herrera, M. (1999). Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914: 1951. Bogotá: Plaza y Janés,
- Herrera, M. y Low, C. (1994). Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior: una historia reciente y olvidada. Santa Fe de Bogotá: UPN.
- Hobsbawm, E. (1996). Historia del siglo XX, 1914-1991. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2003). La era del imperio. 1875-1914. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2007). La era del capital. Barcelona: Crítica.

- Jaramillo U., J. (1982). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia, Bogotá, Procultura.
- Jaramillo U., J. (1997). La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Jaramillo U., J. (1964). El pensamiento colombiano en el siglo XIX. Bogotá. Tamis.
- Kant, E. (2004). Crítica de la Razón Pura. Buenos Aires: Losada.
- Marx, K. (1989). Contribución a la crítica de la economía política. Traducido por Marat Kuznetsov. Moscú: Editorial Progreso.
- Konig, H. (1994). El camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la Nación de la Nueva Granda 1750 a 1856. Bogotá: Banco de la República.
- Kühnl, R. (1982). Liberalismo y fascismo: dos formas de dominio burgués. Barcelona: Fontanella.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías de yo y Educación (notas sobre la construcción pedagógica de la experiencia de sí. En: LARROSA, J. (Ed). Escuela, Poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- Larroyo, F. (1962). La ciencia de la educación. México: Porrúa.
- Lazzarato, M. (2011). Políticas del acontecimiento. 1° reimpresión. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Le Goff, J. (1995). Pensar la historia. Barcelona: Altaya.
- Léonard, J., y Foucault, M. (1982). La imposible prisión: debate con Michel Foucault. Barcelona: Anagrama.
- Lynch, J. (2010) Simón Rodríguez. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Lynch, A. (1930). El trabajo individual en la escuela según el Plan Dalton. Madrid: Publicaciones de la Revista Pedagógica.
- Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martínez, R. (1999). La Ilustración en Europa y en España: Madrid: Endymion. Ed. 1ª.

- Martínez B., A. (1994). La educación en el Nuevo Reino de Granada. En Historia de la educación en España y América. Madrid: Fundación Santa María. Morata.
- Martínez B., A. (1986). Escuela, maestro y métodos en Colombia 1767-1820. Bogotá, D. C.: UPN.
- Martínez, A. y Silva, R. (1984). Dos estudios sobre educación en Colombia. Bogotá: UPN.
- Martínez, A. (1981). El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada. Bogotá: UPN.
- Martínez, A. (2004). De la Escuela expansiva a la Escuela Competitiva. Barcelona: Antrophos.
- Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, J. (2003). Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, F. (2001). El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900, Bogotá: Banco de la República, Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Meylan, L. (1985). Heinrich Pestalozzi en: Chatean, Lean. Los grandes Pedagogos. México: F.C.E.
- Melo, J. (1989). Del federalismo a la Constitución de 1886. En: N.H.C. Bogotá. Planeta.
- Miller, P. and Rose, N. (2008). Governing the present: administering economic, social and personal life. PolityPress. Cambridge University. USA.
- Nieto, C. (1936). Sobre el problema de la Educación Nacional. Biblioteca Aldeana de Colombia. Bogotá. Editorial Minerva.
- Navarro, N. (1928). La iglesia y la masonería en Venezuela. Caracas: Editorial Suamericana.
- Núñez, R. (1945). La reforma política. Tomo II. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.
- Ocampo L., J (1997). Catecismos políticos en la independencia de Hispanoamérica. Tunja: Uptc.

