

**Educar: hacer de las costumbres, hábitos.
El Decreto Orgánico de los Liberales Radicales
de los Estados Unidos de Colombia. 1870**



Patricia Cardona Zuluaga*

* Historiadora y Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, azuluga@eafit.edu.co

RESUMEN:

En el presente artículo se analiza la política educativa de los Liberales Radicales (1863-1885) y su incidencia en los procesos de modernización del país. Política que tuvo como faro la constitución liberal de la Convención de Rionegro (1863) e intentó ser implementada por medio de la reforma educativa de 1870 que buscaba cimentar la modernización, la secularización en el país. Tal reforma tenía un gran interés por crear subjetividades de tipo moderno por medio de un sistema escolar obligatorio, gratuito y laico que implementara formas racionales de sujeción a la ley, de disciplinamiento y de orden. Ante tales intentos, la Iglesia y los conservadores lideraron una fuerte campaña de oposición para evitar que las doctrinas liberales se difundieran por el país y con ellas la ideología liberal que implicaba un fuerte cambio a nivel social, político e institucional.

PALABRAS CLAVE:

Educación, sujeto, modernización, civilización, disciplina.

Educación y subjetivación

Es imposible pensar la escuela, el discurso pedagógico y normatizador por fuera del problema de la difusión de la subjetividad moderna, pues el discurso escolar se instauró como herramienta eficaz en el juego de conducir a la sociedad según las propuestas ético-políticas de la modernidad, que propugnaba por la creación de vínculos, redes de sociabilidad y valores comunes. Pero ineludiblemente había que mediatizar esas propuestas por las formas disciplinarias que conjugaban la ética y el comportamiento ideal, según los postulados modernos de tipo individual, con los ideales colectivos de la paz, el orden y la felicidad. De esta manera el ideal ético del buen ciudadano como hombre, en la medida en que establecía vínculos sociales y se regía por las leyes impuestas por el Estado, cumplidor de sus deberes políticos y poseedor de un sentido de responsabilidad frente a lo social, se fundamentaba en el disciplinamiento del individuo, hilo que

tejía las redes de las colectividades, y entrelazaba la disciplina del individuo con las formas de reglamentación y control social, sustentada en la moral, convertida en hábito que cada ciudadano habría de adquirir. Así se garantizaba la construcción de la sociedad, pues la direccionalidad política de los ciudadanos aseguraba que todos asumieran la vida colectiva, social, o las subjetividades bajo las cuales se les comprometía y se auguraba el éxito político económico y social de la modernidad, en otras palabras, el orden.

La modernidad establece una lógica implacable del sujeto ya que sostiene que sólo es posible la enunciación ontológica del hombre dentro de la sociedad, sólo allí tiene sentido y todo lo que le rodea está marcado, dosificado y esclarecido por las formas sociales. Al sujeto no le queda más refugio que la defensa de sus espacios íntimos, que terminan perdiéndose pues hasta ellos llegan los controles establecidos por la racionalidad; lo que conlleva a la adopción de mecanismos punibles que castigan mediante el retiro del hombre del medio social: al delincuente se le saca de la sociedad, se le encierra y se le castiga en función de los “valores” específicamente modernos; la libertad, el trabajo y la autonomía.

El encierro simboliza la muerte, es la muerte social que sería equivalente a la pena de muerte del antiguo régimen. Igualmente la violación a los reglamentos escolares, a las leyes escolares supone la salida, el retiro del estudiante de la institución, lo cual opera como muerte simbólica; se le castiga porque sus malas acciones ponen en peligro la estabilidad del mundo del conocimiento, como si fuera una infección presta a contaminar a todos los demás; se le niega (según los criterios de las leyes) la posibilidad de adquirir la educación que hará de él un ciudadano, un hombre “racional” y virtuoso. De hecho en el marco de la modernidad, toda violación de la ley, zafarse de los mecanismos de control, la renuncia al sueño y la utopía de la felicidad construida con

el trabajo diario, el valor civil, la disciplina, los buenos hábitos, suponen la exclusión¹.

La subjetividad moderna se pensó en función del proyecto político que emergía con la razón y el discurso de la universalización. Kant abordó la función ético-política que presumía la creación de hábitos que hicieran posible la vida en sociedad y el progreso, basado en la importancia de educar a la población según las leyes y en la idea de “libertad” que según los conceptos kantianos es el ejercicio público de la razón.

