

NOCIONES Y CONCEPTOS DE «ESCUELA» EN COLOMBIA, EN LA SOCIEDAD REPUBLICANA(1819-1880)¹

Víctor Vladimir Zapata Villegas *
Arley Fabio Ossa Montoya*

SÍNTESIS: Este trabajo indaga en las nociones y conceptos de «escuela» en Colombia durante el período 1819-1880, caracterizado por el afán de instaurar el modelo republicano de gobierno después del predominio del modelo colonial y monárquico español. La investigación, realizada a partir de la incursión en fuentes abordadas con un claro sesgo hermenéutico, se orientó hacia la recuperación de una memoria crítica que indaga en el horizonte de la historia de los conceptos de Reinhart Koselleck. El artículo presenta una significación preferente por el concepto colectivo de historia, en el que determinadas formas y modos de «asimilar la experiencia aparecen sobre todo con la historia experimentada como un tiempo nuevo», y en el que los análisis buscan la «constitución lingüística de experiencias del tiempo allí donde aparecieron en la realidad pasada», explicando en ellos el «contexto socio-histórico, para remarcar el eje de empuje pragmático-lingüístico, político-lingüístico y la dimensión histórico-antropológica» inherente a toda conceptualización (Koselleck, 1993, p.16). Se cruzan en el texto, pues, elementos provenientes de la historia de las ideas, la filosofía y el pensamiento político y social en torno a la institución escolar en la sociedad republicana.

Palabras clave: escuela; nociones; conceptos; instrucción; educación; sociedad republicana.

SÍNTESE: Este trabalho reflete sobre as noções e conceitos de «escola» na Colômbia durante o período de 1819-1880, caracterizado pelo afã de instaurar o modelo republicano de governo depois do predomínio do modelo colonial e monárquico espanhol. A pesquisa foi realizada a partir da incursão em fontes, abordadas a partir de um claro prisma hermenêu-

¹ El presente ensayo es uno de los productos de la investigación: «El concepto de “escuela” en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX» realizada en el marco del Doctorado en Educación, en el Área de Historia de la Educación y la Pedagogía, Línea de Investigación de Formación y Desarrollo de los Sistemas de Instrucción Pública, adscrita al Grupo de Investigación de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, escalafonado Grupo Excelencia por COLCIENCIAS.

* Profesores-investigadores de la Universidad de Antioquia, Colombia.

tico. A tarefa se orientou no sentido da recuperação de uma memória crítica no horizonte da história dos conceitos de Reinhart Koselleck. O artigo apresenta uma significação preferente pelo conceito coletivo de história, no qual determinadas formas e modos de «assimilar a experiência aparecem, sobretudo, com a história experimentada como um tempo novo», no qual as análises buscam a «constituição lingüística de experiências do tempo onde apareceram na realidade passada», explicando neles o «contexto sócio-histórico, para remarcar o eixo de análise pragmático-lingüístico, político-lingüístico e a dimensão histórico-anropológica» inerente a toda conceituação (Koselleck, 1993, p. 16). Cruzam-se no texto, então, elementos provenientes da história das idéias, da filosofia e do pensamento político e social em torno à instituição escolar na sociedade republicana.

Palavras chave: escola; noções; conceitos; instrução; educação; sociedade republicana.

ABSTRACT: This paper inquires into the notions and concepts of «school» during the 1819-1880 period. A period whose main characteristic was the desire to deploy the republican model of government, after the predominance of the Spanish colonial and monarchial model. Research started with an incursion into sources, with a clear hermeneutical approach. Efforts were oriented towards the recovery of critical memory, within the work frame of Reinhart Koselleck's *Conceptual History* (a.k.a. *History of Concepts*). This paper presents significations which prefer the concept of collective history, in which certain ways of «assimilating appear, mainly, with history experienced as a new time», in which analyses are in the search for «the linguistic constitution of the experience of time, there where they have appeared in past realities», explaining «the social and historical context, with the aim of highlighting the axis of pragmatic linguistic drive (and also of political linguistic drive) and the historical anthropological dimension» which every process of conceptualization has. In this text, therefore, elements from *History of Ideas* can be found combined with philosophy and political and social thought, revolving around school institutions in republican societies.

