
La escuela y el poder (1870-1930)

*Carlos Mario Recio Blanco**

Recibido: septiembre 8 de 2008

Aceptado: octubre 26 de 2008

School and Power

Resumen

Dentro de un contexto que define el modo como fue pensada la escuela en Colombia desde el Estado y la Iglesia entre 1870 y 1930, es posible afirmar que la discusión de cómo instruir y educar a las personas planteó uno de los más grandes debates de la época que permitió, a la vez, reflexionar en torno a cómo la escuela se vinculó y reprodujo ciertas prácticas para delimitar sus funciones y moldear un tipo de ciudadanos y de sociedad.

Desde este punto de vista, el funcionamiento de la escuela se halló sujeto a un entrecruce de fuerzas o poderes que pretendieron aprehenderla y convertirla en un instrumento para ejercer poder y dominación. Estas fuerzas entendidos como estrategias del poder moral (regido por la Iglesia Católica) y el poder político (regido por el Estado), atravesaron la institución escolar para asegurar la imposición de unos fines sociales de acuerdo a las intenciones que el gobierno de turno planteara, e influyeron además, en la formación de los sujetos y la delimitación de las prácticas escolares.

Palabras clave: Escuela, Poder, Estado, Iglesia, Escuela, Formación de los sujetos.

Abstract

Within a context that defines the way how school in Colombia was thought, from the State and the Church between 1870 and 1930, it is possible to affirm the discussion about how to teach and educate people, started one of the greatest debates of the time which allowed, at the same time, to reflect how the school bound itself and reproduced some practices to delimitate its functions and mold some kind of citizens and society.

From this point of view, the way a school works, found itself tied to an intermix of forces or powers which pretended to learn and turn it into some kind of instrument to apply power and domination. These forces, understood as strategies of the moral power (reigned by the Catholic Church), and the politic power (reigned by the State), went through the scholar institution in order to assure the imposition of some social goals according to the intentions the government in that moment planned, and also influenced in the people formation, as well as the delimitation of scholar practices.

Key words: School, Power, State, Church, School, People formation.

* Docente de la Universidad del Valle, Colombia.

En el período que comprende aproximadamente del año 1870 a 1930, algunos modelos pedagógicos fueron adoptados parcialmente en Colombia y desde su aplicación la escuela se halló sujeta, de una u otra forma, a un tipo de fuerzas o de poderes entendidos desde lo moral, lo político y lo disciplinario, que se entrecruzaron y se enfrentaron a manera de opuestos, pero que también se complementaron en la medida en que la escuela se vinculó a ellos para delimitar sus fines sociales y para moldear un tipo de personas y de sociedad.

Durante la mayor parte del siglo XIX se intentó pensar la educación desde un discurso racional, general, centrado en el derecho y en una forma de moral utilitaria; una educación separada del servicio a la Iglesia católica, su moral y su ideología, que adoptó desde la escuela un sistema de enseñanza mutua, también conocida con el nombre de *escuela lancasteriana*.¹

Ya desde 1880 aproximadamente con el movimiento conocido como “La Regeneración” cuyo proyecto puso en juego un sistema polí-

tico caracterizado por un régimen autoritario y centralizado, apoyado en la Iglesia católica y la tradición hispana como elementos constitutivos de la identidad nacional, se dio paso a una educación de corte católico que empezó a construir todo un saber del discurso pedagógico en enunciados sobre el maestro, el alumno (niño), el método, el programa, la disciplina, los reglamentos y los modelos de enseñanza, entre otros. Desde este momento y sobre todo en las primeras décadas del siglo XX, se empezaron a sentar las bases legislativas de la educación colombiana.

La escuela entendida como una institución moderna² se constituyó como instrumento ideológico creando un campo de reflexiones y de prácticas en torno a la educación, convirtiéndose además en instrumento de la Iglesia como estrategia del Estado en su propósito de intervenir a la población y establecer un control social, que a su vez, lo que buscaba era homogenizar y regular el comportamiento y las costumbres de los individuos según el ritmo de las sociedades industriales para obtener mayores beneficios sobre el trabajo.