- Ossa M., A. (2011). Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Contribuciones al nacimiento del dispositivo de la administración de la instrucción pública en Colombia. Ghpp. Medellín: U de A.
- Ossenbach, G. (1998) “La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: introducción”. En: MARTÍNEZ, A. GARCÍA, J., RABAZAS, T., y RUIZ, J. (coords.). Madrid. Megazul-Endymion
- Peña, T. (1993). La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión. Historia Social de la Ciencia en Colombia. Bogotá: Colciencias. Tomo IX.
- Plata, W. (2001) El catolicismo y sus corrientes en Colombia 1850-1880. Bogotá. Unal.
- Plata, W. (2005). La romanización de la iglesia en el siglo XIX, proyecto globalizador del tradicionalismo católico. En: Bidegain G., A. y Demera V. J. (2005) (Drts). Globalización y diversidad religiosa en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Platón (1982). La República, Barcelona: Paidós.
- Pestalozzi, J. (1927). El método. Traducción y notas de Lorenzo Luzuriaga. Madrid. Espasa-Calpe.
- Pineau, P. (2001): “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en P. Pineau, I. Dussel y M.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- Prozorov, S. (s.n.). Foucault en Foucault, freedom and sovereignty. Gran Bretaña: Ashgate. (google books)
- Rose, N. (2010). Powers of Freedom. Reframing political thought. Cambridge University (First edition 1999).
- Pombo, M. y Guerra, J. (1986). Constituciones de Colombia. Bogotá: Banco Popular. Cuarta edición. Tomo I. Vol. 127.
- Querrien, A. (1994). Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid: La Piqueta.
- Quiceno, H. (2003). Crónicas Históricas de la Educación en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Quiceno, H. (1988). *Pedagogía Católica y escuela activa*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Restrepo, C. (1986). *Constituciones Políticas de Colombia*,
- Roldán, E. y Schupp, T.(2005). *Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America*.(15), 58-93.
- Ruiz T., P. (2008). *Reformismo e Ilustración*. En: Fontana, Josep y Villares, Ramón (Dir.) *Historia de España*. Vol. 5. Barcelona: Egedsa
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903–1946*. Vols I y II. Colombia: Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia.
- Salcedo B., J. (1973). *El primer deber*. Caracas: Ediciones Equinoccio de la Universidad Simón Bolívar.
- Saldarriaga, Ó. (1998). *La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia 1845-1930*. En: *Maestros pedagogos un diálogo con el presente*. 1ª Ed., Medellín.
- Saldarriaga, Ó. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Sánchez, M. (coord.) (1990): *Prácticas de Historia Moderna*. Barcelona: PPU.
- Sarabia B., A. (2003). *Reformas políticas en Colombia. Del plebiscito en 1957 al referendo de 2003*. Bogotá, D. C: Norma.
- Tovar, H. (1987). *Lenta ruptura con el pasado colonial (1810- 850)*. *Historia Económica de Colombia*. José Antonio Ocampo. Compilador.
- Tovar G., L. (2005). *Catecismos políticos del siglo XIX*. En: Sierra Mejía, Rubén (editor) (2005). *El radicalismo colombiano en el siglo XIX*. Bogotá. Universidad Nacional.
- Tobar D., J. (1938). *Monografías históricas*. Quito: Edit. Ecuatoriana.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial.

- Tirado, M. (1980). *Manual de Historia de Colombia*, Colcultura, Bogotá, 1980.
- Uribe U., V. (2006). *Derecho y cultura legal durante la era de las revoluciones en México, Colombia y Brasil 1750-1850. La génesis de lo público y lo privado*. En: CALDERÓN, M. y THIBAUD, C. (eds.) (2006), *Las revoluciones en el mundo atlántico*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia–Taurus.
- Vaughan, E. (1989). *Joseph Lancaster en Caracas (1824-1827) y sus relaciones con el Libertador Simón Bolívar, con datos sobre las escuelas lancasterianas en Hispanoamérica en el siglo XIX*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Veyne, P. (2009). *Foucault, pensamiento y vida*. Barcelona: Paidós.
- Ugarte P., J. (Comp) (2005). *La administración de la Vida. Estudios biopolíticos*. Barcelona: Anthropos.
- Vahos, L. (1997). *De la Reclusión a la institución escolar: o la educación como refuerzo del rol asignado a las mujeres neogranadinas 1783-1832*. Bogotá: UPN.
- Valencia T., S. (2000). *El Maestro y los Medios*. En: López de la Roche, Maritza y otros. *Los niños como audiencias: investigación sobre recepción de medios*. Bogotá: ICBF.
- Valencia V., H. (1986). *Cartas de Batalla. Una crítica del constitucionalismo colombiano*.
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la contrarreforma Madrid: La Piqueta*.
- Varela, J. (1995). *Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.
- Viñao, A. *La educación cívica o del ciudadano en la ilustración española: entre la tradición republicana y el liberalismo emergente*. Universidad de Murcia.
- Weinberg, G. (1995). *Métodos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires. A/Z,
- Wallerstein, I. (1998). *Liberalismo y democracia ¿hermanos enemigos?* Univ. Nacional Autónoma. México. Centro de Inv. Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

- Weinberg, G. (2001). *De la Ilustración a la reforma universitaria. Ideas y protagonistas.* Buenos Aires: Santillana.
- Xavier-G., F. (2001). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas.* México.
- Zapata, V. (1984). *El poder de la Escuela en Antioquia.* Medellín. Centro de Investigaciones Educativas. U de A.
- Zuluaga, O. (1979). *Colombia: dos métodos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX.* Medellín: Universidad de Antioquia.
- ZULUAGA, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia.* Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia.* Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Colombiana de Pedagogía. Bogotá: Socolpe.