Keywords: school; slight knowledge; concepts; instruction; education; republican society.

1 INTRODUCCIÓN

La escuela de estirpe republicana se constituye a partir del rechazo de las características de la escuela colonial. La sujeción a la religión y los dogmas, el autoritarismo, los contenidos curriculares metafísicos y acríticos, en fin, el pasado en contraste con la novedad, condujeron a una configuración discursiva y práctica sobre las escuelas

alrededor de las cuales aparecieron visiones contrapuestas de organización social que desencadenaron luchas, con el objeto de convertir propuestas divergentes de escuela en verdades hegemónicas.

Tal abordaje se realizó de 1819 a 1880, lapso en el que se identificaron cuatro planes de instrucción, a saber: el Plan Santander², el Plan Ospina³, el Plan Libertad de Enseñanza⁴ y la Reforma Instruccionista⁵. En los mismos se tomaron medidas para arreglar las escuelas con la iniciativa del Estado, el cual las propugnó mediante un discurso legal, no tanto por la instrucción de súbditos sino de ciudadanos⁶ al servicio de la construcción del Estado republicano. La escuela se constituyó por esta vía en un espacio para el afianzamiento del nuevo modelo de individuo y sociedad, enraizado en el proyecto ilustrado. Esta verdad se implementó con diversos tipos de acciones que tuvieron por finalidad disciplinar al individuo, normalizar la población y hacer de la escuela un lugar de retención en el que teóricamente se pretendió generar el nuevo hombre con un *ethos* republicano aunque, en la práctica, se desdibujó la esperanza ilustrada de libertad, igualdad y fraternidad.

2 NOCIONES Y CONCEPTOS DE «ESCUELA»

2.1 EL PLAN SANTANDER

La escuela en el Plan de Instrucción Pública de Santander (1821-1841), del que fue también arquitecto el libertador Simón Bolívar, fue, en el deber ser, una instancia para uniformar a los esco-

² En 1826, durante el gobierno de Simón Bolívar (1819-1830), el vicepresidente general Francisco de Paula Santander expide el Plan Santander, que luego se fortalecerá durante su presidencia (1832-1837).

³ En el gobierno de Pedro Alcántara Herrán (1841-1845), Mariano Ospina Rodríguez expidió en 1842 reformas universitarias y en 1844 reformas en la instrucción primaria, que fueron definidas como el Plan Ospina.

⁴ Durante el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera (1845-1849) y de José Hilario López (1849-1853), se presentó el Plan Libertad de Enseñanza.

⁵ En el gobierno de los liberales radicales (1867-1880) se desarrollaron reformas en la instrucción universitaria, primaria y normalista conocidas como la Reforma Instruccionista.

⁶ Categoría elitista empleada a inicios de la República, solo para quienes sabían leer, escribir y tenían bienes hasta por trescientos pesos.

larizados. Ello se hizo evidente en las escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos al igual que en las escuelas normales, instituciones que, instauradas a partir del 6 de agosto de 1821, se igualaron en su método. Se estableció en ellas el método de enseñanza mutua impulsado por Joseph Lancaster (1778-1838), mediante el cual se alfabetizó de forma masiva al pueblo a través de monitores, quienes adiestrados por el maestro sirvieron como factor de racionalización en la instrucción y como medio para generar en la escuela disciplina y encuadramiento al nuevo funcionamiento republicano. De igual manera, las escuelas se emparejaron con base en los libros y cartillas emitidos por el poder central. Su semejanza fue considerada como elemento imprescindible para su perfección (Castillo, 1825, pp. 42-47).