La modernidad trastoca el modelo de autoridad que pasó de la verticalidad del monarca como máxima instancia de autoridad, a la horizontalidad de las relaciones fraternas del pueblo en nombre de quien se establecen las sanciones, los castigos y las penas, pues es el “pueblo”, el término que designa el paso entre el populacho sometido al rey y la racionalidad que lo ha dotado de facultades políticas y que ha delegado en él el poder.

“[...] la comunidad, la fraternidad, las relaciones horizontales de igualdad y de libertad de los ciudadanos; en cuanto elegidos, por encima de ellos, representa la autoridad, la superioridad del interés general sobre el interés particular, las relaciones

verticales de sumisión y de obediencia de los ciudadanos a la ley y al bien común”².

El concepto “pueblo”, necesitó de innumerables discursos que afianzaran el compromiso político del hombre como ciudadano inmerso en una sociedad racional, política y soberana. El ciudadano debía encarnar lo mejor del Estado: la legalidad, la disciplina, la salud, la razón, la ilustración, la inteligencia, la utilidad y el orden. Era hombre porque se había sometido a la razón, porque había comprendido que el sentido de su vida radicaba en vivir dentro de una colectividad en la que debía ser útil. Además el ciudadano debía cimentar su vida en el acato a las leyes y en el interés por lo público. Puede decirse que la filosofía moderna tuvo un doble movimiento: de un lado buscaba la racionalización de lo sagrado, la extirpación de las creencias como formas irracionales de vivir y entender el mundo, pero también sacralizó la razón convertida en medida de todas las cosas, la erigió como diosa ante la cual todos habían de someterse y adorar.

Decíamos en un principio, que la pedagogía y la subjetividad están íntimamente ligadas, pues es el discurso pedagógico el que permite la construcción de sujetos desde los intereses del Estado. La pedagogía se constituye como correlato de las subjetividades y herramienta política eficaz en la transformación del católico en ciudadano político. Por eso, la escuela surge como institución en la que se despliegan los discursos pedagógicos como prácticas del poder para producir sujetos según patrones específicos. El proyecto moderno se anuda a la pedagogía para transformar la vida, la ética, los sueños y los comportamientos de los ciudadanos, como vía segura hacia el progreso, el orden y la estabilidad, como medio de transmutación de los valores religiosos en valores políticos, de la moral religiosa en ética de Estado; sostiene además el ideal

1. En el contexto moderno todos aquellos que asuman la diferencia, que apelen a parasitar el sistema, que se nieguen a seguir los controles impuestos no tienen más opción que vivir excluidos, marginados y eso según los patrones del discurso moderno es estar muerto. Es un hecho que prácticamente todos se acogieran a los patrones modernos, a la racionalidad, al trabajo y a la disciplina, básicamente por un motivo: el miedo a ser excluido, y podría escribirse una historia de la modernidad siguiendo ese miedo y mostrando también los puntos de fisura que evidencian tantos excluidos: Sade, Baudelaire, Van Gogh, Nietzsche, considerados locos en su momento, visionarios que entendieron las dimensiones del proyecto moderno. En la contemporaneidad eso podría ser visto desde los discursos sistemáticos contra los llamados “desechables” palabra que necesitaría de un trabajo conceptual bastante profundo, para poder medir las dimensiones que contiene y cómo desde allí se constituye un discurso de exclusión y de justificación de ello, pues son “los que no sirven para nada”, los que parasitan el sistema, los que hay que acabar para proteger a los ciudadanos de bien, los que viven de los desechos que producen las ciudades, los que no tienen casa, que se mueven como eternos nómadas en la ciudad, los que se mantienen por encima de la razón pues apelan a la sin razón constante: las drogas, la demencia y la renuncia a un mundo lleno de comodidades por mantenerse en los márgenes.

2. BODEI, Remo. *Geometría de las pasiones, miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*. Fondo de Cultura Económica. México, 1995, p. 425.

de la autonomía, del hombre que es responsable de sus actos, que debe valerse por sus propios medios. La autonomía como parte integral de la pedagogía tenía otra finalidad: convertir a los ciudadanos en sujetos también productivos, haciendo del trabajo una virtud, del trabajador un ser útil a la colectividad y un hombre que aspirara al progreso individual y social.

