

DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n29.50414>

Sujetos y orden social en la política educativa de las primeras décadas del siglo XX*

*Alexis Vladimir Pinilla Díaz***

Resumen

El interés del presente artículo es mostrar algunos rasgos definitorios de las estrategias de formación y control de la subjetividad que pusieron en marcha los gobiernos nacionales, en el ámbito escolar, durante las primeras décadas del siglo XX. La reflexión mostrará cómo a partir de tales estrategias político-pedagógicas se intentó definir un orden social favorable a los intereses de las élites nacionales y un modelo de subjetividad acorde con dicho orden social.

Palabras clave: Subjetividad, educación, políticas educativas, orden social.

Abstract

The interest of this paper is to show some defining features of training strategies and control of subjectivity launched national governments, in schools, in the early decades of the twentieth century. The reflection will show how the political-pedagogical strategies tried to define social order favorable to the interests of national elites and a model of subjectivity according to this social order.

Key words: Subjectivity, education, educational politics, social order.

* Artículo recibido el 11 de julio de 2014 y aprobado el 1 de octubre de 2014. Artículo de reflexión. Este artículo se deriva de la tesis doctoral "Memorias de la acción colectiva del magisterio en Colombia", evaluada como tesis meritoria en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Doctor en Educación. Profesor asociado del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá-Colombia. Correo electrónico: alepinilla2003@yahoo.com

1. Educación y subjetividad a inicios del siglo XX

Al despertar el siglo XX la educación estaba organizada de acuerdo con lo dispuesto en el Decreto 349 de 1892, en cuyo artículo 1º se leía: "La Instrucción Pública se divide en Departamental y Nacional. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 185 de la Constitución y por la Ley 89 de 1892, es Instrucción Pública Departamental la primaria o de primeras letras. Por Instrucción Nacional se entiende la secundaria y la profesional"¹. La Ley 89 y el Decreto 349 de 1892 son conocidos en la historia de la educación como el Plan Zerda, el cual buscó

trazar normas de organización nacional para la enseñanza e imponer un sistema de educación nacionalmente unificado 'hasta donde sea posible', como de manera explícita lo reconocía el propio plan, pues a pesar de que la Constitución del 86 hubiera sometido formalmente a los antiguos estados soberanos, por muchos años más las estructuras locales y regionales de poder, que eran las que efectivamente marcaban de manera cotidiana mucho del carácter de las prácticas educativas, continuaban funcionando como los centros básicos de decisión.²

En 1894, el Ministro de Instrucción Liborio Zerda reglamentó el funcionamiento de la escuela primaria anotando que el medio pedagógico general que debía emplearse para la enseñanza era la intuición y que, por ende, se necesitaban "pocas palabras, salvo en las narraciones. Nada de definiciones"³. En esta perspectiva se propuso que el método a utilizar en la enseñanza de las diferentes materias era el de "Pestalozzi perfeccionado", prohibiendo toda enseñanza "fundada en el ejercicio exclusivo y servil de la memoria"⁴. En este sentido, se trataba de darle un lugar central a la niñez en el proceso de aprendizaje, explotando las facultades de esta para conocer la realidad. La propuesta de Pestalozzi apropiada en Colombia proponía

preocuparse por lo singular del mecanismo del conocer en la infancia, y por este camino, hacer del niño su objeto de conocimiento. La escalera que le mostrará aquel "hijo

1. Juan Gallego Cardona, *Pensumés colombianos de Enseñanza Secundaria 1887 a 1955* (Medellín: s.e., 1955).

2. Renán Silva, "La educación en Colombia". 1880 -1930", en *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV (Bogotá: Planeta, 1998), 72.

3. Reglamento para las escuelas primarias. 1º de enero de 1894. Artículo 6º.

4. Reglamento para las escuelas primarias, Artículo 19.

de la guerra", le permitió pasar del signo al niño, del proceso general de la representación a sus mecanismos en el aprendizaje infantil. Y la puerta para este giro, ha sido la teoría de la sensación. Pues desde Pestalozzi, la pedagogía empieza a ver que ya no sólo se trata de calcar sin más sobre el discípulo el método de organización silogística de los juicios y el orden sintáctico de la proposición, sin que importe la edad ni la subjetividad.⁵

En el ámbito pedagógico, lo anterior nos indicaría que para inicios del siglo XX emergió una mirada distinta sobre el sujeto escolar. De ser considerado un actor pasivo susceptible de corrección y de sujeción a la voluntad de los maestros, empieza a ser considerado como un sujeto activo en la construcción de los saberes y proclive a ser encauzado para lograr su adecuado desarrollo: "El asunto difícil, para el gobierno y para los propios maestros, era constituir su poder de gobernar, asegurar ese orden a la vez material y moral. Ya no se trataba simplemente de cómo el maestro va a conservar el orden"⁶; se trataba, además, de garantizar un desarrollo positivo de las potencias del sujeto activo en el escenario escolar.