Por esta vía, sin embargo, la individualidad inspirada en los ideales ilustrados debía afirmarse en la escuela, se vio desdibujada, puesto que tras el despliegue de la uniformidad institucional se mostró una práctica de instrucción en la que se instituía orden social, obediencia, domesticación y vigilancia entrecruzada e ininterrumpida, desplegada con base en mandos jerárquicos. El equilibrio con el cual se propagó y se controló la expansión de la instrucción pública más que generar singularidad en los sujetos, talló su individualismo en espacios escolares que operados bajo métodos económicos, clasificaron, seleccionaron, excluyeron, estimularon la lucha por la existencia y afirmaron el espíritu liberal que la escuela debía formar en los escolarizados.

Según lo dicho, se mostró en la naciente plataforma jurídica del período republicano un concepto de escuela nuevo con relación al colonial vigente. No obstante, operativamente, mientras se ganaba la guerra emancipadora y se comenzaba con la construcción de la nueva República, los conceptos se superpusieron, los edificios escolares y los métodos seguidos dentro de ellos fueron los mismos y los recursos financieros para renovadas aventuras escolares escasearon, teniendo en cuenta, además, que las prácticas escolares aprendidas se correspondían con el antiguo régimen y no resultaban fáciles de desarraigar. Existió convergencia entre las normas coloniales y las nuevas de raigambre republicana, que se fueron produciendo en los primeros hervores de la sociedad que despuntaba. Lo viejo y lo nuevo, pues, con sentido realista y pragmático (Zapata, V., 2003, p. 21).

2.2 EL PLAN OSPINA

La superposición del concepto de escuela presente en el Plan Santander fue dirimida en el Plan Ospina (1841-1845), en el que se concibió esta institución «para la educación de la juventud» (Herrán, 1844, p. 93). En la misma, los directores dirigían y gobernaban a los alumnos para mantener en ellos aplicación, estímulo por el aprendizaje de la moral, la urbanidad, la lectura, la escritura y el deseo de ilustración (Herrán, 1844, pp. 94 y 102).

Durante la instrucción de los escolarizados, en el plan Ospina, las escuelas de primeras letras, los colegios y las universidades fueron aparatos de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta (Foucault, 1980, p. 177). En estos, los medios de coerción se hicieron plenamente visibles cuando se reglamenta para los cursantes:

[...] que en la entrada i salida de las aulas, estudios i pasos i demás actos se hará siempre en formación, ocupando cada uno el lugar que le corresponde. Los jefes de las secciones estarán en las formaciones a cabeza de sesión [...] la táctica particular que debe observarse para que todo se haga con orden i regularidad en los actos i reuniones; se fijarán los toques, voces y señales con que deben designarse los diferentes actos; i las penas correccionales que son necesarias para mantener el orden i la disciplina. (Herrán, 1842, p. 21.)

Transitándose en la escuela de la persuasión a la represión, los castigos en esta máquina pedagógica y disciplinaria (Zuluaga, 1979, pp. 21 y 79), buscaron que la disciplina y la normalización dejaran huella en el escolarizado y en la población que lo incluía. En esta óptica, las escuelas y universidades se muestran para el control social, para la disciplina de cuerpos y mentes, aspecto que se asoció con un pensamiento antiliberal y de raigambre conservadora impulsado por Ospina. Para el caso, la normalización se hizo evidente en las modificaciones introducidas por este último con el objeto de contrarrestar los peligros que para él implicaba el tipo de instrucción impartido en el plan Santander. En tal sentido, introdujo regulaciones morales que desplegadas en la cuadrícula escolar buscaron el equilibrio, la homeostasis, la seguridad de la población, contrarrestando los peligros educativos internos. La disciplina, por su parte, se visibilizó en la división y jerarquización aplicada de manera arbitraria a los cursantes, en el orden establecido en el campo escolar y extraescolar, en el dictamen y el compás con que los escola-