El discurso pedagógico contenía grandes dosis de disciplinamiento social en sus reglamentos, pues en esencia fue la pedagogía la que hizo realidad el sueño kantiano de convertir en hábito la moral, en costumbre la ley y transformar la animalidad en humanidad por medio de la disciplina. Los reglamentos, los horarios, la historia patria, el silencio, el control del cuerpo, el control de las funciones corporales, los exámenes, los programas de enseñanza, los sistemas de control y vigilancia, las calificaciones, son parte de esta estrategia pedagógica de disciplinamiento y de inculcación de la subjetividad según lo contemplado por los programas políticos y los discursos teóricos que los sustentan

“En tanto que estrategia de disciplinamiento y administración del saber que es institucionalizado como socialmente funcional, la relación pedagógica se presenta como una relación de dominación fundamental cuya consideración permite —y exige— poner en relación los ámbitos de la cultura y el poder”³.

La subjetividad en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Los niños ciudadanos del mañana y la escuela del civismo

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública expedido por los liberales radicales en 1871, centró buena parte de su atención en la construcción de una ética nueva para el país, ética funda-

da en los principios modernos de la racionalidad, la libertad, la productividad y la ciudadanía. De hecho, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública tuvo un importante componente político en la difusión de ideologías y de organización de la vida colectiva entre la población; la preocupación de los grupos contrarios al Decreto se puede explicar en que se dieran cuenta que en él había grandes dosis de transformación de la cultura y de las relaciones entre los diversos grupos que componían el país. Buena parte del clero mostró desconfianza frente a la legislación educativa y se mostraron contrarios a las escuelas oficiales por considerarlas lugares no aptos para un cristiano,

“[...] Desde el año de 1861 se trabaja en la malvada labor de descatozizar la juventud; el gobierno se apoderó de la enseñanza para arrancar del corazón de los educandos las creencias del evangelio y hacerles odiosas a éstos la moral cristiana, salvadora de las sociedades, con la mira de fundar sobre los cimientos de la generación presente el reinado del socialismo y el petróleo. Desde entonces á los ministros del Altar se nos persigue con la calumnia para anular nuestra palabra; se nos dice públicamente que somos enemigos de la instrucción, partidarios del oscurantismo, hombres perezosos, corrompidos, etc., y nos han convertido en parias [...]”⁴.

Es necesario aclarar que la educación conceptualmente es diferente de la escolaridad. La educación compromete a toda la sociedad en la tarea de reproducir y mantener viva la cultura a través de la enseñanza de los elementos que la hacen característica, ello no guarda relación con la circulación de conocimientos intelectuales, de técnicas específicas de productividad, ni siquiera con la alfabetidad. Pero la modernidad las ha fusionado y ha convertido la escolaridad en educación al hacer de la institución escolar el lugar de circulación de discursos académicos y tecnocientíficos. La escuela es el espacio del despliegue de innumerables estrategias de control so-

4. Archivo Pedagógico Universidad de Antioquia. La Caridad. Caja 53. Año X. N° 13. Bogotá, septiembre 16 de 1873, pp. 673-675.

3. TERREN, Eduardo, Op. Cit., p. 90.

bre los cuerpos y los comportamientos. La escuela moderna es espacio educativo en la medida en que difunde y mantiene viva la cultura moderna occidental, pero es también el lugar del adiestramiento técnico y del aprendizaje de normas indispensables para la vida política y económica.

Los legisladores del radicalismo en los Estados Unidos de Colombia no hicieron la escisión entre educación y escolaridad, buscaban instruir en áreas que incentivaran la productividad, pero con un fuerte componente educativo que presumía la masificación de códigos necesarios para la vida comunitaria, de una ética ciudadana para el orden y la sujeción a la ley; cuando hacían alusión a la educación moral, no debe pensarse que se referían a la “moralidad” de tipo religioso, sino a una suerte de moralidad que resumiera las características del Estado moderno en su dimensión ético, política y económica, caracterizada por las normas de la disciplina, la legalidad, y el respeto por las instituciones estatales.

El principio fundamental del Decreto Orgánico de Instrucción Pública se sintetizaba en el establecimiento de una escuela “obligatoria” (al menos nominalmente) pública, gratuita y laica; lo que visto sin mucho detenimiento implicaba el control total del Estado de los sistemas de enseñanza y de sus fines. Desde su enunciado la reforma ya indicaba el camino que iba a emprender en la construcción de una nueva sociedad que de entrada se planteaba bajo los presupuestos de las reformas europeas de los siglos XVIII y XIX.