No obstante, en el ámbito socio-político es justamente en esta coyuntura de finales del siglo XIX y principios del XX cuando se consolidan mecanismos de sujeción y control sobre los sujetos debido, en buena parte, a la permanente labor de la iglesia, en cuya visión la subjetividad se asociaba con el ejercicio de los principios cristianos, es decir, para la iglesia se era sujeto y ciudadano en tanto se era buen cristiano. En esta dirección, el análisis sugerido por Cristina Rojas resulta relevante por cuanto a finales del siglo XIX y principios del XX "las luchas de las élites no se dieron por cuestiones de libre comercio sino por problemas religiosos, educacionales y morales"⁷. En relación con el tipo de ciudadanía que se pretendía formar, María Teresa Uribe agrega lo siguiente:

El ciudadano de la regeneración se recreó en los moldes del buen cristiano. El demos o cuerpo político de la democracia, por ejemplo, era la comunidad de creyentes. Lejos quedaba la imagen del ciudadano virtuoso e ilustrado del primer republicanismo y del

5. Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, tomo I (Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997), 27.

6. Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia*, 216.

7. Cristina Rojas, *Civilización y violencia* (Bogotá: Norma, 2001), 45.

ciudadano tolerante y libertario del radicalismo liberal. El acento comunitarista histórico y el sesgo religioso de este orden constitucional, toleraba mal las tesis del interés individual, de la primacía de los sujetos, de la neutralidad del aparato público. Por el contrario, propugnaba por el "bien común", el interés colectivo, el predominio del Estado sobre los ciudadanos, todo esto en el contexto de un cierto iusnaturalismo revestido de positivismo en la concepción sobre los derechos fundamentales del hombre.⁸

En este sentido, la preocupación del reglamento de la escuela primaria no giró exclusivamente en torno al método pedagógico que los maestros debían seguir. También se hizo énfasis en el fortalecimiento de la moral y la salud física de los niños, aludiendo a que la nación requería de individuos con cuerpos y mentes fuertes capaces de articularse a las exigencias del medio a través de la realización de tareas y oficios prácticos. Como sugiere Zandra Pedraza, "la aceleración de la vida urbana, el desarrollo tecnológico y el aumento de la interacción social bajo las reglas del liberalismo económico trajeron a principios del siglo XX nuevos elementos a los usos corporales"⁹. En el Artículo 77 del reglamento elaborado por Liborio Zerda, atinente a la educación física, se anotó que "no debe admitirse en la escuela niño alguno de constitución excesivamente débil o con tendencia marcada a enfermarse"¹⁰. Así mismo se empezó a hacer énfasis en la necesidad de consolidar una educación práctica, que condujese al posterior desarrollo de la educación técnica e industrial, propuesta que incluso se venía definiendo desde el mismo siglo XIX.¹¹ Este cuidado sobre el cuerpo, que tuvo su correlato en la Europa moderna, se relacionaba con la idea de un cuerpo social saludable y proclive al progreso de la nación. En este contexto, para Zandra Pedraza,

la vida humana no se ve determinada por factores y agentes externos e inalterables; el manejo que la persona haga de ella, la manera como permita que sus costumbres afecten su fisiología determina el destino personal y nacional. Se aprecia que el nuevo siglo le ha adjudicado al individuo poder sobre su propia vida y responsabilidad sobre el

8. María Teresa Uribe, "Ordenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano", *Estudios Políticos* n.º 12 (1998), 38.

9. Zandra Pedraza, "Claves para una perspectiva histórica del cuerpo", en *El cuerpo en Colombia –Estado del arte cuerpo y subjetividad–*, eds. Nina Cabra y Manuel Escobar (Bogotá: Universidad Central–IESCO, IDEP, 2014), 102.

10. Reglamento para las escuelas primarias. 1o de enero de 1894.

11. Frank Safford, *El ideal de lo práctico* (Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional, El Áncora Editores, 1989).

progreso de la nación, con lo cual abre una dimensión ausente en la cortesanía, aunque construye sobre su base y hace suya la herencia de su moral señorial.¹²

Así mismo, una estrategia de control social de las élites criollas a finales del siglo XIX, y principalmente a partir de la Constitución Política de 1886, fue establecer una clara demarcación de los límites entre las fracciones de clase. La educación debería tratar de conservar estos límites orientando la formación de las élites dentro de las artes y las disciplinas liberales, dejando para los sectores populares la formación en el trabajo técnico y práctico. En esta perspectiva, si bien se planteó la necesidad de crear un sistema educativo nacional, era difícil pensar en una escuela homogénea, en la medida en que la enseñanza debía responder a fines diversos y opuestos. Sobre este aspecto, Eugenio González Mutis anotó lo siguiente en 1897:

Téngase también en cuenta que la igualdad en la instrucción, cuando ésta no va cimentada en los principios cristianos, pone más de resalto la desigualdad de las condiciones. Si el hijo de padres sencillos e ignorantes se ve, por gracia del Estado, en contacto con los que pertenecen a la clase distinguida de la sociedad y adquiere conjuntamente con ellos los mismos conocimientos, llegará, por fuerza, a avergonzarse de su familia y de su origen; los odios de raza y las más feroces pasiones se apoderarán de su alma, y en lugar de un ciudadano útil a su patria, habrá en él un enemigo del orden y partidario de la Revolución. Peores resultados produjo todavía la enseñanza obligatoria tratándose de las mujeres, pues imprudentemente recibían una instrucción para la cual encontraban humillantes todos los oficios que entre nosotros pueden desempeñar, y como no era mucha la virtud que se les infundía, al poco de salir de la escuela daban al traste con el pudor y se entregaban a la desvergüenza.¹³

Sin embargo, la organización de la educación a principios del siglo XX no estaba exenta de tensiones dentro de las mismas élites nacionales y en algunos sectores de la dirección educativa nacional. Un ejemplo de ello se puede ver en un análisis sobre la educación primaria realizado por José Miguel Rosales, Vicerrector de la Escuela Nacional de Comercio, divulgado en el año de 1900. En el documento elaborado por Rosales encontramos lo siguiente:

12. Zandra Pedraza, *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad* (Bogotá: Universidad de los Andes, 1999), 119.