Con la Constitución de 1886, la Iglesia fue consolidándose de nuevo como único poder soberano, hecho este que se oficializó con base en

1. El sistema de enseñanza mutua traído al país en 1822 por los libertadores Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, se presentaba como una “máquina escolar perfecta”, que permitía a un solo maestro enseñarle a mil niños al tiempo, los rudimentos de la escritura y el cálculo y cuyo objetivo era moralizar a las clases pobres... habituándose a la subordinación y al fardo. El sistema de Lancaster tomado del de Bell, educaba a sus discípulos a base de la moral natural con prescindencia de todo credo religioso, dejando en libertad a los alumnos para que estos según su criterio, escogieran la religión que desearan. Saldarriaga, Óscar. *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, 2003, p. 150; Bohorquez Casallas, Luis Antonio. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá, Publicaciones Cultural Colombiana, Ltda., 1956, p. 268.

2. Asumo como escuela moderna, de modo general, la institución de enseñanza elemental masiva, desarrollada desde fines del siglo XVII bajo los requerimientos de las relaciones sociales de producción capitalista, definición que utilizan para sus análisis Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, en: *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá, Colciencias, Ediciones Foro, Universidad de Antioquia, Vol. 1, 1997, p. 192.

una serie de disposiciones legales y eclesiásticas resumidas en el proyecto de Instrucción Pública³ que explica cómo la educación se convertía en Instrucción Pública Católica. De acuerdo con esto, “La Pedagogía Católica” fue “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 la formación de las personas”.⁴ Ese saber católico constituido por el discurso religioso, educativo y pedagógico de las comunidades cristianas, como una noción de educar, una forma de organizar la escuela, una práctica de disciplina y una forma de entender al ser humano, era un saber ya constituido y organizado por la Iglesia.

Desde ese saber católico, conocer no era concebido como acción sobre el mundo. Conocer era representarse lo real, es decir, recibir impresiones y ordenar mentalmente los signos. Por lo tanto, el saber de la enseñanza católica no

debía ser propio del maestro, ni tampoco debía producirlo por su experiencia, sino recibirlo de la Iglesia como institución que producía los manuales de pedagogía, las técnicas, libros, guías y principios pedagógicos. La educación católica buscaba cultivar al niño, propósito que se interpretaba a la luz de los cuidados paternos de la familia y que fueron encomendados al maestro dentro de su imagen “pastoral”. A su vez, el niño incapaz de educarse y dirigirse por sí mismo, dada su condición “imperfecta”, debía mantenerse sometido bajo la mirada vigilante de quien lo educaba: el maestro.

De cualquier modo, el reconocimiento de esta hegemonía conservadora no impidió el hecho de que a partir de la segunda década del siglo XX se hubiera empezado a gestar una serie de ideas y críticas que cuestionaban, en buena parte, la educación que se asumía enteramente católica. Fue así, como alrededor de 1914, año en que se funda el Gimnasio Moderno y fecha, además, que se convierte dentro del imaginario de los intelectuales, como fundadora de la *Escuela Nueva* en Colombia, salen a luz nuevas reflexiones, críticas e iniciativas de reforma, enfocadas a la construcción de una nueva escuela, una educación y un saber pedagógico que pensara al hombre de manera distinta. Sumado a esto, hechos como la aparición de la *Revista Cultura* (1915), la institucionalización de las Ciencias Humanas como discurso y como saber experimental (1914), las modificaciones en el Ministerio de Instrucción Pública que incluyeron el cambio de su nombre por “Ministerio de Educación Pública” (1927),

3. Dentro de un contexto moral y político se produce la Ley 39 del 26 de octubre de 1903, dictada bajo la administración del presidente José Manuel Marroquín, siendo Ministro de Instrucción Pública José Antonio Uribe, ley que junto con el Decreto Reglamentario 491 de 1904, se considera como el fundamento jurídico del sistema educativo colombiano durante buena parte de la primera mitad de este siglo. Aunque retomó la mayoría de aspectos que ya se encontraban consignados en el Plan Zerda de 1892, la Ley Orgánica o Reforma Uribe abordó de manera más global el problema educativo, sobre todo en relación con las funciones del Ministerio de Instrucción Pública y volvió a repetir de manera taxativa la distribución compartida del financiamiento educativo entre la nación, los departamentos y municipios. Pero en su contenido más general, su marco de orientación continuó siendo lo acordado por la Constitución del 86. Silva, Renán, “La educación en Colombia, 1880-1930”, en: *Nueva Historia de Colombia*, Bogotá, Planeta, Tomo IV, p. 75.