Todos los artículos tenían un objetivo implícito: la construcción de un tejido cultural que comprometiera a toda la sociedad en la tarea de transformar los ideales políticos, económicos y sociales, involucrando a toda la población del país al proyecto: niños, padres de familia, campesinos, hombres de ciudad, alcaldes, curas, maestros, políticos, mujeres, artesanos. En una red meticulosamente tejida con la participación de todos los sectores en el empeño de educar, de

vigilar las escuelas y a todos los directamente inmersos en el sistema escolar para hacer efectivas sus reglamentaciones, con el objeto de involucrar a toda la población en el sistema de instrucción y hacerlos a todos responsables y partícipes de la educación.

El Decreto Orgánico establecía los patrones que debía seguir el Estado y las instituciones que lo representaban, las escuelas, en materia de educación:

“3º Atender muy particularmente a la educación moral, religiosa y republicana de los alumnos, empleando, sin hacer uso de cursos especiales, toda su inteligencia y el método más adecuado, a fin de grabarles indeleblemente convicciones profundas acerca de la existencia del Ser Supremo, creador del universo, del respeto que se debe a la religión y a la libertad de conciencia; persuadirlos con el ejemplo y la palabra a que sigan sin desviarse el sendero de la virtud, predicarles constantemente el respeto a la ley, el amor a la patria y la consagración al trabajo”⁵.

Este artículo sintetizó el ideal político y moral del Decreto Orgánico de Instrucción Pública; fundamentaba la filosofía moderna impuesta en la legislación: la educación moral y religiosa no se descartó, sino que se incluyó para hacer más fructífera la formación de los niños en las escuelas. La alusión a un ser superior, cuya fuerza radicaba en haber creado el universo, es liberal, en la medida en que éstos no dieron nombres específicos a la divinidad, sino que se le llamó con el genérico “ser Superior”. La legislación consideraba necesaria la formación religiosa para el reforzamiento de los ideales políticos, sin que ello implicara que hubiese una creencia particular con la que los legisladores se comprometieran. Se abrían espacios a la convivencia de distintas adscripciones religiosas dentro del mismo marco legal, no se negaba la existencia de un orden metafísico, tampoco se adscribía a ninguna creencia en particular. El Decreto Or-

5. D.O.I. P. En: *La Escuela Normal*. Periódico Oficial de Instrucción Pública. N° 1 Bogotá, enero 7 de 1871, p. 1.

gánico de Instrucción Pública oxigenaba al país con vientos de amplitud religiosa, en una sociedad hegemoníamente católica. La libertad de conciencia se puso a la par del discurso religioso, pues aquélla es una de las manifestaciones más íntimamente ligadas con la racionalización y la subjetivación, supone el ejercicio de la crítica, del análisis y de la reflexión, permitida mientras no se alteren el orden y la institucionalidad.

La idea de la libertad impulsada desde la escuela enseñaría a los niños (ciudadanos del futuro) el ejercicio de los derechos políticos en la edad adulta, facilitaría la conquista de la razón y evitaría el control por parte de la religión o la imposición dogmática en los asuntos públicos, además los haría responsables y conscientes de sus deberes y derechos. Ideario que debía enseñarse de manera constante y repetitiva, era indispensable su difusión por medio del ejemplo, de los actos cotidianos, hacerlos indelebles para que no se olvidaran, para que siempre actuaran de acuerdo con ellos, para que fueran hombres de razón y entendimiento, ciudadanos respetuosos de los criterios de los otros. Reglamentar la convivencia de la diversidad religiosa en un clima de tranquilidad y en un ambiente homogéneo políticamente, por eso lo imperativo de sujetar todas las formas de la religión a los controles del Estado y someter a la población a través de un sistema educativo que fundara las bases de una convivencia libre y respetuosa de diversas religiones en el seno de un mismo Estado y subordinadas a las mismas leyes. La subjetividad inculcada era expresa, como se puede ver en el artículo 29 del Decreto:

“Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre”⁶.

El título dado a los hombres de la república durante este período fue el de ciudadano, lo cual

imprimía un carácter distinto pues implicaba que el ciudadano estaba inscrito en los marcos de la legalidad y la racionalidad impulsada por el liberalismo colombiano de este período. El ciudadano representaba los ideales de la vida republicana, las bondades de la democracia y del Estado; al tiempo que establecía una diferencia con las corrientes conservadoras, pues desaparecían de los documentos oficiales los títulos de “don”, “benemérito” o “excelentísimo”, pertenecientes a un orden jerarquizado en términos sociales que implicaba la verticalidad en las relaciones sociales, para dar paso a una forma igualitaria en el trato, el ciudadano presidente, era a fin de cuentas un ciudadano como los demás, horizontalizado en las relaciones con los otros, sus iguales. Según la constitución de 1863, ciudadanos eran todos los habitantes del los Estados Unidos de Colombia, y por el Decreto Orgánico, el título ciudadano sería una realidad palpable cuando se consiguiera universalizar los ideales que le acompañaban: la razón y la dimensión social del hombre.