13. Eugenio González Mutis, *La instrucción pública en Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1897), 71.

En nuestra tierra la escuela primaria, a causa de su pésima organización pedagógica, ni educa, ni instruye. En la administración escolar predomina la anarquía, no hay uniformidad en los programas, los maestros carecen de preparación suficiente, los edificios escolares son inadecuados y no hay útiles de ninguna clase, los métodos son defectuosos y los inspectores, tanto locales como provinciales, con rarísimas excepciones, no son personas técnicas ni tienen interés por el Ramo, ni saben cumplir con sus deberes. Por último, el programa abarca seis años, pero los niños no asisten sino dos o tres años a lo más en las escuelas urbanas, y en las rurales apenas completan el primer año de estudios.¹⁴

De lo anterior podemos resaltar algunos elementos: en primer lugar, se hace alusión a la anarquía que reina en la educación, argumentando que esta es producto de la no uniformidad en los programas. Al parecer, la tensión en este aspecto giraba en torno a cómo ofrecer una enseñanza uniforme pero que mantuviese las diferencias socio-económicas y, además, ayudara a superar la fragmentación del país producto de la federalización ocurrida a partir de 1863. En segundo término, es interesante ver la poca capacidad de cobertura del sistema educativo y el alto índice de deserción en las poblaciones que accedían a la educación. Este hecho cuestiona, incluso, el impacto que pudiese tener la enseñanza institucional en la construcción del proyecto nacional planteado por las élites.

Sobre las bases del código educativo explícito en el Plan Zerda, en los inicios del siglo XX tuvo lugar una significativa reforma educativa, expresada en la Ley 39 de 1903. Uno de los más significativos principios que inspiró este nuevo código está relacionado con la necesidad de que la educación contribuyera, de manera efectiva, al desarrollo industrial del país a través de la formación de personas capacitadas para las actividades prácticas, ya que –según el ministro Antonio José Uribe– la educación era la responsable del atraso económico del país y de su situación política y social.

El ideal del desarrollo industrial se instaló en buena parte de la legislación educativa y la organización misma del sistema escolar, desde el nivel de primaria hasta el profesional, ya que resultaba indispensable en el ambiente de la época superar "el predominio que tienen entre nosotros los estudios teóricos [...] las abstracciones sobre lo concreto, lo ideal sobre lo real"¹⁵. En esta dirección, la instrucción primaria oficial

14. Rosales José Miguel (Vicerrector de la Escuela Nacional de Comercio). *La reforma de la instrucción primaria oficial en Colombia* (Bogotá: Arboleda & Valencia Editores, 1900), 4.

15. Antonio José Uribe, "La Ley Orgánica. Exposición de motivos", en *Instrucción pública. Disposiciones vigentes. Exposición de motivos* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1927), 4.

debería preparar a los niños para asuntos prácticos que permitiesen su pronta vinculación al mundo productivo. Así, Antonio José Uribe anotó que

la instrucción primaria debe simplificarse, a fin de difundirse extensamente; que debe tender a preparar a los niños en el ejercicio de la ciudadanía, despertando y avivando en ellos el amor a la Patria; que debe, así mismo, tender a prepararlos para la agricultura, la industria fabril y el comercio, y procurar que, por las enseñanzas religiosa y física, se formen caracteres nobles y hombres de energía, sanos y vigorosos.¹⁶

La orientación hacia la formación técnica a partir de la cual los individuos pudiesen tener rápidas posibilidades de acceso al mercado laboral, también se enfatizó en la educación de las mujeres. En 1908 Pedro Toro anotó lo siguiente:

No pretendo que las mujeres vengan a discutir en las Asambleas populares, ni a pelear en los campos de batalla, ni a oficiar en los altares [...] Aspiro a que en lo posible estudien ciencias, artes e industrias y adquieran hábitos de trabajo que, sin humillaciones ni afrentas, les alcancen a satisfacer sus necesidades y aún a forjarse fortuna, y que les comuniquen confianza a sus propias fuerzas sin indispensable intervención masculina.¹⁷

En un estudio presentado al primer Congreso Pedagógico Nacional, realizado en 1917, Ana María Toscano reforzaba esta diferenciación anotando lo siguiente:

La escuela de primeras letras, en una palabra, a la vez que hacer mantener bueno al niño, debe tender al fin, tan primordial como ese otro, de formar en el niño al ciudadano o a la madre de familia; de hacer de él un miembro útil de la sociedad, a quien la patria puede llamar su hijo con orgullo; y de echar, en fin, los primeros fundamentos de un ser apto efectiva y prácticamente para la vida. Este programa tan sencillo consulta el triple fin de la instrucción primaria con relación a Dios, a la sociedad y al individuo; corresponde a las tres fases que, según algunos pedagogos modernos, debe ella comprender, como son la sugestión de ideales, la inculcación de buenos hábitos y la relativamente secundaria que implica la transmisión de conocimientos científicos del maestro. En la función de sugerir ideales abarca la sugestión del ideal supremo que es Dios; del ideal del Bien y del ideal del hombre bueno y honesto; del ideal de la Patria y del ideal del buen ciudadano y del miembro útil y sano de la sociedad y la familia; del ideal del yo obligado a bastarse a sí propio y a llenar en el mundo una visión benéfica de adelantamiento y de progreso en todos los ordenes de la humana actividad.¹⁸