4. Quiceno, Humberto. *Pedagogía católica y Escuela activa en Colombia, 1900-1935*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1988, p. 59.

se convirtieron en expresiones de reforma y en una manera de pensar la educación, distinta a la católica.

Estos hechos que representaron a la vez una mayor incidencia de fuerzas productivas a través de “discursos científicos” y una cultura civil apoyada por el Estado, abrieron las posibilidades de una gran reforma nacional pedagógica. Es entonces, cómo entre 1913 y 1930 se empieza a reestructurar la Instrucción Pública en Colombia: pasa de ser una instrucción con dominio exclusivo de un poder soberano, como lo era el de la Iglesia católica y el Partido Conservador, a ser una instrucción compartida progresivamente con el Partido Liberal y los educadores laicos y activos. Con la aparición de nuevos discursos educativos, se hizo evidente que lo que hacía posible la educación del hombre, era el hombre mismo: su cuerpo, su intelecto, sus acciones, todo lo relacionado con su vida como ciudadano y como trabajador; para entonces, la concepción del hombre comprendía lo físico, lo racional y lo moral. El nuevo modelo de hombre que se configuraba como paradigma se basó en una moral fundamentada en la imagen del ciudadano que combinaba la idea del desarrollo personal con la búsqueda del bienestar de la sociedad.

De acuerdo con este panorama “la escuela debía moldear un hombre virtuoso, inmerso en los valores propios del trabajo, moralizador –concebido como generador de riqueza– que respondiese a las necesidades de la industria y de la explotación de los recursos y al mismo tiempo

ayudase a mitigar los conflictos entre las clases sociales”.⁵ Con la aparición de las Ciencias Humanas y por ende con los saberes modernos, emergió un nuevo discurso educativo que asistió al proyecto de introducir cierta racionalidad positiva y productiva a la cultura y la educación. Esta última se entendió como objeto humano, algo producido por los sujetos, una creación de la inteligencia humana que a diferencia del saber católico se entendía como un acto que no existía previamente sino que se constituía en el mismo momento en que se producía. Educar se convirtió entonces en una relación activa, en la cual el saber no emanaba de un dogma o ideología sino de una profesión universal, abierta, racional, crítica y académica.

A partir de entonces, se empezaron a enfrentar dos modelos pedagógicos, dos saberes, dos discursos, que a su vez, se dirigían a una sociedad con retos distintos a los del siglo XIX y con ello a la gran tarea de pensar a las personas. De esta manera, el ideal de formación se debatió entre la imagen de un ciudadano profundamente atravesado por el credo católico como hilo conductor de su vida, hombre pensado como cuerpo y alma, donde esta última debía primar y conducir sus actos en procura de su pronta salvación; y, por otro lado, una imagen de ciudadano forjado desde una óptica civilista que enfatizaba en sus deberes y obligaciones para con la sociedad y el Estado. Imagen de un hombre laico para el cual

5. Herrera, Marta Cecilia. *Modernización y escuela nueva en Colombia*, Bogotá, Plaza & Janés, Universidad Pedagógica Nacional, 1999, p. 103.

el asunto ético era más de racionalidad crítica de sus actos en un medio social, que se debía concebir como producto directo de sus acciones y de sus relaciones con otras personas.

Entendido de esta manera, dos tipos de poder: el poder moral ejercido por la Iglesia católica y el poder ético⁶ y político estatal, representaron desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX dos corrientes discursivas del poder que pensaron y reflexionaron desde lo educativo a las personas y la función de la escuela. Dicho así, “la tensión entre ambos modelos de educación representaba una tensión que se traducía en la relación Iglesia-Estado en cuanto a la delimitación de sus órbitas de poder en el campo educativo.”⁷ Ambos poderes coexistieron en un mismo espacio y en un mismo tiempo y de cualquier modo, lo cierto es que la transición de una pedagogía oficial de corte confesional y católica a una pedagogía activa sustentada en los saberes modernos y en una ética civil laica, fue dada a través de un recorrido largo y discontinuo, en el que se produjo un desplazamiento de poderes y en donde lo interesante fue el modo en que la Iglesia enfrentó, sorteó y se apropió admirablemente de diversas corrientes pedagógicas, filosóficas y de nuevos saberes de la ciencia experimental que