El respeto a la ley, el amor a la patria, el sentido de responsabilidad frente a la productividad, se plantearon como mecanismos de construcción del sujeto-ciudadano. La escuela tenía que esforzarse para lograr tal cometido; se establecieron formas de vigilancia continua sobre los niños desde que salían de la casa paterna hasta que nuevamente llegaban a ella. Se impuso la mirada atenta del maestro sobre sus discípulos y los juegos, los amigos, los comportamientos en la calle, las ausencias injustificadas a la escuela, la falta de aplicación, la mala conducta, la vagabundería y el poco aprovechamiento en el campo académico, pues como dice el Artículo 33:

“Los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiere a su educación, y deben vigilar incesantemente su conducta no sólo dentro de la escuela, sino por fuera de ella, excepto dentro de los límites de la casa paterna. Cuidarán, por tanto de que los niños adquieran en sus maneras, palabras y acciones, hábitos de urbanidad, y los ejercitarán en la práctica de los

deberes que el hombre bien educado tiene para la sociedad en que vive”⁷.

Sólo los hombres “bien educados” podían hacer frente a las exigencias de la sociedad moderna, por lo tanto el maestro se convirtió en un eslabón imprescindible en la cadena de convertir en conducta la ley, en hacerse responsable de imponer las subjetividades políticas en estos juegos de relación entre moral, educación y Estado.

También las normas de urbanidad se convirtieron en una herramienta pertinaz para inculcar hábitos que permitieran la vida en comunidad, pues este era un período en el que empezaban a desaparecer las antiguas jerarquías sociales a expensas de la constitución de la subjetividad moderna (el ciudadano); así se establecieron reglamentos escolares, de tipo estatal y político que incluían la subordinación, el acato, el respeto, la puntualidad y la buena conducta, según el párrafo 4º del artículo 82:

“Habituar a los niños a proceder en todo con orden y regularidad, a portarse en todas ocasiones con moderación y cortesía, a estar siempre aseados y útilmente ocupados”⁸.

Los escolares debían mostrar públicamente las condiciones de un buen ciudadano, pues en ellos el Estado se visibilizaba socialmente en los alcances logrados por la enseñanza de las medidas educativas y políticas. En los niños debían evidenciarse las dimensiones sociales que tendría la educación; estaban llamados a mostrar a la sociedad el comportamiento adecuado al ciudadano. En función de tales medidas, la vigilancia era minuciosa: en la escuela, en la familia, en la calle, en los actos públicos, en las relaciones establecidas con amigos y compañeros. Se vigilaban también los juegos, los amigos, la actitud con los otros, las horas libres. Esta mirada permitía un control exhaustivo de la vida social y privada y el perfecto funcionamiento del mode-

lo escolar como disciplinador, normatizador y civilizador de los niños. Ir a la escuela se convirtió en condición de “educación”, de cortesía, de disciplina, de conversión de las actitudes bárbaras y anticuadas, en normas racionales, “urbanas” y podría decirse hasta “humanas” de conducta. De hecho la falta de “educación” se convirtió para muchos colombianos del siglo XIX en un argumento para su exclusión:

“Ustedes como no han estudiado, se expresan muy mal, no entienden las reglas sociales indispensables para presentarse en reuniones cultas y en esas condiciones han de mirarlos como ridículas y se reirán de ustedes. Cuando sepan hablar bien y conozcan las reglas de cumplimiento se presentarán sin ningún peligro de quedar mal”⁹.

Para concluir, la cuestión de crear subjetividades de tipo moderno, atravesó la legislación educativa de 1870, con el empeño de cimentar el ideal del ciudadano desde la infancia, que en términos de Michel Foucault¹⁰ significa normatizar y regularizar, para acceder a los sueños de la igualdad, la democracia y el orden y para lograr el equilibrio social que auguraba, la civilidad y la felicidad del progreso. En palabras de Dámaso Zapata uno de los más fuertes defensores de la causa educativa:

“Pretender fundar instituciones democráticas sin dar a la escuela la importancia que debe tener, poniéndola en el grado más alto de los servicios públicos, tanto vale como pretender navegar sin agua o hacer crecer a las plantas sin luz ni calor. Nuestro país sería hoy una nación verdaderamente republicana, pacífica y rica si el movimiento de la instrucción popular, iniciado por el General Santander hubiera continuado con un vigor progresivo por las administraciones siguientes”¹¹.