16. Antonio José Uribe, "La Ley Orgánica. Exposición de motivos", VII.

17. Pedro Toro Uribe, *La educación de la mujer*, Discurso en el Colegio de Nuestra Señora del Carmen en la sesión solemne de 1907 (Facatativa: Imprenta del Departamento, 1908), 5.

18. Ana María Toscano, *La escuela primaria: causas de su deficiencia en Colombia*, estudio presentado el Congreso Pedagógico Nacional de 1917 (Bogotá: Imprenta Nacional, 1917), 6.

En términos generales, en el proyecto de formación de la subjetividad en este contexto se articulaban tres elementos centrales, a saber: ser leales con la patria, servir a Dios y ser útiles a la sociedad. Como anoté anteriormente, la concepción del buen ciudadano se ligaba con la de buen cristiano y los valores cívicos se equiparaban a las virtudes del catolicismo; a su vez el deber con la patria se conseguía mediante la creación y consolidación de un sentimiento nacionalista basado en el recuerdo emblemático de los próceres nacionales y los símbolos y la iconografía que daban origen a la nación. El servicio a Dios se prestaba mediante el fortalecimiento del espíritu cristiano católico; y, por último, el servicio a la sociedad estaba relacionado con la capacidad productiva de los individuos, de allí la necesidad de fortalecer la orientación técnica y vocacional de la enseñanza secundaria, entendida por el Ministro de Instrucción Pública en los siguientes términos:

Esta enseñanza está mereciendo y merece una atención esmerada de parte de las entidades oficiales, por cuanto es la llamada a formar hombres políticos, hombres científicamente preparados para las artes e industrias. Colombia, se ha dicho en todos los tonos, necesita de esos hombres para su progreso. Inmensas extensiones de nuestro territorio permanecen incultas, y las que se cultivan no dan el rendimiento que debieran, por falta de conocimientos en la agricultura y en la afición por ella. Nuestras industrias son pocas, y para organizarlas científicamente hay que traer expertos extranjeros, porque aquí todas las actividades juveniles se encarrilan hacia las profesiones universitarias y poco se dedica a la formación de hombres prácticos que sean capaces de montar una industria o un taller, o de prestar sus servicios eficazmente en los ya existentes.¹⁹

Resulta importante mencionar que la educación técnica continuó dirigiéndose a los sectores populares. Así, a pesar de la promoción de un proyecto homogéneo de Estado-nación la escuela continuaba manteniendo la distancia entre los diferentes sectores de la sociedad colombiana. Pareciera ser que la estrategia de las élites para mantener cohesionado su ideal de Estado-nación era reproducir las desigualdades sociales a través de determinados espacios de socialización y control, entre los cuales la escuela jugó un papel de primer orden. Esta situación se ratificaría algunos lustros después de emitida la Ley Uribe de 1903, contexto al que me referiré a continuación.

19. *Memoria del Ministro de instrucción y salubridad públicas al Congreso de 1925* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1925), XLVI.

2. El proyecto de sujeción en los años veinte

En 1917 Miguel Jiménez López señaló los inconvenientes de crear una escuela homogénea aduciendo que la naturaleza de los seres humanos era distinta y, por ende, una educación homogénea iría en contravía de los designios naturales. A la postre, este argumento permitiría justificar las diferencias sociales. En palabras de Jiménez López,

la institución escolar, llámese escuela, colegio o Universidad, es una de aquellas creaciones a que la sociedad ha llegado como a la solución más práctica de la gran necesidad de la formación de las generaciones nuevas, pero que de ninguna manera es la solución más ajustada a la naturaleza de las cosas. Si hay algún caso en que la generalización sea inaceptable es precisamente aquel en que se supone que todos los individuos deben ser sometidos a los mismos medios formadores, cual si las modalidades del espíritu en los diversos seres humanos –lo mismo que su organización física– no comportasen variedades infinitas. La Escuela, como hasta hoy ha sido ideada y conducida, es sencillamente un taller en que se labora con unos mismos medios, entendimientos y caracteres de estructuras muy diversas y en que se aplica el mismo molde igualitario a personalidades llamadas a mostrarse en la vida bajo formas inmensamente diferentes; su tendencia natural es la de producir tipos mentales y morales de una uniformidad árida y estéril.²⁰

El modelo de subjetividad en el que pensaban las élites quedó un poco más claro con el debate sobre la degeneración de la raza, en los años veinte. Para unos sectores, el desarrollo de la capacidad técnica estaba relacionado con el ideal de progreso y desarrollo del país. Para otros, la formación de sujetos en la educación pasaba por la necesidad de poner en marcha estrategias tendientes a *higienizar la raza*, dentro de las cuales se pueden señalar la medición y el control médico permanente de los niños, la promulgación de hábitos y costumbres relacionadas con el manejo y aseo del cuerpo y el control sobre la alimentación, entre otras. Dentro de estos debates lo que más interesó, en última instancia, fue el *factor humano*, es decir, la posibilidad de *gobernar la población* bajo la idea de mejorar sus condiciones de reproducción social y laboral.²¹

20. Miguel Jiménez López, *La formación de la personalidad. Base de la educación* (Bogotá: Imprenta del Departamento, 1917), 7.