rizados debían pasar de un punto a otro (Herrán, 1842, p. 94), en la inspección y vigilancia múltiple y entrecruzada mediante un jefe o un bedel y en el examen como instrumento de gobierno, inherente a esta. La escuela universitaria se presentó, pues, como estructura material e inmaterial. Al mismo tiempo que fue un local, se constituyó en un dispositivo con poder múltiple para establecer pautas conductuales, conformado por personas con tareas para desempeñar, con saberes por adquirir y redistribuir, con finalidades para emprender, con normas para cumplir, con jerarquías piramidales a las que se debía atender, con componentes para organizar, con procedimientos por realizar, con exámenes para medir, con distribuciones de tiempo para acomodar la cotidianidad y con regulaciones que intervinieron los cuerpos.

Bajo el anterior esquema, la escuela constituyó para Ospina un establecimiento cuya función primordial fue la de instruir para el trabajo. En este sentido, la enseñanza primaria desarrollada en las escuelas parroquiales y normales comprendió:

[...] nociones rudimentales que pueden adquirir y que conviene dar a todos los granadinos; la segunda, en colegios y casas de educación y abraza los conocimientos que deben procurarse a las personas que por sus circunstancias no están destinadas a ser simples obreros, es la mas estensa y la mas variada; y la tercera en universidades compuesta por escuelas jenerales y especiales, que está destinada a formar hombres para ciertas funciones públicas que se reputan necesarias en la nación. (Ospina, 1843, pp. 45-46.)

182

El plan presentó establecimientos en los que fue visible una inclinación por una instrucción más práctica. Mientras que en algunos de ellos se cumplió la función de capacitar obreros –escuelas primarias–, otros estuvieron destinados a instruir sujetos aptos para profesiones determinadas –colegios–, y los demás fueron señalados como los lugares para preparar los futuros funcionarios de la República –universidades. En esta óptica, el establecimiento de colegios preveía en ellos una enseñanza –que reconocía Ospina estaba aún por crear en la República–, más extensa y variada, puesto que:

[...] no estaba destinada a dar a todos los mismos conocimientos, sino a formar hombres para todos los oficios, para todas las profesiones; agricultores, comerciantes, artesanos, mineros, literatos, etc. (Ospina, 1844, p. 38.)

La instrucción práctica llevada mediante una severa disciplina debía garantizar individuos dóciles y útiles a la sociedad y al comercio, diversificado de forma incipiente en la minería, la agricultura y la industria artesanal. En este sentido, para el secretario Ospina, las escuelas debían:

[...] orientar a la juventud hacia las ciencias prácticas, distraerlos de los estudios especulativos [...] crear ciudadanos capaces de fomentar industrias, impulsar el desarrollo y acrecentar la riqueza nacional. (Bohórquez, 1856, p. 341.)

El severo régimen disciplinario para la conducción escolar implementado por Ospina, al igual que el arreglo y la organización centralista en el campo de la instrucción, se mantuvo hasta la administración de Tomás de Tomás Cipriano de Mosquera (1845-1849) (Zuluaga, 2001, pp. 169-174). No obstante, durante el gobierno del último y de José Hilario López (1849-1853) se modificaron las condiciones para la conducción de las escuelas. En este sentido, en contraposición a la reforma implantada por Ospina cambiaron las formas para adquirir la instrucción de las ciencias, las letras y las artes, para recibir títulos y para ejercer profesiones, lo cual pudo hacerse no solo en colegios nacionales, provinciales o seminarios (López, 1850, p. 20), sino en establecimientos oficiales o privados que actuaran respetando la moral y el marco jurídico establecido.

183

23 EL PLAN LIBERTAD DE ENSEÑANZA

Desde tales prescripciones, y con base en la referida plataforma jurídica presionada por diversos actores sociales, políticos y económicos, con nuevos intereses y opositores al manejo dado a la instrucción por Ospina, se materializó lo que se llamó la Libertad de Enseñanza, como expresión de drásticos cambios en la educación republicana.