9. MONTROYA UPEGUI, Laura. Op. Cit., p. 72.

10. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

_____. *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de Saber*. Siglo XXI Editores. 1991.

_____. *Historia de la Locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica. 1998.

11. ZAPATA, Ramón. *Dámaso Zapata o la reforma educacionista en Colombia*. Bogotá. 1961, p. 56.

6. *Ibid.*, p. 3.

7. *Ibidem*.

8. *Ibid.*, p. 4.

Disciplina y sistema correccional: el estímulo, el honor y el cepo. Que los castigos sean una escuela... una fiesta

Con la aparición del Estado Moderno, occidente inició un cambio en el sistema de los castigos y de las penas. Los trabajos de Michel Foucault¹² han mostrado cómo las penas dejaron de marcarse en el cuerpo, el poder del rey dejó de ser visible a través de la teatralización de la muerte y del derecho que el monarca tenía sobre la vida de los súbditos. En el antiguo Régimen, el poder se ejercía por medio de la ejecución del infractor en un teatro que hacía pública la infracción y su condena. En la modernidad el sistema punitivo cambió, las penas dejaron de tener relación con el tormento de los cuerpos y se estableció un sistema penal que castigaba de forma racional, coherente con los principios establecidos por la modernidad; se castigaba en función de la libertad, la autonomía, la separación del ciudadano de lo que le justificaba su existencia; la vida en sociedad. Así, el Estado moderno concibió su poder en la defensa de la vida, en difusión de prácticas que la promovieran, en el ocultamiento constante de la muerte, a tal punto que la muerte en las sociedades contemporáneas es una experiencia íntima.

La modernidad establece como modelo de adhesión a los marcos legales y sociales el discurso de la prevención, este se instrumentaliza por medio de la enseñanza cotidiana y reiterativa de las leyes. Tal aleccionamiento permitió que lo que operaba en el orden de la palabra, se convirtiera en práctica, palabras hechas actos, actitudes transformadas en hábitos, comportamientos en cotidianidad; la disciplina hecha un acto

de vida social, Kant había afirmado que lo único que diferenciaba a los hombres de los animales era la disciplina.

La disciplina supuso la racionalización de los actos, es decir, el ejercicio de la cotidianidad mediado por una serie de reglas, de pautas de comportamiento, de maneras de desenvolverse socialmente que permitían la estabilidad política, económica y social de manera efectiva, a la vez que se establecían formas imperceptibles de control sobre los individuos y la sociedad en su conjunto; de tal modo que la disciplina implicó la estabilidad y el éxito del proyecto moderno, pues involucró a la población en un estilo de vida y en una forma particular de comportarse de acuerdo con las pautas político-económicas, pensadas como ideales para la transformación de la sociedad y de todas sus estructuras¹³. A la vez que suponía el tratamiento igualitario para todos los miembros de la sociedad, en nuestro caso del grupo escolar, sin distinción alguna de clase, solamente a partir de la rigurosidad que el sujeto demostrara en sus comportamientos y en su vida social, según lo dice el artículo 66 del decreto Orgánico “toda colocación proveniente de distinciones sociales, es severamente prohibida”.

Por tal razón, los reglamentos escolares como herramientas eficaces de control permitieron que las reglas fueran actos que igualaran a los estudiantes, sin que importaran las jerarquías sociales, y facilitarían la visibilidad de los infractores, para quienes aparecieron nuevos sistemas de castigo que para nada tenían que ver con el antiguo sistema de que “la letra con sangre entra y la labor con dolor”.

De hecho uno de los aspectos más minuciosamente reglamentados fue el de los casti-

13. Para una claridad mayor en la utilización que hizo Foucault del concepto dispositivo, que no actuaban por represión ni por ideología, sino más bien por una suerte de normalización y disciplinas, y la relación existente entre los microdispositivos (deseo) que no pueden ser pensados como poder ver: DELEUZE, Gilles. *Deseo y Placer*, En: *Revista Archipiélago*. Cuadernos de Crítica de la Cultura. Al borde del Sujeto. N° 23, Editorial Archipiélago. Madrid.

12. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. El Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, México, 1999.

Hacer vivir y dejar morir. La guerra como racismo.

Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. Siglo XXI Editores. 1991.

gos y las penas en las escuelas del país. La legislación luchó especialmente contra los castigos infamantes que supusieran el dolor, la humillación y la inequidad en su aplicación. El sistema de castigos estaba claramente establecido bajo los parámetros modernos de racionalización y de emulación por la vía del buen ejemplo, para cambiar las azotainas y la férula por castigos que constituyeran una red entre los buenos actos, que merecían premios; y los malos actos que se reprendían, de tal manera que no puede pensarse el sistema de castigos sin un sistema de premios que lo refrendara.

La sección cuarta comprendía los aspectos del sistema correccional que abarcaba los premios y los castigos, dejando bajo la responsabilidad de los maestros:

“[...] conducir a los alumnos por medio de estímulo de honor, tratándolos con aprecio, corrigiéndolos con bondad, haciéndoles conocer las faltas cometidas y la necesidad y justicia de la corrección. Observarán la mayor imparcialidad y rectitud al reprender y castigar, de manera que no solamente haya justicia en estos actos, sino que ella sea patente, como que el procedimiento del director debe ser en tales casos una lección práctica de moral para los alumnos. No se hará diferencia alguna entre los niños para el castigo o para el premio, por razón de su nacimiento o fortuna, ni por otras consideraciones, sino solamente por su conducta y cualidades personales”¹⁴.

Los únicos castigos físicos que se dejaron fueron el encierro y el cepo, para poder domar a aquellos que mostraban menor disposición a la disciplina, al orden y a la moralidad. Evidentemente el sistema correccional tenía que ajustarse a las normas de igualdad existente en la república y evitar a toda costa los tratos injustos o preferenciales para con algunos estudiantes. El sistema de penas debía convertirse en un ejercicio de corrección, no sólo para el castigado, también para los demás estudiantes que percibieran en él la bondadosa severidad con que se trataba

al infractor y el gran daño que hacía la infracción a todos los miembros de la escuela.

“[...] que los castigos sean más que una escuela, una fiesta, un libro abierto más que una ceremonia”¹⁵.

El sistema correccional concebido como una especie de ejercicio moral que involucraba a todos los miembros de la escuela, bien fuera porque se entregaba un premio-estímulo para los que mejor se ajustaban a los reglamentos y las leyes o un castigo para aquellos que no lo hacían. De todas maneras se hacían de manera pública para garantizar su efectividad en los comportamientos de los niños, tal vez una prolongación de las clases de civismo y una escenificación permanente de las virtudes cívicas del buen alumno que indudablemente sería un ciudadano intachable.

Sistema disciplinario que no utiliza marcas, sino signos constantemente desplegados a lo largo del cuerpo y de la sociedad, signos visibles, coercitivos, moralizantes, con el fin de ejercer una ortopedia social, un sistema de arreglo, de corrección de cada individuo para reflejarlo en la sociedad. Formar hábitos de comportamientos, lograr una interiorización individual y colectiva de los comportamientos, igualitario para todos los sujetos involucrados en la penosa y lenta tarea de asumir nuevas conductas con el cuerpo y sus actos, una especie de teatro, en el que el sujeto es un actor social que debe desempeñar un rol visible para todos. La escuela en función de la disciplina es todo un aparato de sumisión y de ortopedia social, de ella y de quienes pasan por ella se espera que surja la sociedad transformada del futuro, la sociedad sometida a las leyes y a los controles disciplinarios de los que difícilmente podrá ya escapar el sujeto.

El decreto Orgánico estableció un sistema de premios que debían ser repartidos al final de cada año escolar con el objetivo de estimular a

14. D.O. I. P. En: *La Escuela Normal*. Periódico Oficial de Instrucción Pública. Enero 7 de 1871. Tomo 1. N° 1, p. 4.

15. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. 1984, p. 115.

aquellos que mejores resultados hubiesen mostrado en aplicación, dedicación y moralidad, impartidos de manera justa, o sea que se premiara el mérito moral y el esfuerzo mostrado en las actividades escolares durante todo el año. Los exámenes que probaban la eficacia de la labor del maestro, su competencia académica y pedagógica, así como la aplicación y dedicación de los estudiantes se hacía públicamente al final del año escolar, frente a las autoridades civiles, militares y educativas de los respectivos distritos y con la presencia de los padres de familia, de tal manera que se hacían públicos los logros alcanzados por los escolares y el nivel de disciplina que habrían logrado, así como la publicación de los alumnos merecedores a los premios por los méritos morales alcanzados.