21. Ana María Toscano, *La escuela primaria: causas de*, 65.

En este contexto, se pensó que los sujetos debían ser sanos y robustos con el fin de que estuvieran listos para enfrentar la dureza de la vida. Cuidar el cuerpo de los niños significaba cuidar el organismo social y, por ende, proteger la nación. Paralela a la acción de los médicos se hizo énfasis en la educación física –estrategia clave en esta coyuntura– para la conservación de un cuerpo social sano. Los actos cívicos realizados en el escenario educativo se planeaban bajo la tutela y el control de la educación física. En la exposición de motivos del proyecto de ley orgánica de 1926 se lee lo siguiente:

Los buenos efectos de una educación física científicamente organizada son tan evidentes –*mens sana in corpore sano*–, que cualquier sistema educativo que no los tuviera en cuenta, sería incompleto y defectuoso. Lo dicho vale especialmente para un país como Colombia, donde la influencia del clima tropical tan fácilmente acaba con la resistencia física y moral del individuo, y con el vigor del organismo (...) Todos cuantos se interesen por las generaciones futuras de la Nación, deben preocuparse por la implantación de este ramo de la instrucción pública según métodos y sistemas modernos.²²

En términos generales la estrategia de la educación física junto a la promoción de la higiene estaba relacionada con la concepción de una mente sana en un cuerpo sano. Los saberes médicos y biológicos se apoderaron del escenario escolar y, de alguna forma, monopolizaron la reflexión sobre la formación de la subjetividad. Cada vez se fortalecían con más claridad los mecanismos de sujeción y control junto al ideal del progreso y la industrialización, consolidando un complejo modelo de modernidad política en el contexto colombiano. Al respecto, Zandra Pedraza sugiere lo siguiente:

Lo que se enfatizaba era el imperativo de formar una conciencia sanitaria, siendo así que la higiene era el bastión del progreso. El interés recayó consecuentemente en la infancia, imagen de todo el poder y la potencialidad de futuro, cuyo cuidado se declaró una obligación sagrada del Estado. A partir de entonces y particularmente en los años treinta, pulularon las cartillas y manuales de higiene, tanto para las escuelas como para el gran público, editados por ministerios o institutos oficiales o a título personal por médicos e instructores. Los salubristas tuvieron su apogeo y fueron estimados, al igual que los ingenieros, como promotores del progreso nacional: sus aportes a la cuestión higiénica, como en su momento la labor de los gramáticos, ayudaron a configurar un tipo colombiano ideal, cuya realización asumió el Estado.²³

22. *Proyecto de ley orgánica de la instrucción pública* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1926), 125.

23. Zandra Pedraza, *En cuerpo y alma*, 129.

Entre los lugares privilegiados para la formación de estos hábitos de higiene, además de la escuela, la familia se erigió como un escenario clave de socialización. Desde la perspectiva de las élites nacionales, la familia era sinónimo de herencias y abolengos y, por ende, un espacio para la perpetuación de la formación moral de los sujetos. Así mismo era la familia la que permitía establecer una separación entre lo público y lo privado y en donde, naturalmente, se ejercía un control (coacción) sobre las pasiones. En palabras de Miguel A. Urrego, esta actividad moralizante de la familia, sobre las bases propuestas por la iglesia, "estaba encaminada a enderezar costumbres de la población, particularmente el hecho de la pareja fundada en el concubinato, y a introducir nuevos conceptos sobre la infancia, la higiene y la moral. La norma se expresó en diversos discursos del clero y funcionarios del Estado, con el objetivo de señalar los límites de lo normal, moral, legal y conveniente"²⁴.

De manera paralela a la formación corporal del individuo, a la corrección de los defectos de la raza, debía continuarse con la estrategia de fortificar el alma nacional mediante la enseñanza de las ciencias sociales y, particularmente, de la historia, ya que sin esta, según los lineamientos del Ministerio, "queda el pueblo falto de raíces que le sustenten, y lo que es peor, no tiene conciencia de sus destinos como nación"²⁵. Frente al carácter estratégico de las ciencias sociales, en términos políticos y culturales, podemos sugerir que sus fines:

apuntaban hacia la formación de ciudadanías virtuosas, a través de la interiorización e incorporación de determinados modelos de orden social por parte de los actores escolares. En esta perspectiva, una de las principales funciones asignadas a la historia, fue la consolidación de la nacionalidad colombiana, en la medida en que la historia fue asumida también como base para el futuro. En lo concerniente a la instrucción cívica podríamos decir que fue un instrumento necesario para formar, tanto buenos cristianos, como buenos ciudadanos, a través de la promoción de las normas y deberes para vivir en sociedad.²⁶

Muy cercana a las estrategias sobre qué tipo de sujeto formar se encontraba la práctica pedagógica del maestro. Además de las exigencias del Ministerio de Instruc-

24. Miguel Ángel Urrego, *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá 1880-1930* (Bogotá: Ariel, Universidad Central, 1997), 125.