aparecieron en el campo educativo, sin descuidar o resquebrajar sus principios fundamentales en cuanto la moral religiosa. Así mismo, resulta igualmente interesante la manera en que esos nuevos discursos y prácticas se levantaron sobre los cimientos de una sociedad que se transformaba pero que se mantenía aún profundamente católica. Saberes que, aunque pretendieron desplazar el poder de la Iglesia sobre la educación, no negaban ni podían prescindir de la formación moral religiosa de las personas y sus conciencias, y atentos a ello, conservaron en las escuelas espacios dedicados a las prácticas de la religión católica.

En resumen, la escuela se convirtió en el campo de conflicto de soberanías, legitimidades y hegemonías ético-políticas entre Estado e Iglesia. El poder moral de origen religioso, encarnado para nuestra sociedad colombiana en la Iglesia católica y el poder político tendencialmente encarnado en las formas estatales, aportaron de modo conflictivo pero a la vez complementario, sus experiencias, idearios, reflexiones y disposiciones en cuanto a la educación colombiana. Por un lado, a través de la moral católica con un tipo de poder individualizante que se mantuvo a través de una autoridad externa con la imposición de normas y transmisión de conocimientos de afuera hacia adentro, en donde lo propio era llegar a lo colectivo desde lo individual. Del lado opuesto, el poder político se ocupó de lo individual solo como caso particular de la masa gobernada, y en la cual su objetivo era la persona como sujeto civil, como conducta pública,

6. Humberto Quiceno, plantea la figura de un poder ético que se produce cuando se intenta conducir al hombre para que él mismo decida qué quiere ser. El propósito educativo es que ese hombre defina por sí mismo la cualidad de sus actos, tanto como individuo, ciudadano o trabajador. Esto no quiere decir que la moral católica no exista, quiere decir que el hombre tiene una mínima libertad para decidir cómo ajusta sus actos a la moral católica. – Véase Capítulo 6 referente a “Las ciencias humanas y la educación: 1921-1961”. *Op. cit.* pp. 159 a 191.

7. Herrera, Marta Cecilia. *Op. cit.*, p. 81.

general y global. Un individuo hecho de virtudes sociales, más flexible al juego de la cooperación colectiva y los fines próximos de sí mismo y de la sociedad.

El poder disciplinario en la escuela

Como un reconocimiento del poder en la escuela, el poder disciplinario que se fundamenta en la organización escolar como principio que rige y controla el tiempo, el espacio y los cuerpos de los sujetos en la práctica escolar, se convirtió en el instrumento perfecto de la Iglesia y del Estado para encausar las conductas de los niños en un medio social que preconizaba el “orden” en todos los sentidos.

El poder disciplinario que impuso la finalidad de controlar los cuerpos y las mentes, se ejerció en la escuela por medio del discurso que distribuía funciones, delegaba, vigilaba, moldeaba cuerpos y almas; discurso que finalmente mantuvo el encargo social de formar ciudadanos dóciles, obedientes y sometidos. Ese poder del que se afirma “se juega en la modalidad bajo distintas acepciones, una de ellas, si no la más acabada por racional y aparentemente natural, la disciplina, que ha cubierto todos los espacios de las “cuadrículas sociales”,⁸ se legitimó convirtiendo

a la escuela en la gran distribuidora de funciones y roles en la sociedad, desplegando ideales colectivos y estandarizando la vida de los sujetos.

El poder expresado por medio de la disciplina, conformó la base y la manera más eficiente para llevar a cabo el buen funcionamiento de la institución escolar y de los individuos para su consenso, ajuste y sujeción. Fue el recurso utilizado para desplegar el control, manejando el detalle y el orden para la consecución de su objetivo: “el buen encauzamiento”, donde el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone: “una mecánica del poder” en donde, como bien lo define Foucault,

el poder disciplinario... es un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función “encauzar conductas”... no encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que pueda multiplicarlas y usarlas... la disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio... es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente.⁹

A través del “poder disciplinario”, la escuela se convirtió en el instrumento utilizado por el Estado y encargado directamente a la Iglesia

8. La palabra cuadrícula hace referencia a un espacio socio-cultural bien delimitado donde transcurre parte de la vida de los individuos, sometidos a un régimen de vigilancia y control minucioso, al detalle, por medio de expedientes que van desde lo más trivial hasta lo más altamente formalizado. La simple mirada, pasando por el comentario suspicaz, hasta los acabados códigos normativos hacen parte de la parafernalia que gobierna cuerpos y mentes en estas especies de cuadrados sociales. Zapata, Vladimir. *El poder en la escuela de Antioquia*, Facultad de Educación, 1984, p. 14.

9. Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976, p. 175.

católica para conducir, guiar, controlar: en una palabra instruir a las personas. No en vano, el Estado en correspondencia a lo que la Iglesia dictase en cuanto a educación, dispuso la llegada de comunidades religiosas que traían consigo un cúmulo de experiencias educativas y un saber ya constituido y organizado,¹⁰ comunidades que durante años fueron especialistas en el manejo del tiempo, la distribución de los espacios, grandes técnicos del ritmo y de las actividades regulares. En razón a esto, estas congregaciones fueron las más indicadas para asegurar una labor disciplinante que desde la escuela logró permear a la sociedad entera. Para todas estas comunidades, “*La Guía de las escuelas cristianas*” se convirtió en la máxima que rigió bajo sus principios a la educación católica, la disposición del cuerpo, la higiene, la organización escolar, las órdenes, la función de la campana, la mirada, los detalles, los sistemas de castigo-recompensa y la vigilancia, la cual, dadas sus características es en la escuela,

el ejercicio activo y continuo de la solicitud del maestro que no pierde de vista a sus alumnos, a fin de preservarlos de todo peligro físico y moral y de formarles la conciencia con el recuerdo de sus deberes. No se trata aquí solamente de una vigilancia exterior, que se limitará a impedir el acto reprehensible o a castigarlo, sino en especial de una acción íntima del educador que con su presencia mantiene a los alumnos en el cumplimiento voluntario de sus obligaciones.¹¹

No obstante, años más tarde, frente a la autoridad, eje y preocupación de la pedagogía católica, aparece la “disciplina de confianza” formulada por la *escuela nueva* que trataba de dar un sentido más racional al concepto de disciplina, buscando ante todo crear una actitud mental, una mente disciplinada, una actitud regulada por el propio interés del trabajo y un orden, pero no ya de carácter divino sino que procediera de la vida y de los valores sociales:

la idea de disciplina supone una idea de orden, de armonía y de razón. Establece una conformidad con las leyes de la vida y de la naturaleza. Cuando hay disciplina hay progreso realizado, división del trabajo, sentido de la jerarquía y concentración individual. Desde el punto de vista social, ella supone espíritu de colaboración, solidaridad y armonía; desde el punto de vista individual, cohesión, rectitud, dominio de

10. De 1870 a 1900, sumándose a las órdenes del período colonial (los Hermanos Menores Franciscanos, los Dominicos, los Jesuitas y los Agustinos Recoletos), 12 comunidades femeninas (entre ellas la más importante fue la de las Hermanas de la Presentación) y 8 comunidades masculinas se establecieron en el país; de 1900 a 1930, el movimiento prosiguió con la llegada de 24 nuevas congregaciones. Dentro de ellos, los Hermanos Cristianos fueron una de las tres comunidades más importantes junto con los Maristas y los Eudistas. La comunidad de La Salle logró una importante experiencia en la formación de maestros, en la educación técnica de la clase obrera y en la educación familiar. Como todas las comunidades, se preocuparon de crear establecimientos y prácticas educativas, que luego difundieron por el mundo a través de sus libros, textos, discursos sobre la pedagogía y la educación. Con relación a las instituciones educativas, los Hermanos crearon escuelas cristianas de educación, colegios y normales. Véase: Helg, Aline, *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Bogotá, Fondo Editorial Cerec, 1987, p. 76; Quiceno, Humberto, *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional, 2003, p. 114.