Este plan se acompañó del desplazamiento del monopolio de la instrucción por parte del Estado, que dio lugar a la aparición de un sinnúmero de instituciones educativas, amparadas en el principio de libertad de enseñanza. El plan condujo, asimismo, al incremento de la autonomía en el manejo de las escuelas por parte de las cámaras provinciales, a una descentralización fiscal (Zuluaga, 2002, p. 107) y a

un paulatino desmonte del régimen universitario⁷ en lo que se refirió al ingreso y titulación, elitista, monopólico y centralizado en Ospina⁸.

2.4 LA REFORMA INSTRUCCIONISTA

En contraposición al Plan de Libertad de Enseñanza, en la Reforma Instruccionista la escuela fue una institución que debía contribuir a la perfectibilidad del pueblo (Cárdenas y Rentarúa, 1991, p. 161). Se consideró como un medio para impulsar la grandeza de la nación, un espacio donde la ciudadanía debía prepararse para controlar las principales categorías de la vida pública, en una instancia para contribuir a la prosperidad del Estado de filosofía liberal, en un lugar para afianzar las posiciones políticas del radicalismo en el poder. La escuela, por lo anterior, mediante la educación, debía superar la alfabetización funcional e impulsar las potencialidades humanas como vía para la modernización social, política y económica (Pérez, 1871, p. 322).

Para los radicales, la libertad requería de la igualdad, la que solo era posible por la instrucción y la educación desarrolladas en la escuela, factores que se perfilaron como el proyecto fundamental que posibilitaba la igualdad, aspecto concretado en tanto se presentaran una formación y un desarrollo de conocimientos que permitiesen estar en igualdad

184

⁷ La supresión de las universidades en 1850 mediante el traspaso de sus recursos a los colegios nacionales de Bogotá, Cartagena y Popayán, niveló a este tipo de instituciones con los colegios provinciales, en su mayoría sin recursos, ubicados en la parte periférica del país. Ello desencadenó la autorización a los colegios provinciales o particulares para otorgar grados académicos como estrategia política ante el centralismo de Ospina. Aun así, a pesar de poderse conceder tales títulos por consejos de profesores de colegios nacionales, provinciales o de seminarios, al suprimirse las universidades se dejó explícito que el grado no sería necesario para ejercer las profesiones científicas –principio del que se exceptuaba la profesión farmacéutica–, y que para optar al título no era indispensable haber estudiado en instituciones formalmente reconocidas. Cfr. al respecto: José Hilario López. «Ley de 15 de mayo de 1850 sobre instrucción pública», en *Leyes y Decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1850*. Bogotá: ARPE. C. 87. 134, 1850, p. 29.

⁸ En el período de José Hilario López la falta de financiamiento a universidades y colegios debido a la crisis fiscal en que había recibido el Estado, y que trascendió a administraciones futuras, agudizada por las reformas administrativas, fiscales y políticas, así como la nula utilidad del título para el campo laboral, produjo en la nación, por un lado, la ausencia de cuadros técnicos y políticos en un contexto de deserción escolar y de lucha liberal contra las coaliciones de intereses y, por otro, el abandono de la población al no contar con medios efectivos para la instrucción. Véase al respecto: Gerardo Molina. *Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973, pp. 28-29.

discursiva. Alcanzada la igualdad, se generaba la libertad, la autonomía y la soberanía del sujeto. La escuela se convirtió así en motor del cambio social (Herrera, 1987, pp. 28-30), en la «base sobre la que reposa el Estado y la garantía de las conquistas hechas por la libertad» (Rueda, 1875, p. 36), en el elemento que contribuía a materializar el Estado anhelado por el liberalismo.