25. *Proyecto de ley orgánica de la instrucción pública*, 130.

26. Martha Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003), 178.

ción para poder ejercer esta profesión, las cuales mostraban al maestro en una labor de apostolado, los diferentes encargados de este gabinete y algunos intelectuales les hicieron permanentes recomendaciones para orientar su ejercicio profesional. En las memorias del Ministerio de Instrucción Pública en 1923 podemos encontrar algunas de las directrices diseñadas para modelar la práctica pedagógica:

Objeto de un tratado sería la indicación de los medios que aconseja la pedagogía para educar al individuo. Por eso, no me alargo en este asunto trascendental, y me contento con recomendar a los maestros [...] los siguientes puntos que deben ser atendidos preferentemente en su labor moralizadora: 1º Sólida formación religiosa, ante todo, como base de la educación verdadera, para la cual se hace indispensable el ejercicio racional de las prácticas necesarias. 2º Educación Cívica y patriótica de los niños, para que aprendan a manejarse en sociedad y tengan conciencia de los derechos y deberes anexos a la vida ciudadana. 3º Cultivo de la dignidad personal en los alumnos, a fin de que sepan respetar lo que merezca respeto, que amen el trabajo como medio de regeneración, que huyan de la superficialidad del día y se concreten a la labores serias, que sean enérgicos sin terquedad, activos, prudentes y honrados sobre todo. 4º Empleo de un sistema disciplinario, correcto y racional, adecuado a nuestro medio.²⁷

En la reforma propuesta a mediados de la década del veinte es necesario mencionar que un primer proyecto fue presentado por la segunda Misión Pedagógica Alemana en 1925-1926, que llegó al país en 1924 por solicitud del presidente Pedro Nel Ospina. Para Ingrid Muller de Ceballos el proyecto de ley presentado por la Misión Pedagógica Alemana había entrado en choque "con los intereses de la Iglesia Católica, cuya autoridad lo encontró 'de todo punto inaceptable' y reclamó su 'pleno derecho de exigir que nuestra legislación organizadora de la instrucción pública esté en conformidad con ella'. Se trataba de conservar las relaciones entre la Iglesia y el Estado, preestablecidas en la Constitución de la República de Colombia de 1886"²⁸. Un ejemplo del carácter secular que imprimía a la educación el proyecto de esta misión podemos verlo en su artículo 2º, que dice:

De acuerdo con lo estatuido en el ordinal 15 del artículo 120 de la Constitución, la suprema reglamentación, dirección e inspección de la instrucción pública corresponde al

27. *Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1923* (Bogotá: Casa Editorial de la Cruzada, 1923).

28. Ingrid Muller de Ceballos, *La lucha por la cultura*, tomo I (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1992), 40.

Poder Ejecutivo Nacional. En el ejercicio de la facultad que tienen las Asambleas Departamentales, de reglamentar por medio de ordenanzas los establecimientos de instrucción primaria y secundaria, dichas entidades obrarán no sólo de acuerdo con los preceptos constitucionales y legales, sino también con los decretos del Poder Ejecutivo, fundados en la facultad que le confiere el numeral 15 del artículo 120 de la Constitución.²⁹

El conflicto con la iglesia, generado por el proyecto de la Misión Pedagógica Alemana, ocasionó que se presentara otro proyecto de ley en 1926, en el que se sugería que la educación pública se dividiera en primaria, normalista, secundaria, universitaria, técnica o industrial, agrícola, comercial y artística (Artículo 2º, ampliando lo dispuesto en la ley 39 de 1903 que solo contemplaba cuatro niveles educativos: primaria, secundaria, instrucción técnica e instrucción profesional).

Los modelos formativos de la subjetividad que subyacen en esta reforma pueden ser de cuatro clases. En primer lugar está el sector rural, para el cual la enseñanza sería muy sencilla y destinada a resolver los problemas inmediatos de la región o la localidad. En segundo lugar encontramos el escenario urbano popular que, debido a las condiciones de su entorno, no recibiría más educación y se desempeñaría en actividades productivas. A diferencia este, se propone otro modelo urbano, con una formación más profunda, dirigido a preparar para el ejercicio en la vida pública. Finalmente, encontramos el modelo diseñado para la mujer, orientado al trabajo en las labores domésticas y familiares.

En correspondencia con lo anterior, en este mismo año de 1926 se publicó un libro de José Miguel Rosales orientado al análisis de la situación educativa colombiana. Para Rosales, uno de los mayores inconvenientes de la educación era no formar a los ciudadanos para la vida práctica y técnica. Entendiendo que "los trabajos del laboratorio y el taller engendran el hábito de observación, establecen la diferencia entre lo exacto y lo vago, facilitan la inspección de los fenómenos naturales complejos y hacen notar la inexactitud de todos los informes abstractos, recibidos verbalmente sobre hechos reales que, una vez cristalizados en la mente, quedan allí mientras dure la existencia"³⁰. Esta orientación hacia lo práctico se fortalece con el reconocimiento legal del trabajo

29. Misión Pedagógica, *Proyecto de Ley orgánica de Instrucción Pública* (Bogotá: Sociedad Editorial, 1925), 5. Los miembros de esta misión pedagógica fueron: Karl Decker, Carl Glockner y Anton Eitel. Los asesores colombianos fueron: Emilio Ferrero, Tomás Rueda Vargas y Gerardo Arrubla.