11. La Salle, Juan Bautista. *Guía de las Escuelas Cristianas*. Bogotá, Librería Stella, 1952, p. 196.

sí mismo, armonía entre los sentimientos, la inteligencia y la acción.¹²

Con el surgimiento de los nuevos saberes modernos que conformaban las ciencias humanas, la estructura escolar empezaba a exigir un “conocimiento científico” de los móviles de la conducta del niño. Ya no se trataba de gobernar la buena o mala voluntad de los niños a través de la norma exterior, del silencio y de una actitud física que exigía la rigidez del cuerpo y de los movimientos; se trataba de buscar un fundamento aún más profundo en el interior del niño y en la subjetividad infantil, que partiera del reconocimiento, estudio, observación y seguimiento de sus intereses.

De cualquier modo, al igual que al hombre católico, al “hombre nuevo” se buscó hacerlo “libremente obediente”, pero, a partir de la escuela nueva, con la salvedad de no tener que someterlo a todo un aparato de autoridad, sanciones y normas exteriores que exigían una obediencia religiosa, una disciplina soportada en los premios y castigos y una vigilancia divina y clerical. No quiere decir esto por ningún motivo, que la “nueva pedagogía” haya estado exenta de normas, reglamentos y de un aparato disciplinario; en este sentido, lo que interesa es hacer claridad en cómo el poder disciplinario se fue modificando

a través de nuevas concepciones del cuerpo, el tiempo y el espacio, elementos estos en los que se analiza la “organización escolar” como uno de los elementos centrales de la escuela moderna.

La distribución del espacio escolar

El orden y la seguridad que la escuela debía mantener, exigía que todos los niños estuvieran reunidos bajo un mismo techo para prevenir y remediar los excesos, el desorden y la desviación de sus conductas. En este sentido, cabe señalar que uno de los grandes cambios técnicos de la enseñanza elemental en cuanto a lo espacial, fue la organización de un espacio serial que permitió sobrepasar al sistema tradicional –un alumno que trabajaba unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperaban permanecía ocioso y sin vigilancia–.

Al asignar lugares individuales se hizo posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Se hizo funcionar el espacio escolar como una “máquina de aprender”, pero también de vigilar, de jerarquizar y de recompensar. Esta distribución del espacio organizado a partir de la división por zonas o lugares individuales produjo la creación de un espacio analítico que proporcionaba la posibilidad de saber cómo y dónde encontrar a los niños, facilitaba vigilar constantemente la conducta de cada cual y, finalmente, hacía posible el control de todos los individuos organizando en una nueva economía del tiempo de aprendizaje.

Fue en parte el conjunto de saberes y disposi-

12. Ferriere, Alfredo. “El problema de la disciplina en la escuela nueva. Los principios de autoridad y libertad”, *Revista del maestro*. Vol. 1, No. 2, Bogotá, Ministerio de Educación, febrero 1937. Citado por Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, Armando. *Op. cit.*, p. 266.

tivos traídos por los Hermanos Cristianos lo que permitió la introducción de cambios pedagógicos y disciplinares que condujeron a una “mayor individualización de los niños”, haciendo posible la dotación a cada alumno de su cuaderno, pluma y textos de estudio individuales, eliminando el uso de pizarras y bancos de arena. Fue posible, entonces, el despliegue del espacio escolar en elementos individuales por medio de los cuales se ordenaba y clasificaba a los individuos ya sea por edad, por aptitudes, por conocimientos adquiridos y, en ciertas ocasiones, por reconocimiento social. Se trató de un orden espacial cuadrículado, distribuido por rangos¹³ que privilegiaba a algunos y excluía a otros.

En cuanto a la organización material de la escuela, los Hermanos Cristianos coincidían en afirmar lo importante que era tener en cuenta las condiciones ambientales para la disposición de los locales escolares, los cuales debían permanecer en un sitio ventilado, despejado, cercano a la Iglesia, lejos de toda vecindad estrepitosa, peligrosa o malsana. Sin embargo, a principios del siglo XX esta preocupación no parecía resolverse ni siquiera de modo aproximado, de acuerdo a las impresiones que de su niñez aún conservaba

Agustín Nieto Caballero, ex alumno de la comunidad de los Hermanos Cristianos, quien en un relato escrito en 1923 decía:

yo recuerdo los tétricos salones de estudio donde cientos y más niños respiraban un aire envenenado, bajo la mirada torva y maliciosa de un hombre sin cultura... yo recuerdo aquellos angostos dormitorios, descuidados, represivos y tristes... recuerdo los llamados patios de juego cuya incuria y desaseo hacían el efecto de revulsivo en las naturalezas delicadas. Recuerdo en cada uno de sus aspectos humillantes, todo el ambiente de aquellas cárceles que llamábamos colegios.¹⁴