La escuela para los radicales fue el fundamento, el elemento principal para afianzar el proyecto político que había florecido en 1863. En tal sentido, en el Decreto Orgánico sobre Instrucción Pública Primaria (DOIPP), las escuelas «tenían por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana i libre» (Salgar, 1870, p. 11).

En la perspectiva anterior la enseñanza no se limitaba a la instrucción sino que comprendía el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo.

La escuela dejó de tener como misión fundamental la labor de instruir, visibilizándose, a partir de la Reforma Instruccionista, como institución para educar rechazando así a la escuela como lugar al que solo se iba a aprender a leer, escribir y contar, para asignarle el papel, retomado de la tradición ilustrada, de «formar la infancia del hombre [y] desarrollar en ella los dones de la humanidad» (Mallarino, 1871, p. 405).

Por ello, para el liberalismo radical la educación abrazaba todo aquello que componía la existencia humana: las relaciones con la sociedad, con la patria, con la familia, con los semejantes, la vida presente y futura. En su proyecto utilitarista, la educación debía enseñar a conducirse, a poner al «hombre en aptitud de ser útil a los demás i a sí mismo» (Mallarino, 1871, p. 406).

Las anteriores nociones y conceptos de escuela fueron apoyados por la corriente pestalozziana, en la cual la educación presentaba como puntos de partida la situación real y las circunstancias inmediatas de la persona, con el objeto de no forzar el espíritu de los niños y evitar entrar en acciones contrarias al desarrollo natural de la razón. Esta tendencia impulsada por los instruccionistas les sirvió de apoyo para la educación con la que buscaban el cultivo de las fuerzas y capacidades del ser humano. En tal sentido, el papel de la escuela era el de formar al hombre en su autonomía, con base en el desarrollo de una educación concebida como el arte de llevar al niño de unas instituciones superficial-

les y fragmentarias, como las que existían para el liberalismo radical, hasta otras distintas inspiradas en el ideario liberal.

Para lograr las transformaciones institucionales deseadas el liberalismo radical dio un nuevo carácter al maestro, quien debía encaminar la escuela al desplazamiento de la instrucción tradicional, de sumisión a la autoridad y memorismo. Querían una total reforma de la institución educativa y del papel del maestro en ella, puesto que para los radicales, buenas escuelas eran sinónimo de buenos maestros, considerando que, para serlo, era preciso haber sido educado mediante una sólida instrucción y la ejercitación en la práctica de métodos, bajo la dirección de profesores competentes (Zapata, 1872, pp. 6-46). Para ello, dotaron a la escuela de instrumentos administrativos, pedagógicos y financieros que posibilitaran su progreso y, por esa vía, la búsqueda, por un lado, de un individuo «libre» e «igualitario» y, por otro, la civilización como un mundo anhelado, como el resultado de la modernización social, política y económica del país, como un nuevo entorno fruto de la libertad, la democracia, la razón y el mercado.

En la perspectiva de lo inmediatamente expuesto, la escuela representó en el período radical una gran valoración y significación, fundamentalmente cuando se trató de «organizar una república y construir una ética y una política que dominen de manera legítima en el ámbito nacional» (Silva, 1989, p. 67). Los instruccionistas concibieron la escuela y los procesos de enseñanza y de instrucción pública en ella reconfigurados, como la «palanca central del camino a la libertad y progreso» (Silva, 1989, p. 63). Al considerar la escuela como punto de apoyo para la construcción del nuevo proyecto de sociedad⁹, plasmaban el espíritu civilizador del liberalismo en nuestro medio.