30. José Miguel Rosales, *La escuela educativa* (Bogotá: Editorial de Cromos, 1926), 9.

infantil, hecho que se evidencia en el Decreto 1790 de 1930, en el que se lee: "Los mayores de once años pueden ser empleados en las labores agrícolas, industriales o domésticas, siempre que presenten el certificado de instrucción mínima, o demuestren hallarse en la época de vacaciones escolares"³¹.

Una revisión a las memorias y documentos oficiales del Ministerio de Educación nos muestra que durante la década del treinta continuó la idea de un pueblo necesitado de cuidados médicos, higiénicos y alimenticios, con el fin de adaptarlo a las exigencias de construir una nación moderna. Es decir, en la gramática sobre lo nacional en estas primeras décadas sobresalió la figura de un pueblo sano como base para el desarrollo del modelo de civilización promulgado por las élites nacionales, el cual tenía sus orígenes en la tradición romántica e ilustrada europea.

Colofón: la subjetividad como civilización

Hace algunos años el historiador Jacques Revel, director de la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* entre 1995 y 2004, publicó un breve ensayo sobre la aparición del concepto de *civilidad* en el contexto de la Europa renacentista, cuyo valor argumentativo deseo rescatar en el final de este escrito. El trabajo de Revel se centra en la evolución –ampliación, deformación, transformación– de los principios expresados en el texto de Erasmo de Rotterdam *De civilitate morum puerilium libellus*, traducido al francés bajo el nombre *La civilité puérile* (lo que para nosotros está cercano al de 'buena crianza' o 'urbanidad'), y en los usos que del texto hicieron diferentes sectores –clericales y civiles– de la Francia renacentista. Para Revel, el punto más significativo de la *civilité* está relacionado con el manejo del cuerpo y de los gestos, entendidos como signos organizados en un lenguaje.

Las implicaciones del texto de Erasmo no se quedaron en su publicación y difusión en algunos sectores de la sociedad, sino que tuvieron una trascendencia mayor, no solo por el número elevado de ediciones en distintos países europeos, sino, además, por los usos que se hicieron de dicha obra. Las obras posteriores que modificaron el texto de Erasmo, las cuales expresaron las tensiones de las élites en torno al ideal de la *civilidad*, hicieron adiciones, supresiones y modificaciones adecuándolo a las necesidades de los sectores que *usaban* dicho texto.

31. Parágrafo. Artículo 6°. Decreto Número 1790 de 1930. Tomado de: *Régimen de enseñanza primaria en Colombia, 1903-1949* (Bogotá: Imprenta del MEN, febrero de 1950).

La primera apropiación de la obra de Erasmo fue hecha desde las reformas protestantes, que la utilizaron como fuente de inspiración para sustentar dos ideas educativas claves para su andamiaje. En primer lugar, considerar que el niño por naturaleza es malo y que solo mediante la *gracia en las maneras* puede librarse de este rasgo y, en segundo lugar, creer que a pesar de que los niños estén condenados al pecado, en algún momento, al ser adultos, tendrán la necesidad de vivir juntos. En esta perspectiva, la preocupación religiosa sobre el pecado adquiere un matiz político.

La segunda apropiación de la obra de Erasmo tiene que ver con los usos que se hicieron de la *civilitas* en el contexto educativo. En este tránsito al escenario educativo hay un interés más regulado y estricto sobre la *civilidad*, y, además, se añade al interés original de Erasmo (hacer que el niño fuese sensible a la necesidad de un código general de sociabilidad) el desarrollo de la instrucción en religión y en cívica. El ingreso de la *civilitas* a la escuela implicó que esta se emparentara con la enseñanza de la lectura, la escritura, las matemáticas, la oración y, por ende, que la *civilitas* empezara a moverse al ritmo de los saberes escolares.

El tercer gran campo de apropiación tiene lugar cuando la *civilitas* se publica –con múltiples variaciones y adiciones– en la Biblioteca Azul, la cual tenía una circulación más amplia que los escenarios escolares. En este tránsito se presenta, entonces, un doble movimiento del control de las sensibilidades, a las cuales Revel se refiere en los siguientes términos:

Los trabajos de civilidad tienen por objeto crear entre los hombres las condiciones de un trato agradable, lícito y, cada vez más, conforme a las exigencias reforzadas de la religión. Por consiguiente, imponen a sus lectores comportamientos que cumplan las reglas de una sociabilidad que cada vez se vuelve más imperativa y más insinuante. Casi puede decirse que llevan al extremo la lógica erasmiana situando todo acto individual ante la mirada de todos; pero al mismo tiempo invitan a cada persona a separar en sí misma lo que es mostrable (civil y, por lo tanto, bueno) de lo que todos, y hasta ella, deben ignorar. El espacio individual es invadido por el control colectivo y, a la vez, confinado en parte en el vergonzoso silencio de las prohibiciones. Sin embargo, sería engañoso separar muy claramente los dos aspectos de esta evolución: son como la cara y la cruz de una misma historia social de las sensibilidades.³²

32. Jacques Revel, "Los usos de la civilidad", *Historia de la vida privada*, tomo I, coords. Philippe Aries y Georges Duby (Madrid: Taurus, 2001), 183.