Bibliografía

- BERMAN, Marshall. *Todo lo Sólido se desvanece en el Aire*. La experiencia de la Modernidad. Siglo XXI Editores. 5ª edición.
- BODEI, Remo. *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*. Fondo de Cultura Económica. México, 1995.
- CAMPILLO, Antonio. *Adiós al progreso*. Una meditación sobre la historia. Editorial Anagrama, Barcelona, 1985, p. 17.
- CASSIRER, Ernst. *Filosofía de la Ilustración*. Fondo de Cultura Económica. Primera Reimpresión (Colombia) 1994.
- CASTRO DE CARVAJAL, Beatriz (editora): *La Historia de la Vida Cotidiana en Colombia*. Colección vitral. Editorial Norma. Bogotá, 1996.
- COLMENARES, Germán. *Las Convenciones contra la Cultura*. Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX. Tercer Mundo Editores, Universidad del Valle, Banco de la República. Bogotá, 1997. 4ª edición.
- ELÍAS, Norbert. *El proceso Civilizadorio. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Editorial

Fondo de Cultura Económica. Reimpresión colombiana, 1997.

- _____. *La Société de cour*. Flammarion. París, 1985.
- FOUCAULT, Michel: *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, 1984, 9ª edición.
- _____. *Historia de la Sexualidad 1. La voluntad de saber*. Tomo 1. Siglo XXI Editores, 18ª edición.
- _____. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1980.
- _____. *Las palabras y las cosas*. México. Siglo XXI Editores.
- _____. *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta. Madrid, 1992.
- GARCÍA, Julio César. *Historia de la Instrucción Pública en Antioquia*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 1962.
- JARAMILLO URIBE, Jaime. *El Pensamiento Colombiano en el siglo XIX*. Bogotá, Temis, 1964.
- _____. *La historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Universidad Nacional, Bogotá. 1970.
- _____. *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1977.
- KANT, Emanuel. *Prolegómenos a toda metafísica del porvenir*. Editorial Porrúa. México, 1999.
- _____. *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica. Bogotá, 1994.
- _____. *Crítica de la razón práctica*. Editorial Porrúa S. A., México, 1996.
- LAPORTE, Dominique. *Historia de la Mierda*. Pretextos. 2ª edición. Valencia, 1989.
- LARROSA, Jorge. (ed.). *Escuela Poder y Subjetivación*. Colección Genealogía del Poder. Editorial la Piqueta. S.F.
- LE BRETON, David. *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1995.
- MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914*. Bogotá, Universidad Nacional, 1970.

- MONTOYA UPEGUI, Laura. *Autobiografía de la Madre Laura de Santa Catalina o Historia de las misericordias de Dios en un alma*. Medellín. Ed. Bedout, 1971.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y Poder*. Editorial Aique. S.f.
- RAUSCH, Jane. *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1993.
- RESTREPO EUSSE, Álvaro. *Historia de Antioquia* (Departamento de Colombia), desde la conquista hasta el año 1900. Medellín. Imprenta Oficial. 1903.
- _____. *El Olimpo Radical*. Editorial Incunables, Bogotá, 1986.
- SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar; OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia. 1997. 1ª edición, 2 volúmenes.
- SENNET, Richard. *El declive del hombre público*. Ediciones península. Barcelona. 1978.
- _____. *Carne y Piedra*. El cuerpo en la ciudad en la civilización Occidental. Alianza Editorial, 1997.

- TERREN, Eduardo. *Educación y Modernidad, entre la utopía y la burocracia*. Anthropos, 1999.
- TOFFLER, Alvin. *La tercera ola*. Círculo de Lectores, 1980.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica de la Modernidad*. Colección Ensayo. Madrid, 1993.
- URIBE URIBE, Julián. *Memorias*. Colección Banco de la República, Bogotá, 1994.
- VILLEGAS BOTERO, Luis Javier. *Aspectos de la Educación en Antioquia durante el gobierno de Pedro Justo Berrio, 1864-1873*. Medellín. Secretaría de Educación y Cultura, p. 135.
- VIVIESCAS, Fernando. GIRALDO ISAZA, Fabio. (comp). *Colombia el despertar de la modernidad*. Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1998.
- ZAPATA, Ramón. *Dámaso Zapata o la reforma educacionista en Colombia*. Bogotá, 1961.
- ZAPATA, Vladimir. *Escuela y Poder en Antioquia*. Facultad de Educación. Documento de trabajo, 1984.
- ZULUAGA, Olga Lucía. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Documento mimeografiado. Medellín. Universidad de Antioquia - Centro de Investigaciones Educativas, 1978.
- _____. *Pedagogía e historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1978.