Artículos

- Bejarano, J. A. (1997). *Guía de perplejos: una mirada a la historiografía colombiana.* Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. (24), 283-297.
- Caruso, M. (2010b). *La emancipación semántica: primeras letras en Hispanoamérica (1770-1840).* Bordón 62 (2).
- Caruso, M. (2005b). *The Persistence of Educational Semantics: Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821–1844).* PaedagogicaHistorica, 41 (6), 721-744.
- Caruso, M. (2008). *Order through the Gaze: A Comparative Perspective of the Construction of Visibility in Monitorial Schooling. (German States-Spain, approx.1815-1848).* Encounters on Education. 9 (s.n.), 147–172.
- Caruso, M. (2008). *World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education.* History of Education, 37 (6), 825-840.
- Caruso, M. y ROLDÁN E. (2005). *Pluralizing Meanings: the Monitorial System of Education in Latin America in the early nineteenth century.* Paedagogica Historica. 41 (6), 645–654
- Clark, M.L. (2007). *Conflictos entre el Estado y las élites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830.* Historia Crítica (34), 32-61.

- Colmenares, G. (1990). La ley y el orden social: fundamento profano y fundamento divino. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 27 (22).
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En: Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, T. 2, Ed. Nordan, Montevideo.
- Fernández S., J. y Suárez, C. (2010). El concepto de “independencia” y otras nociones conexas en la España de los siglos XVIII Y XIX. Bicentenario. *Revista De Historia De Chile y América*, 9, (1), 5-26.
- Foucault, M. (1993). About the beginning of the hermeneutics of the self. *Political Theory*. 21, (2), 198-227.
- González, C. (1996). Autoridad y autonomía. *Cuadernos Académicos* (1), pp
- Gómez M. M. (2001) “Pedagogía: Definición, métodos y modelos”. *Ciencias Humanas*. UTP. N°. 26. Pereira.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las Sociedades de Gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*. 4 (006), 67-87.
- Herrera C., M.(1993). Historia de la educación en Colombia: la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*. Vol. (26). pp.
- Herrera C., M.(1998). Sociedad, educación e ideas pedagógicas: La hegemonía de la escuela nueva en Colombia durante la República Liberal, 1930-1946. *Enfoques Pedagógicos* 5 (16).
- Jaramillo U., J. (1990). Decreto Orgánico de Instrucción Pública 1870. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá. No. 5 (ene-jun).
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. (15).
- Jáuregui, R. (2003). El método de Lancaster. *El aula, vivencias y reflexiones*. Vol. (22).
- Lemke, T. (2002). Foucault, Governmentality, and Critique. En: *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture & Society*. 14 (3). pp. 49-64.
- Loaiza C., G. (2007). El maestro de escuela o el ideal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. *Historia crítica*. (34), 62-91.

- Martínez B., A. (1990). Una mirada arqueológica de la pedagogía. *Pedagogía y saberes*. Vol. (1), 7-13.
- Martínez, F. (1996). En busca del Estado importado: de los radicales a la Regeneración (1867-1899). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Vol. (23).
- Melo, J. (1991). Historiografía colombiana - Realidades y perspectivas. La historia: las perplejidades de una disciplina consolidada. En: Carlos B. Gutiérrez A. *La investigación en Colombia en las artes, las humanidades y las ciencias sociales*. Bogotá: Uniandes.
- Melo, J. (1980-81). Los estudios históricos en Colombia 1969–1979. *Revista de Extensión Cultural*. Vol. (9-10).
- Melo, J., O. (1990). Algunas consideraciones globales sobre «Modernidad» y «Modernización» en el caso colombiano. *Análisis político*. (10), 23-35.
- Ossenbach S., G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. (1).
- Plata Q., W. E. (2009). El catolicismo liberal (o liberalismo católico) en Colombia decimonónica. *Unv. San Buenaventura. Franciscanum*. Vol. LI. n.o 152. Jul.-dic. Pp. 71-132.
- Roldán V., E. (2005). Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education. *Paedagogica Historica*. (1), 655-675.
- Sáenz, J. (1990). *Psicología y escuela activa en Colombia 1930-1945*. *Revista Pedagogía y Saberes*. Vol. (01).
- Varela, J. (1988), *La educación Ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles*. En: *Revista de Educación*.
- Weinberg, G. (1998). Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez. *Anuario de Historia de la Educación*. (1).
- Weinberg, G. (1998). Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez. En: *Anuario de historia de la educación*. Vol. (1).
- Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los Manuales para la formación de Maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía* 13 (29-30), 41-49.