Muy probablemente este tipo de recuerdos que aún conservaba Nieto Caballero, fueron los que de alguna forma motivaron a este hombre intelectual a idear una reforma en el campo educativo y pedagógico de las escuelas colombianas. En consecuencia, en muchos de los cambios adoptados se mantuvieron la relación espacio-niño-orden, pero ya para entonces a través de la concepción de espacios más abiertos, llenando de luz y aire a los recintos y sustituyendo el orden cuadrículado de los pupitres, por mesas de trabajo móviles que permitían el trabajo por grupos y temas. Sumado a esto, con la aparición de las nuevas disciplinas científicas en el campo de la educación, se fue otorgando una mayor atención al desarrollo de la niñez, lo cual, para efectos de

13. Para Foucault, el “rango” en el siglo XVIII comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros. Y en este conjunto de alineamientos, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden, ya otro; se desplaza sin cesar por esa serie de casillas, las unas ideales que marcan una jerarquía de saber o de capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. *Op. cit.*, p. 150.

14. Nieto Caballero, Agustín. “Nuestra bandera”, en: *Palabras a la juventud*. Bogotá, Editorial ABC, p. 56. Citado por: Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. *Op. cit.*, p. 115.

una adecuada distribución espacial, contribuyó a hacer más móvil, flexible y colectiva la concepción del espacio escolar, cuyo ideal no operaba ya directamente sobre los niños y el espacio del salón, sino que operaba simbólicamente en los registros de observación que se consignaban en los libros y en donde eran posibles nuevas redistribuciones corporales.

El control del tiempo en la escuela

En la escuela el tiempo se instauró como un valor moral y una virtud necesaria para la civilización y el progreso, convirtiéndose a la vez en una noción de orden, evolución, desarrollo y culminación. El establecimiento de ritmos, la regulación en ciclos de repetición y la imposición a ejercer ocupaciones determinadas y constantes, se hallaban dispuestas de tal manera que se pudiera asegurar una mayor calidad del tiempo empleado y construir un tiempo integralmente útil. Las actividades se hallaban ceñidas por órdenes que debían cumplirse inmediatamente ya sea con el toque de la campana o con la disposición de un gran juego de señales que exigían de los alumnos tanto una atención constante como una ejecución precisa de sus movimientos.

En la escuela, el maestro fue el encargado de fijar como una marca indeleble en el niño, un tiempo que ya no era el suyo sino el tiempo de todos y lo hizo controlando la puntualidad en los horarios, en las tareas y en el rendimiento escolar; por ello se distribuyeron los momentos para descansar, recrearse, rezar y estudiar. Y si a partir de la repetición regular de las ocupacio-

nes escolares se cifraba el éxito de la enseñanza, con el reglamento diario u horario, se erigía toda una ordenación temporal, que en términos de la escuela se traducían en un tiempo cuantitativo y progresivo, en un repartimiento de las horas de clase entre las materias del programa según su respectiva importancia.

Encargada de controlar los cuerpos, la escuela contempló dentro de la organización escolar, la administración del tiempo como elemento necesario para hacer de los niños, cuerpos útiles, sometidos a nuevos ritmos que impidieran el ocio, la pereza y la inactividad, en cuanto elementos que obstaculizaban el rendimiento; de ahí, que la exactitud y la regularidad se convirtieran en virtudes fundamentales del tiempo disciplinario, y, la puntualidad, tanto para alumnos como para maestros, haya sido uno de los elementos que constantemente se exigía, se vigilaba y se sancionaba.

El cuerpo escolarizado como objeto de poder

Con la idea de educar e instruir a los niños para formar hombres tanto útiles como obedientes pudieran ser, la escuela dispuso y fomentó la idea de que un cuerpo disciplinado era un cuerpo productivo. Por tal razón, se procuró el despliegue de un poder disciplinario que atravesara los cuerpos para conducirlos y se apropiara de ellos para controlar sus operaciones y sus conductas. Sobre el cuerpo recayó la disciplina y por consiguiente el poder. Primero, un poder moral de corte religioso atravesó y disciplinó su cuerpo

para perfeccionar y salvar su alma; posteriormente, un poder médico y laico lo observaba, lo examinaba y lo clasificaba en términos de salud-enfermedad, de “normalidad-anormalidad”. Ambos poderes, de cualquier forma, buscaron hacer de esos cuerpos, individuos “libremente obedientes”, con el ánimo de sacar provecho de ellos en términos de utilidad y progreso, elementos que finalmente, era los que perseguía la sociedad moderna.