De las tres apropiaciones señaladas es importante mencionar que una de las de mayor incidencia es la generada por la religión. Además del control social del cuerpo y sus gestos, obligado por la *civilitas*, en su versión religiosa (expresada en las *Reglas* de Juan Bautista de la Salle), el control se extiende hasta los aspectos más íntimos de las personas, es decir, la vigilancia se vuelve tan estricta que termina prohibiendo cualquier relación inmediata del individuo consigo mismo, negando, radicalmente, toda posibilidad de intimidad: "Toda una serie de prácticas corporales entran en una clandestinidad furtiva, vergonzosa, en los albores de la Ilustración. Una esfera de silencio y de secreto se organiza alrededor del cuerpo"³³.

A partir de los análisis de Revel podríamos cuestionarnos sobre los alcances de las políticas educativas de las primeras décadas del siglo XX en Colombia en relación con el tipo de sujeto y de civilidad que evidenciaron sutilmente y con las características de las coacciones que se agenciaron desde el espacio escolar. Elementos como el control del cuerpo y la moral, el cuidado de sí, la connotación política del pecado, entre otros, parecerían cercanos a lo que pasaba en la Europa renacentista en siglos precedentes. Lo anterior sugiere que, a la luz de la reflexión sobre la subjetividad, la escuela colombiana ha promovido un modelo –político cultural– enclavado en la tradición cortesana europea y en las "hagiografías civilistas" de la iglesia.

En este escenario la pregunta por el tipo de subjetividades que se ha formado en la escuela hasta el momento resulta menos retadora que la pregunta por las subjetividades que nos proponemos formar de ahora en adelante o, por lo menos, con los procesos formativos posteriores a la Constitución de 1991, mediante la cual se vislumbró, borrosamente, un país político distinto y una cultura escolar más secular y democrática. Solamente los vestigios de nuestras ruinas futuras nos mostrarán qué habremos logrado al respecto.

Bibliografía

Fuentes primarias

González Mutis, Eugenio. *La instrucción pública en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1897.

33. Jacques Revel, "Los usos de la civilidad", 187.

Jiménez López, Miguel. *La formación de la personalidad. Base de la educación*. Bogotá: Imprenta del Departamento, 1917.

Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1923. Bogotá: Casa Editorial de la Cruzada, 1923.

Memoria del Ministro de instrucción y salubridad públicas al Congreso de 1925. Bogotá: Imprenta Nacional, 1925.

Misión Pedagógica. *Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública*. Bogotá: Sociedad Editorial, 1925

Proyecto de Ley orgánica de la Instrucción Pública. Bogotá: Imprenta Nacional, 1926.

Régimen de enseñanza primaria en Colombia, 1903-1949. Bogotá: Imprenta del MEN, febrero de 1950.

Reglamento para las escuelas primarias. 1o de enero de 1894.

Rosales, José Miguel (Vicerrector de la Escuela Nacional de Comercio). *La reforma de la instrucción primaria oficial en Colombia*. Bogotá: Arboleda & Valencia Editores, 1900.

Rosales, José Miguel. *La escuela educativa*. Bogotá: Editorial de Cromos, 1926.

Toro Uribe, Pedro. *La educación de la mujer*. Discurso en el Colegio de Nuestra Señora del Carmen en la sesión solemne de 1907. Facatativa: Imprenta del Departamento, 1908.

Toscano, Ana María. *La escuela primaria: causas de su deficiencia en Colombia*, estudio presentado el Congreso Pedagógico Nacional de 1917. Bogotá: Imprenta Nacional, 1917.

Uribe, Antonio José. "La Ley Orgánica. Exposición de motivos". En *Instrucción pública. Disposiciones vigentes. Exposición de motivos*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1927.

Fuentes secundarias

Gallego Cardona, Juan. *Pensumes colombianos de Enseñanza Secundaria 1887 a 1955*. Medellín: s. e., 1955.

Herrera, Martha, Alexis Pinilla, Luz Marina Suaza. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

Muller de Ceballos, Ingrid. *La lucha por la cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1992.

Pedraza, Zandra. *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes, 1999.

Pedraza, Zandra. "Claves para una perspectiva histórica del cuerpo". En *El cuerpo en Colombia –Estado del arte cuerpo y subjetividad–*, editado por Nina Cabra y Manuel Escobar. Bogotá: Universidad Central–IESCO, IDEP, 2014.

Revel, Jacques. "Los usos de la civilidad". En *Historia de la vida privada*, tomo I, coordinado por Philippe Aries y Georges Duby. Taurus: Madrid, 2001.

Rojas, Cristina. *Civilización y violencia*. Bogotá: Norma, 2001.

Sáenz, Javier, Oscar Saldarriaga, Armando Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

Safford, Frank. *El ideal de lo práctico*. Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional, El Áncora Editores, 1989.

Silva, Renán. "La educación en Colombia". 1880-1930". En *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta, 1998, tomo IV.

Uribe, María Teresa. "Ordenes complejos y ciudadanía mestizas: una mirada al caso colombiano". *Estudios Políticos* n.o 12 (1998).

Urrego, Miguel Ángel. *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá 1880-1930*. Bogotá: Ariel, Universidad Central, 1997.