Tesis

- Zuluaga G., O. (1997). La instrucción pública y la apropiación de Pestalozzi en Bogotá 1845 -1868. Tesis de grado. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Naranjo G., S. (2010). Formas del poder en las relaciones maestro-estudiante en la escuela colombiana: 1991-2010. (Tesis inédita para optar al título de Magister en Educación). Facultad de Educación. UPB. Medellín.
- Echeverri S., A. (1991). Proceso de Constitución de la Instrucción Pública 1819-1835. (Tesis para optar al título de Magister en Educación) Facultad de Educación). U de A. Medellín.
- Echeverri Á., J. (2004). La guerra civil de 1885 en Antioquia. Aspectos locales y nacionales, políticos, militares y sociales. (Tesis para optar al título de Magister en Historia) Facultad de Ciencias Humanas. Unal. Medellín.

webgrafía

| 308 |

- AGAMBEN, Giorgio (2006). *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo, www.ilprimoamore.com.
- Bidet, J. (2007) Foucault y el liberalismo. Racionalidad, revolución, resistencia. Traducción de Rhina Roux. Revista Argumentos. (s.m.d.) Recuperado de: <http://jacques.bidet.pagesperso-orange.fr/foucault.htm>
- Castillo G., Elizabeth y Sánchez, Carlos (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. Revista Colombiana de Educación N°. 45. http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_09ensa.pdf. Revisado 08/09/2011.
- Díaz P., S. (1994). José Jerónimo Triana, pedagogo y editor de obras didácticas. No.28 I Semestre. UPN. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce28_06docu.pdf
- Farrel, R., (1974) una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la Regeneración. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_03ensa.pdf
- Foucault, M. (1984), El juego de Michel Foucault. En: Saber y verdad, Madrid. La Piqueta. Recuperado de <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm>

- García del R., J. (1828) *Consideraciones sobre la marcha de la República de Colombia hasta mediados de 1828*. Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/480/1/CAP2.pdf>
- Hensel R., F. (2006). Vicios, virtudes y educación moral en la construcción de la República, 1821-1852. Recuperado de http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/ant/Vicios_y_virtudes.pdf
- Herrera, M.(2008). Esbozos históricos sobre Cultura Política y Formación Ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Recuperado de http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf.
- Lazzarato, M. (2005). Biopolitique/bioeconomie. Multitudes. Vol. (22). <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/0401-LAZZARO-ES-2.pdf>
- Malagón P., M.(s.f.). La Regeneración, la Constitución de 1886 y el papel de la iglesia católica. Civilizar. Revista electrónica de difusión científica. Vol. (11). Recuperado de <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar>
- Soasti T., G. (2001). Política, educación y ciudadanía en el Ecuador entre 1826 y 1830. V Congreso de Historia de la Educación. Recuperado de <http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/o-paises/ecuador/GUADALUPE%20SOASTI%20%20POLIC.%20Y%20EDUCAC.%20%20ECUADOR..doc>
- Soëtard, M. (1999). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). El original en: Perspectivas: (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994. Págs. 299-313.http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF
- Vega V., D. M. (sf.). La ciudad de los Niños. La Infantilización de la Sociedad: una Referencia a Tonucci...<http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Ciudad-De-Los-Ni%C3%B1os-La/1743088.html> (consultada 15 de abril 2012).

Bibliografía referenciada

- Agamben, G. (2003). Homo sacer. Valencia. Pre-textos.
- Althusser, L. (2008). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y PASSERON, J. (1977). La reproducción. Barcelona: Laia.

- Bourdieu, P. (2004). La filosofía, la ciencia, el compromiso. En: Eribon, Didier (Dir.). El infrecuente Michel Foucault. Renovación del pensamiento crítico. Buenos Aires: Letra Viva.
- Delpar, H. (1994). Rojos contra azules. El partido liberal en la política colombiana. 1863-1899. Bogotá. Tercer Mundo Editores. Procultura.
- Dussel, E. (1981). Historia general de la iglesia en América Latina. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Echeverri, G. y otros (2007). Formar el pensamiento científico y tecnológico: una propuesta de integración para la Educación Básica. Medellín. UPB.
- Esposito, R. (2006). Bíos, Biopolítica y filosofía. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fontana, J. (1992). La historia después del fin de la historia. Barcelona: Crítica.
- García, B. (2007). De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República. Bogotá: Universidad Distrital. UPTC. Rudecolombia.
- González, F. (1997), Poderes enfrentados, Iglesia y Estado en Colombia. Bogotá. Cinep.
- Haberle, P. (1997). La libertad fundamental en el Estado constitucional. Perú. Universidad Católica del Perú: Lima.
- Ortiz M., L. (1985). El federalismo en Antioquia 1850-1880. Aspectos políticos. UNAL. Medellín: Editorial Gente Nueva.
- Rivera, I. (2004). Mitologías y discursos sobre el castigo. Barcelona: Antrhopos.
- Rose, N. (1996). *Inventing our Selves*, Cambridge University Press. Traducción: Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi. Buenos Aires: IES.
- Rose, N. et al. (2006). Governmentality. En: *Annual Review of Law & Society*, (2), 83-104.
- Silva, R. (2005). República Liberal, intelectuales y cultura popular. Medellín, La Carreta Editores.
- Uribe, M. (1999). *Las soberanías en disputa: ¿conflicto de identidades o conflicto de intereses?* En: *Estudios Políticos*.(15), 25-45.