La enseñanza católica fue viabilizada a través del cuerpo de los niños partiendo de la relación que se establecía entre cuerpo-alma. El hombre cristiano quien buscaba la perfección, veía su cuerpo sometido a una serie de disciplinas y ejercicios encaminados a conducir su alma a un estado perfecto. Aquel control y adiestramiento del cuerpo pasaba desde la postura que debía adoptarse en las diferentes actividades: al escribir, al leer, al caminar, al sentarse y al dirigirse al profesor. Las posturas defectuosas eran corregidas y se exigía mantener una postura rígida, “correcta” que indicara atención y una buena disposición del cuerpo para aprender, para lo cual “el molde escolar debía estar trabajado de tal modo que no obligara a los alumnos a tomar posturas defectuosas especialmente al escribir”.¹⁵

Por otra parte, el aspecto físico de los niños en la escuela se fue destacando mayormente, ya que un cuerpo débil y fatigado no admitía grandes esfuerzos mentales necesarios para la forma-

ción. La apariencia de un hombre fuerte, honrado, laborioso, instruido, fueron sinónimos de adelanto, de progreso y de vitalidad. Así mismo, la preocupación por la higiene llevó a convertir en un imperativo la frase: “educar es higienizar”, función que la escuela cumplió apoyándose en la propaganda y en la difusión de esta labor, llegando a convertirla en una cuestión tanto social como educativa.

La higiene que desde antes ya era considerada como elemento indispensable para el buen desempeño de la escuela, se fue convirtiendo en el discurso mediador entre el saber médico y una nueva pedagogía que atendía a otra concepción del cuerpo humano y a otra definición de los espacios en la que se permitiera mantener al menos las mínimas condiciones sanitarias. Defendiendo esta postura se fue erigiendo el poder médico en la escuela por medio de las prácticas de la higiene y el examen físico que igualmente confluyeron en una estrategia diferenciadora y clasificatoria de los niños con base en conceptos como salud-enfermedad, normalidad-anormalidad, debilidad-fortaleza. Dichas estrategias a su vez exigían un mayor conocimiento del niño a partir de pruebas médicas y psicológicas, pruebas que igualmente clasificaban, diferenciaban, normalizaban y excluían.

En resumen, se cumplía pues con una ritualización de los cuerpos que controlaba hasta el más mínimo de los movimientos, controlaba la palabra, los gestos, las miradas. El cuerpo era ubicado dentro del espacio en un puesto espe-

15. La Salle, Juan Bautista. *Op. cit.*, p. 32.

cífico y se encontraba sujeto a un horario que regulaba sus ritmos y controlaba su tiempo. Precisamente fue la escuela como engranaje del poder disciplinario la que indujo a los niños a seguir determinadas conductas que se reflejaban en actos de obediencia, de cumplimiento a las normas, de acatamiento a las señales, de conservación del orden y del permanecer en silencio. Toda la construcción de una “táctica escolar” que consistía en un sistema de señales para conducir a los niños en el trabajo escolar y que por lo tanto debía procurar ser uniforme en todas las escuelas.

Con este tipo de construcción, el cuerpo y la mente fueron fundamentales para el desarrollo

del niño, no en términos de autonomía y de autogobierno sino en términos de sujeción constante y adiestramiento. Es notorio que los conceptos manejados en relación al cuerpo se dieron en el campo de lo que puede ser visible y vigilado dentro de los espacios en que se desenvuelve el sujeto: el buen empleo del cuerpo permitió el buen empleo del tiempo de los escolarizados en función de la conservación del orden y de las normas en la escuela. La “descomposición de los gestos” y de los movimientos fue una manera de someter el cuerpo a los mecanismos disciplinarios, por lo que este se convirtió en el blanco sobre el cual recayeron los mecanismos de poder en los distintos espacios y tiempos del sistema escolar.