Puede apreciarse, entonces, cómo se presentó la recurrencia de emplear la escuela como instrumento de adoctrinamiento para la juventud, de acuerdo con los intereses del partido gobernante. La escuela primaria emergió así como laica para pulir los alumnos mediante un trabajo paciente en el que se cultivarían no solo los valores propios del espíritu liberal sino, además, el mantenimiento y progreso de la organización establecida por el gobierno, asegurando la libertad dentro del

⁹ El mito del progreso impulsó las utopías liberales de libertad, razón y paz. En su afianzamiento, no solo la ciencia fue fundamental para el desarrollo industrial y la modernización económica, sino las formas disciplinarias para la racionalización del tiempo y los espacios, en los que sobreviven los más aptos.

orden constitucional y legal. La escuela optó, como lo expresa Rausch, por una «educación popular por lo menos como doctrina dentro de su plataforma política» (Rausch, 1993, p. 67).

Fue recurrente, entonces, el que la escuela se convirtiera en escenario de luchas y estrategias políticas y que, izada como bandera en el campo de batalla por los partidos, fuera defendida por unos de otros que querían hacerla jirones, en tanto que, exhibida como un punto de diferencia en la conciencia de los católicos, mientras sus enemigos levantaban la voz para execrarla, sus amigos la resguardaban.

La escuela, pues, al ser una institución en la que el saber se distribuyó por medio de la autoridad legítimamente constituida, fue, además de un terreno por el que se dieron posiciones y oposiciones entre los actores envueltos en relaciones de poder, un territorio por el que se dirimieron de forma belicosa cuestiones políticas e ideológicas de grupos políticos o sectores sociales. En esta perspectiva, la escuela como medio para brindar una educación laica, gratuita y obligatoria se convirtió en punto de ataque por parte de la Iglesia, los conservadores, los católicos y los militares, opuestos al gobierno radical, actores que en su conjunto en momentos de guerra las convirtieron en cuarteles.

A pesar de haber constituido un elemento central del programa de gobierno del radicalismo (Jaramillo, 1980, p. 274) y de que en su proyecto político y jurídico intentaron desplazar la filosofía y características de las llamadas escuelas del antiguo régimen, que funcionaban con el antiguo método, basadas en la mera instrucción, el memorismo y el verbalismo (Zuluaga, 1979, p. 96), en la cotidianidad y sometidos a una mirada minuciosa, aún se dejan ver estos establecimientos. En tal perspectiva, la escuela concebida por los radicales fue no solo la institución en que se fundamentó la constitución del Estado republicano y libre, sino también un lugar de severa disciplina, con miasmas en el aire. Raída en extremo su composición física, con recursos materiales inapropiados o sin ellos, dejó ver en su arquitectura un espacio de memoria en cuanto al modo de representación de las intenciones culturales y soporte de las acciones educativas que en dicho modelo de escuela subyacen. Fue un espacio sucio y desordenado que impregnó a los alumnos de la falta de higiene y cuidado que en ella se reflejaba, un lugar para el memorismo, refractario a las demandas del proyecto radical. En este cuadro, la escuela, que tuvo un carácter reticular e imprimió homogeneidad, fue más un sitio de cautiverio que de formación de personas y ciudadanos de virtud e ilustración.

3. CONCLUSIÓN

La escuela en la sociedad republicana fue una institución en la que se vigiló y custodió a quienes pasaban por ella, en la que se seleccionó, o por lo menos se legitimó, el papel social, en la que se adoctrinó y en la que se desarrollaron habilidades y destrezas (Reimer, 1976, p. 51).

Se trató de un espacio utilizado para efectuar prácticas de socialización, aculturación y dispensación del saber canonizado por la civilización, mediante una tarea esforzada en la que contaron la disciplina y la normalización. Su tarea pedagógica –que buscó educar, en medio de tensiones, evangelizar–, estuvo impregnada de racionalización y eficacia. Se impulsó así, de manera paradójica, la iluminación masiva y civilizatoria, la promoción de la emancipación de la razón de las creencias particularistas y sobrenaturales, lucha tras la cual estaba la consagración de la cultura legítima que controlara el espacio escolar.