Ponencias

- Echeverri Á, J. (2007). Democracia y escuela: de la disciplina al conflicto. Buenos Aires: XVII Congreso Iberoamericano de la educación Latinoamericana.

Capítulos de libro

- Caruso, M. (2007). New schooling and the invention of a political culture: community, rituals and meritocracy in Colombian monitorial schools, 1821-1842. En: ROLDÁN, E. y CARUSO, M.(editors). Imported Modernity in post-colonial State Formation. The appropriation of political, educational and cultural models in Nineteenth-century. Frankfurt: Peter Lang 277-306.
- Foucault, M. (1994). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. (Diálogo con H. Becker, R Formen-Betancourt, A. Gómez-Muller. 20 de enero de 1984). En: Dits et écrits (1954-1988). París: Gallimard.
- Ortiz, L. (2006). Los radicales y la guerra civil de 1876-1877. En: Rubén Sierra Mejía (editor). El radicalismo colombiano del siglo XIX. Bogotá: Unal. Unibiblos.
- Rose, N. (1996). Historia crítica de la psicología. En: Inventing our Selves, Cambridge University Press, Traducción: Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi.
- Saldarriaga, Ó. (2001). El criterio, de Jaime Balmes: una matriz pedagógica para la invención del sentido común en Colombia. En: HERRERA, M. y DÍAZ, C. (Comps). Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria. Bogotá: UPN.
- Saldarriaga, Ó. y SÁENZ, J. (1997). La escuela activa en la primera mitad del siglo XX. ¿Un ideal pastoril para un mundo urbano? En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II.



**Universidad
Pontificia
Bolivariana**

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto.
La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones
será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, escribanos al correo electrónico: editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre,
correo electrónico y número telefónico.

La historia de la escuela en Colombia ha sido lastrada con un pesado fardo que la presenta como disciplinaria en el erróneo sentido de castigos, encierro y autoritarismos anquilosantes. Además, en la educación emergen actualmente problemáticas como la violencia, la medicalización, el matoneo y la falta de autoridad. Ambos fenómenos parecieran demostrar que la escuela nunca ha sido lo suficientemente libre y, por el contrario, requiere de mayores cuotas de libertad para responder a las necesidades de una sociedad democrática. El libro, a contrapelo de esta idea inicial, muestra que la escuela ha sido el dispositivo mediante el cual la gubernamentalidad liberal construye la libertad necesaria para garantizar su propia vigencia y constante refinamiento: que los problemas de la escuela no son la consecuencia lógica de su aparente tradición autoritaria sino, por el contrario, efectos del proceso constante de producción de la libertad liberal por la vía de los métodos pedagógicos que la atraviesan.

En efecto, este es un libro en torno al papel de la libertad en la historia de la educación en Colombia: preocupación por el presente de la escuela que recurre a las condiciones de su constitución a través de cuatro métodos pedagógicos que se apropiaron desde 1821 hasta 1946: lancasteriano, pestalozziano, pedagogía católica y escuela activa. En estos métodos se ve la paulatina construcción de la libertad dentro de ciertas modulaciones y desplazamientos: por ejemplo, en las formas de los maestros ejercer la autoridad, en la aplicación de los castigos, en la creciente preocupación por los niños y la desvalorización paulatina de los maestros. Un libro como invitación para dejar de invertir energías en superar con vacuas invocaciones democráticas un supuesto pasado que anquilosa la escuela y la sociedad: se requiere, mejor, indagar por las formas histórico-pedagógicas de producción de la libertad liberal porque, quizás, esta libertad es el sustrato profundo de las más graves problemáticas de la escuela y de la educación del presente.