Este control se realizó con base en el ideario liberal, que una vez consolidado durante la hegemonía radical impulsó la escuela laica, valoró el oficio del maestro, desplazó la instrucción por la educación y promovió la moral civil con base en el modelo republicano; se desplegó de igual manera a través del ideario del conservadurismo que con filtros discursivos valoró la ciencia como instrumento de progreso, revitalizando simultáneamente en el contexto escolar la filosofía del cristianismo.

La escuela centralizada –excepto en el Plan de Libertad de Enseñanza– integró así al individuo al nuevo orden republicano y empleó para ello la promoción de un mundo moral positivo, organizado, esquematizado. La moral, expuesta a los vaivenes del cambio de poder, se mantuvo como medio para determinar un punto de vista estable y común, firme y calmo. La constancia y duración de este artificio cultural implantado en la escuela, acrecentó al sujeto y posibilitó su dominio racional.

BIBLIOGRAFÍA

- BOHÓRQUEZ C., Luis Arturo (1856): *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.
- CÁRDENAS, Jairo y RENTARÍA, Pedro (1991): *La instrucción pública en el Estado Soberano del Cauca de 1870 a 1885*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- CASTILLO, José María del (1825): «Ley de 6 de agosto de 1821 sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos», en *Cuerpo de Leyes de la República de Colombia*, tomo 1. Bogotá: Imprenta de Calero.
- FOUCAULT, Michel (1980): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- HERRÁN, Pedro A. (1842): *Decreto del 1 de noviembre de 1842, organizando las universidades*. Bogotá: Gaceta de la Nueva Granada.
- (1844): «Decreto del 2 de noviembre de 1844. Establecimiento y arreglo de las escuelas», en *Registro oficial de los decretos i ordenes circulares del Poder Ejecutivo*. Bogotá: Imprenta J. A. Cualla.
- HERRERA, Luz Ángela (1987): *Educación, liberalismo y regeneración*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- JARAMILLO U., Jaime (1980): *Manual de Historia de Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- KOSELLECK, Reinhart (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós Básica.
- LÓPEZ, José Hilario (1850): «Ley de 15 de mayo de 1850 sobre instrucción pública», en *Leyes y decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1850*. Bogotá: ARPE.
- MALLARINO, G. (1871): «Curso normal de los institutores primarios. Tercera conferencia: educación en las escuelas primarias», en *La Escuela Normal*, tomo 2. Bogotá: Dirección General de Instrucción Pública.
- MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1973.
- OSPINA RODRÍGUEZ, Mariano (1843): *Memoria del Secretario de Estado*. Bogotá: Despacho del Interior y Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional.
- (1844): *Exposición que el Secretario del Interior dirige al Congreso Constitucional*. Bogotá: Imprenta de J. A. Cualla.
- PÉREZ, Santiago (1871): «Correspondencia de 13 de abril de 1871 al Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores sobre la población escolar de los Estados Unidos», en *La Escuela Normal*, tomo 11, n.º 21. Bogotá: Dirección General de Instrucción Pública.

- RAUSCH, Jane (1993): *La educación durante el federalismo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- REIMER, Everett (1976): *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral Editores.
- RUEDA, Francisco P. (1875): *Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1875*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.
- SALGAR, Eustorjio (1870): *Decreto Orgánico de 1º de noviembre de 1870 sobre Instrucción Pública Primaria*. Bogotá: Imprenta de la Nación.
- SILVA, Renán (1989): «La educación en Colombia. 1880-1930», en *Nueva historia de Colombia*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- ZAPATA, Dámaso (1872): *Segundo informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca*. Bogotá: Imprenta de Echavarría Hermanos.
- ZAPATA V., Vladimir (2003): «La escuela en el Plan Santander», en *El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- ZULUAGA G., Olga Lucía (1979): *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia Centro de Investigaciones Educativas.
- (2001): *La educación pública en Colombia. 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- (2002): «Instituciones educativas y libertad de enseñanza. 1845-1868», en *Historia de la educación en Bogotá*, tomo I. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos.