



# Liberalismo y la educación en los albores del siglo XIX en Colombia

Liberalism and Education  
in Colombia in the Early  
Nineteenth Century

## **JUAN CARLOS ECHEVERRI ÁLVAREZ**

Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Estudiante de Doctorado en Educación (Convenio Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Distrital Francisco José de Caldas); profesor tiempo completo Universidad Pontificia Bolivariana; investigador Fundador del Grupo Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS), categoría "B" en Colciencias. Correo electrónico: [juan.echeverri@upb.edu.co](mailto:juan.echeverri@upb.edu.co)

**Recibido:**  
12 de enero de 2011  
**Aprobado:**  
25 de marzo de 2011



## Resumen

El artículo retoma la concepción foucaultiana de liberalismo para pensar la educación en los albores del siglo XIX en la Nueva Granada. Presenta la relación entre gubernamentalidad liberal y sistema lancasteriano de enseñanza, como un momento particularmente visible de la inmanencia entre la forma vigente del poder y la educación en su forma escuela. Discute en torno a si la epidémica expansión del método lancasteriano debe ser asumida desde interpretaciones locales o, por el contrario, puede leerse desde la concomitante expansión de las formas liberales del poder. La intención es mostrar que si bien las prácticas escolares en parte sirvieron para caracterizar la sociedad occidental como disciplinaria, también se puede retomar la forma vigente del poder para explicar procesos educativos y escolares desde el punto de vista de la producción constante de la libertad que las estrategias del poder liberal requieren para el gobierno de la población.

### Palabras clave:

Investigación pedagógica; teoría de la educación; democracia; liberalismo; historia de Colombia.

## Abstract

The paper takes the Foucauldian conception of liberalism to think the education in the beginning of the XIX century in La Nueva Granada. It shows the connection that exists between the liberal government and the Lancastrian educational method, as a particularly visible moment of the immanence among the actual form of the power and the school as a form of education. The paper develops the following idea: should the epidemical expansion of the Lancastrian method be assumed from local interpretations? Or, on the contrary, should it be read from the concomitant expansion of the liberal forms of power? The intention is to show that while the educational practice helped to distinguish a disciplinary Western society; it is also possible, from the point of view of the constant liberty's production that the liberal power requires in order to rule the population, to retake the actual form of power to explain educational and academic processes.

### Key words:

Educational research, Educational theory; Democracy; Liberalism; Colombian History.

## Introducción

El artículo retoma la concepción foucaultiana de *liberalismo* para pensar, a través de ella, la educación en los albores del siglo XIX en la Nueva Granada, principalmente, el sistema lancasteriano de educación. No se descarta, sin embargo, que el análisis propuesto sirva para emprender trabajos de larga duración en torno al desarrollo histórico de la educación en Colombia, en Latinoamérica y, quizás también, en parte de Europa, dada la existencia hipotética de un elemento subyacente en las tres geografías: una *gubernamentalidad liberal* dentro de la cual se ha desplegado la historia de la educación, como un elemento constitutivo de dicha forma del poder. En efecto, durante el siglo XVIII<sup>1</sup> aparecieron simultáneamente, por un lado, un nuevo arte de gobernar, nombrado por Michel Foucault como estrategias liberales del poder o, mejor, *gubernamentalidad liberal*, es decir, una forma del poder ejercido dentro del marco del Estado<sup>2</sup> en la totalidad de un territorio y sobre la totalidad de la población; por el otro, se hizo evidente un intento de universalización y homogenización de la educación a través del modelo lancasteriano de enseñanza.

Ambas cosas, el *liberalismo* como forma general del poder y la universalización de la educación, pese a todas sus transformaciones y variaciones, conservan su vigencia hasta hoy.<sup>3</sup> En la lógica de esa vigencia es posible, como intenta el artículo, pensar la educación a la luz de la forma general del poder, es decir, pensar la educación, y su forma escuela, no a partir de sí misma o de sus prácticas locales, sino en una lógica cultural y de poder de mayor envergadura, de la cual la educación y la escuela han sido aspectos constitutivos fundamentales. Ahora bien, pese a la reconocida inmanencia entre educación y la forma general del poder (Durkheim, 1991; Althusser, 2008; Baudelot & Establet, 1975; Bourdieu, 1977, Foucault, 1990)<sup>4</sup>, el tratamiento que generalmente se le ha dado en Colombia es el de una evidencia que, precisamente por serlo, no amerita trabajos puntuales e investigaciones sostenidas para caracterizar y explicar las formas locales de esa relación.

- 
- 1 El proceso de su emergencia Foucault lo fecha desde finales del siglo XVII, pero su desarrollo más exhaustivo será durante los dos siglos posteriores (Foucault, 2001).
  - 2 Que esta forma del poder se ejerza en el marco estatal no significa que ese el poder emerja del Estado. Por el contrario, el Estado mismo es una estrategia de gobierno de ese modo del poder (Foucault, 2007).
  - 3 La vigencia de la forma del poder liberal se sustenta en argumentaciones de Hobsbawm (1996; 2003), Wallerstein (1998), Bobbio (1994) y Foucault (2007). Para la idea de mundialización de la educación ver, por ejemplo: para el siglo XIX (Caruso, 2005; 2007; 2009); para el siglo XX (Martínez, 2004).
  - 4 No se intenta aquí establecer ningún tipo de vínculo teórico entre los pensadores citados. Únicamente se pretende mostrar que éstos abordan en forma particular la relación poder-Estado y educación.

El artículo, a contrapelo de esta posición inercial, presenta la relación entre *gubernamentalidad liberal* y sistema lancasteriano de enseñanza como un momento particularmente visible de la inmanencia entre la forma vigente del poder y la educación en su forma escuela. En tal sentido, muestra que la vigencia del poder liberal puede ser asumida como una rejilla para mirar la historia de la escuela y obtener de ella una visión de conjunto mediante la cual se supere lo que, a nuestro modo de ver, es la excesiva compartimentación temática y temporal de la historia de la educación en Colombia.<sup>5</sup> Además, el artículo pretende adelantar en el camino propuesto por Christian Baudelot y Francois Leclercq (2008): abandonar la tendencia académica y política al fenómeno de *escuelacentrismo* y, mejor, aprovechar la globalización para hacer investigaciones comparativas, internacionales e interdisciplinarias. Esto es, intentar restituir la escuela a los contextos sociales, políticos, culturales en los cuales se inscribe y con los cuales entabla relaciones para producir formas de lo social y de la cultura (Echeverri, 2008, p. 119).

En ese orden de ideas, el artículo presenta primero la concepción de *liberalismo* que el pensador francés Michel Foucault desplegó en sus Seminarios, recogidos en los textos *Seguridad, territorio, población* (2006), y *El nacimiento de la biopolítica* (2007). Esa concepción será retomada aquí, por mi cuenta y riesgo, para avanzar en una hipótesis: si las estrategias liberales del poder emergieron durante el siglo XVIII y todavía constituyen la forma del poder actual, la educación ha sido un dispositivo constante para su posicionamiento, transformación y refinamiento hasta hoy. Por tanto, es posible y necesario tener en la cuenta los reenvíos entre la educación y la forma vigente del poder para comprender la historia de la escuela en Colombia en períodos más amplios y con un mayor grado de generalización. En otras palabras, que la historia de la educación en Colombia

---

5 Una revisión de los trabajos en torno a la historia de la educación en Colombia muestra que las formas de delimitar las investigaciones han estado, en primer lugar, en relación con tiempos canónicos del pasado nacional: Colonia, República, Siglo XX. En segundo lugar, se asumen períodos dentro de estas etapas temporales tales como: finales del siglo XVIII, principios del XIX, reformas liberales, regeneración, escuela activa, primera y segunda mitad del siglo XX. En tales compartimentaciones existen subdivisiones temporales y, también, una evidente multiplicación temática menos en relación con problemas compartidos por comunidades académicas que con intereses personales. No existen trabajos que den una visión de conjunto de la educación desde la independencia hasta hoy, es decir, en el marco de vigencia de los Estados nacionales. Visión de conjunto no significa amplia cronología, sino articulación bajo una teoría interpretativa. Por eso no se tienen en la cuenta libros con temporalidades más amplias pero que siguen la educación como un elemento más de la historia política, por ejemplo (Bohorquez, 1956; Quiceno, 2003)

puede hacerse a través de las lógicas del poder en las cuales ésta emerge, es parte constitutiva y adquiere parte de su propia inteligibilidad.<sup>6</sup>

En segunda instancia, con base en lo anterior, y a manera de aproximación teórica para un trabajo posterior más amplio, el artículo reflexiona en torno a las relaciones (o inherencia) entre las estrategias liberales del poder y la recepción local del modelo lancasteriano de enseñanza, para mostrar de que manera este modelo pedagógico antes que lecturas en blanco y negro sobre la disciplina (mal entendida como castigo, encierro y verticalidad) puede ser mirada a través de la producción constante de la libertad para el gobierno de la población.

## El liberalismo en los trabajos de Michel Foucault

Sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de “doble coerción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Podría decirse, (...) que el problema a la vez, político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos (Foucault, 1990a).

En los cursos del *Collège de France*, en el marco de la oleada comunista -surgida a raíz del fenómeno de mayo del 68- en la cual aparecieron *nuevos filósofos* y *nuevos economistas*, Foucault comenzó a abordar lo que fue visto como una *nueva política*. Hasta ese momento el pensador francés había transitado más bien por los bordes de la gran política a través de técnicas sectoriales: asilos, escuelas, prisiones, cuarteles, hospitales. En 1978, sin embargo, comenzó a abordar las *tecnología del poder del Estado* y, con base en sus investigaciones precedentes, se atrevió incluso a comentar sobre gobiernos de su tiempo en cabeza de personajes

<sup>6</sup> Empero, por razones de espacio, se analizará sólo el sistema lancasteriano de enseñanza durante la primera mitad del siglo XIX y, desde allí, se mostrará cómo el modelo explicativo sirve para estudiar la totalidad de esa historia educativa.

tales como: Jacques Chaban y Barre, Valéry Giscard y Stoleru,<sup>7</sup> lo cual se ha interpretado como un análisis del neoliberalismo, es decir, el estudio del presente de la persistente forma del poder liberal. Con base en los mismos autores fisiócratas y liberales ingleses a partir de los cuales Carl Marx había elaborado su *crítica de la economía política*, Foucault, sin desconocer su influjo, emprendió un camino diferente. Si Marx intentó demostrar que, a diferencia de lo que pensaban fisiócratas y liberales, el objeto de la producción capitalista no era la “riqueza de las naciones”, ni la riqueza concreta o tampoco el valor de uso, sino la riqueza abstracta, es decir, *el plusvalor*, Foucault, por su parte, intentó demostrar que la economía política liberal tenía como objetivo la vida, la población, la riqueza y el poder de la sociedad (Bidet, 2007).

En efecto, durante los años 1978-1979 Foucault comenzó a ocuparse de la política económica y social, es decir, de la gobernabilidad. En 1978, en el seminario publicado como *Seguridad, territorio y población* (2006), propuso estudiar la emergencia, desarrollo y mutaciones del Estado moderno, en otras palabras, propuso hacer una *historia de la gubernamentalidad*, palabra con la cual aludía a la historia del conjunto de instituciones, procedimientos, cálculos y tácticas que, por haber dado emergencia al Estado moderno, permitían ejercer una forma de gobierno cuyo blanco principal era la *población*, su forma mayor de saber la *economía política* y su instrumento técnico esencial las *políticas de seguridad* (Foucault, 2006). En el curso del año siguiente, editado como *El nacimiento de la biopolítica* (2007), dio continuidad a la historia de la *gubernamentalidad* como la historia de los tipos de racionalidad mediante los cuales se busca dirigir la conducta de los hombres a través de la administración estatal. Para hacer este análisis Foucault siguió ideas de Paul Veyne (1984) sobre la historia: el Estado, lejos de ser un dato histórico natural que tendría su propia dinámica, ha sido el producto de ciertas prácticas y de ciertos discursos. El problema, entonces, consistiría menos en hacer del Estado una realidad eternamente existente, y, más, en saber cuál es su historia; cómo inventa y desarrolla nuevas prácticas; cómo se objetivan recíprocamente, en cualesquiera momentos históricos, gobernantes y gobernados, antes de suponer que ambos han sido realidades igualmente eternas.

Con base en esa opción metodológica, Foucault sostuvo que el centro de la nueva razón gubernamental, establecida durante el siglo XVIII, y con vigencia

7 Valéry Marie René Giscard. Presidente de la República Francesa entre 1974 y 1981; *Raymond Barre* economista y político francés, vicepresidente de la Comisión Europea, Primer Ministro entre 1976 y 1981; *Jacques Chaban-Delmas*, político gaullista francés, Primer Ministro bajo la presidencia de Georges Pompidou, entre 1969 y 1972.

todavía en el siglo XX en sus formas *ordo* y *neoliberales*<sup>8</sup>, iba a girar en torno de «*cómo no gobernar demasiado*». Foucault pensaba que se podía hacer la genealogía del Estado moderno a partir de las lógicas de la razón gubernamental. Un estudio que no solamente hablaba en términos históricos del pasado de occidente, sino también de su actualidad, porque, según él: “sociedad, economía, población, seguridad, libertad: (...) son los elementos de la nueva gubernamentalidad cuyas formas, aún conocemos en sus modificaciones contemporáneas” (Foucault, 2006, p. 405).

En efecto, la presencia del liberalismo desde el siglo XVIII en el paisaje del poder en Occidente es un hecho histórico reconocido. Sin importar cuáles hayan sido sus progresos, repliegues o supuestos relevos históricos, desde esa época diversos tipos de discursos y de prácticas específicas reciben, soportan y hasta demandan la denominación de liberales. Existencia real de un liberalismo que desde su aparición, si bien no es posible decirse de él que encarna una continuidad histórica, sí puede argumentarse que ha permanecido constante en los últimos siglos, por lo menos en la multiplicidad de sus variaciones, en sus caídas y en sus reposicionamientos (Hobsbawm, 1996; 2003; Wallerstein, 1998; Bobbio, 1994; Foucault, 2007). Foucault expresa la certidumbre de esa presencia de la siguiente forma: “Lo que debería estudiarse ahora (...), es la manera como los problemas específicos de la vida y la población se plantearon dentro de una tecnología de gobierno que, sin haber sido siempre liberal –lejos de ello–, no dejó desde fines del siglo XVIII de ser atravesada por la cuestión del liberalismo” (Foucault, 2006, p. 419).

Al introducir el concepto de *biopolítica*<sup>9</sup> – también los de *gobierno* y de *gubernamentalidad*–, Foucault se vio obligado a recurrir al Estado como objeto de

8 Foucault, en el nacimiento de la biopolítica, examina la forma de la gubernamentalidad liberal en el siglo XX. El neoliberalismo alemán, es decir, los llamados *ordoliberal* en referencia a la revista *Ordo* fundada en 1936, quienes criticaron cualquier política de planificación económica keynesiana y se distanciaron del liberalismo clásico. Para ellos, la competencia no es un principio de la naturaleza, ni un dato que surge espontáneamente a partir del *laissez-faire*, sino un tipo ideal que es menester conquistar, puesto que la competencia pura sólo aparece cuando es producida por una gubernamentalidad activa (Foucault, 2007; Böhmler, 1998).

9 “...entendiendo por biopolítica el modo en que, desde el siglo XVII, la práctica gubernamental ha intentado racionalizar aquellos fenómenos planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población: problemas relativos a la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad, las razas y otros. Somos conscientes del papel cada vez más importante que desempeñaron estos problemas a partir del siglo XIX y también de que, desde entonces hasta hoy, se han convertido en asuntos verdaderamente cruciales, tanto desde el punto de vista político como económico” (Foucault, 2007, p. 290).

análisis por cuanto el gobierno de la población, a diferencia de las disciplinas en el marco limitado de una institución como la escuela o el ejército, implicaba necesariamente el aparato estatal que la interviene para su mejor gobierno, por ejemplo, mediante campañas de salud, educación o natalidad. Pese a ello, para Foucault el Estado mismo era el resultado y el instrumento de técnicas liberales para el gobierno de los hombres, y no la fuente desde la cual emanaba el poder (Foucault, 2006, p. 448)<sup>10</sup>. En tal sentido, Foucault preguntaba:

¿Es posible resituar el Estado moderno en una tecnología general de poder que haya asegurado sus mutaciones, su desarrollo, su funcionamiento?, ¿Se puede hablar de una gubernamentalidad que sería para el Estado lo que las técnicas de segregación eran para la psiquiatría, lo que las técnicas de disciplina era para el sistema penal, lo que la biopolítica era para las instituciones médicas” (Foucault, 2006, p. 146).

Su respuesta fue afirmativa: esa tecnología general del poder ha sido el *liberalismo*. Ahora bien, para Michel Foucault “el liberalismo no es una ideología ni un ideal. Es una forma de gobierno y de racionalidad gubernamental muy compleja” (Léonard & Foucault, 1982, p. 90). El liberalismo, a decir de él, es una práctica: una manera de actuar orientada hacia objetivos y regulada por una reflexión continua. Es el principio y el método de racionalización del ejercicio del gobierno; una racionalización en la cual el gobierno no puede ser su propio fin, a diferencia de otras lógicas históricas de gobierno que buscan maximizar sus efectos al mismo tiempo que disminuir sus costos. En cambio de una doctrina más o menos coherente, y mejor que una política en busca de un conjunto de metas definidas, Foucault ve en el liberalismo “una forma de reflexión crítica sobre la práctica gubernamental”. Crítica que puede proceder desde adentro o desde afuera del gobierno, que puede apoyarse en alguna teoría económica y referirse a cualquier sistema jurídico sin vínculos absolutamente unívocos con él.

Detengámonos en ello. Según Foucault, a mediados del siglo XVIII comenzó a bosquejarse un nuevo arte de gobernar –vigente aún– caracterizado esencialmente por la introducción de numerosos y complejos mecanismos cuya función consistía en limitar desde adentro el poder de gobernar, y no, como en la prece-

10 “¿Y si el estado no fuera más que una manera de gobernar?, ¿si no fuera otra cosa que un tipo de gubernamentalidad? Y de hecho ¿qué pasaría si todas esas relaciones de poder que vemos formarse poco a poco se coagulan y generan efectos, si esas prácticas de gobierno fueran precisamente el elemento sobre cuya base se constituyó el Estado?” (Foucault, 2006, p. 291).



dente razón de Estado, de asegurar el aumento de la fuerza, la riqueza, el poder y el crecimiento indefinido del Estado. Arte de gobernar novedoso en relación con sus mecanismos, sus efectos y sus principios, pero que no reemplaza en términos absolutos las lógicas de gobierno de la razón de Estado, sino que las refina desde adentro para su perfeccionamiento y desarrollo más exhaustivo. A través de la lógica del menor gobierno como el principio de organización de la razón de Estado, Foucault pudo llegar a lo que denominó un *gobierno frugal*. La frugalidad, según él, ha sido hasta hoy la cuestión fundamental del liberalismo: principio según el cual no se debe gobernar excesivamente ni tampoco en forma insuficiente (Foucault, 2007, pp. 44-45).

Ahora bien, la aparición de la economía política y la necesidad del gobierno mínimo han sido dos elementos históricamente ligados como la conexión entre un régimen de verdad y la práctica de gobierno. En el liberalismo el mercado se convierte en el ámbito de formación de verdad y el principio de frugalidad no es más que un efecto de verdad que se produce en el mercado. Esto quiere decir que la verdad no se construye racionalmente como expresión de la teoría política, sino que la verdad es la expresión *natural* del mercado.<sup>11</sup> Éste obedece a mecanismos espontáneos que se desnaturalizan en caso de ser intervenidos, pero los cuales, si se dejan actuar libremente, producen efectos de verdad, por ejemplo, la verdad en torno a los precios de los productos, precios de verdad, es decir, buenos precios. El mercado revela algo semejante a la verdad porque cuando a partir de él se observa lo que hace el gobierno, las medidas que toma y las reglas que impone, éste falsea o verifica su acción, es decir, el mercado constituye el régimen de verdad que dice cuáles prácticas gubernamentales son correctas y cuáles no lo son. A esto Foucault lo denominó *veridicción*, es decir, *un lugar de verificación y falseamiento de la práctica gubernamental*. De allí en adelante no le bastaría al gobierno con ser justo, como en la razón de Estado, sino que requeriría actuar en la verdad (p. 49).

La verdad del mercado, además, dicta los mecanismos que lo ligan con la ley en el marco del Estado. Esto es, crea los mecanismos jurisdiccionales de actuación gubernativa mediante dos posiciones separadas que, no obstante mantener su independencia, convergen en las estrategias liberales del poder que indagan

11 Antes del siglo XVIII, incluso en la edad media, el mercado era un lugar de reglamentación y de justicia (de *jurisdicción*) y no de verdad (de *veridicción*). Era un espacio investido de reglamentación: productos llevados, su origen, tipos de fabricación, derechos que se debían pagar, precios fijados. Esos precios, además, debían ser justos, guardar una relación con el trabajo realizado y la necesidad de comerciantes y de consumidores. Mercado como ámbito privilegiado de la justicia distributiva (Foucault, 2007, p. 47).

acerca de las maneras de poner límites jurídicos al ejercicio del poder público. La primera posición, según Foucault, es la *revolucionaria-rousseauiana*, que consiste básicamente en partir de los derechos del hombre para llegar a la delimitación de la gubernamentalidad. Los Estados constitucionales fueron fundados con la intención de producir una especie de comienzo simbólico de la sociedad y del gobierno: símbolo constitucional incuestionable e incuestionado que otorga legitimidad a las acciones de gobierno. La segunda posición, *camino inductivo y residual*, no parte del derecho sino de la propia práctica gubernamental, de los límites de hecho que se le imponen, esto es, pone de relieve lo que para el gobierno resulta útil o infructuoso hacer. La utilidad es el fundamento de freno para el poder público: esta posición no funciona con base en la pregunta por cuál es mi derecho, sino por lo que es útil hacer en términos de gobierno. De tal modo, el límite de la competencia del gobierno está demarcado por las fronteras de la utilidad (pp. 59-60).

Estas dos posiciones comportan sendas concepciones de la ley. En la revolucionaria, vinculada a posiciones tradicionales del derecho público -así suene paradójico-, la ley se comprende como expresión de la voluntad general que manifiesta la parte de derecho que los individuos han aceptado ceder y la que pretenden reservarse. Aquí la libertad va a ser considerada como una posesión originaria de cada individuo de la cual cederá, o no cederá, una parte determinada. En el camino radical utilitario, la otra posición, la ley se concibe como el efecto de una transacción que separa la esfera de la intervención del poder público de la esfera de independencia de los individuos. La libertad, por su parte, no es considerada como una serie de derechos fundamentales sino como la independencia de los gobernados con respecto a los gobernantes (p. 61). Dos concepciones de la ley y dos concepciones de libertad: unas a partir de los derechos del hombre y otras en relación con la independencia de los gobernados. Ambas constituyeron dos caminos para constituir en el derecho la regulación del poder público. A partir del siglo XIX una de esas concepciones retrocedió, mientras la otra, *la residual*, se hizo más fuerte, prevaleció y ha caracterizado hasta hoy el poder público en occidente en términos de utilidad gubernamental.

En la nueva razón de Estado el mercado es el lugar de *veridicción* de la intervención gubernamental, y, al mismo tiempo, el poder público y la medida de sus intervenciones se ajustan al principio de utilidad. Si esto se junta con la reflexión sobre el mercado, tenemos que “Intercambio para las riquezas, utilidad para el poder público: así articula la razón gubernamental los principios fundamentales de su autolimitación” (p. 64). Esto lleva a que la gubernamentalidad liberal funcione con base en el interés. Pero ya no el interés de la razón de Estado, de su

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

Efectivamente, en el liberalismo gobernar es manipular intereses. Los intereses son el medio por el cual el gobierno se relaciona con las cosas, es decir, con los individuos, los actos, las palabras, las riquezas, los recursos, los derechos y la propiedad, por ejemplo. Empero, el gobierno ya no tiene, en su forma liberal, influjo directo sobre las cosas y las personas, sólo está legitimado para intervenir, según el derecho y la razón, cuando los juegos de intereses a su vez interesan al gobierno. A partir de la nueva razón gubernamental el gobierno no tiene que intervenir por influjo directo sobre las cosas, las personas o la riqueza, porque se ocupa, mejor, de esos fenómenos de la política que son los intereses o aquello por lo cual algún individuo, alguna cosa o la riqueza interesan a otros individuos o a la colectividad. El liberalismo, así entendido, pregunta fundamentalmente “¿cuál es el valor de utilidad del gobierno y de todas sus acciones en una sociedad donde lo que determina el verdadero valor de las cosas es el intercambio?” (p. 67).

Ahora bien, el equilibrio europeo se suma como un tercer elemento del arte liberal de gobernar a los ya vistos del mercado como verdad y la limitación del gobierno por la utilidad. La competencia entre Estados supone que el enriquecimiento se consigue a costa de los otros. En el liberalismo, sin embargo, la libre competencia produce un efecto de enriquecimiento mutuo hacia el progreso económico ilimitado. Pero para este supuesto enriquecimiento colectivo se requiere convocar un mercado cada vez más extendido y, en definitiva, la totalidad de lo que en el mundo pueda ponerse en el mercado. En esta lógica, diría Foucault: “el juego está en Europa, pero la apuesta es el mundo” (p. 74) porque la gubernamentalidad liberal tiene una vocación intrínseca de universalidad, una necesidad práctica de ser ecuménica.<sup>12</sup>

Así, entonces, Foucault llama liberalismo a cierto arte de gobernar que se perfila en el siglo XVIII caracterizado por tres rasgos fundamentales: *veridición* del mercado, limitación por el cálculo de utilidad gubernamental y desarrollo económico ilimitado con respecto al mercado mundial. Nombrar como *liberalismo* este

12 Debe retenerse esta vocación ecuménica del la gubernamentalidad liberal a la hora de preguntarse por la relación entre procesos de globalización y de recepciones locales de fenómenos tales como los educativos, por ejemplo, el sistema lancasteriano de enseñanza (Caruso, 2005; 2009).

nuevo arte de gobernar se justifica, según Foucault, por el papel que desempeña la libertad en la consecución de los fines del gobierno de los hombres. Una libertad que no se alcanza o se conquista en relación con épocas en las cuales su existencia era menor, sino que debe ser producida y administrada como principio de ese arte de gobernar. La libertad no es un ideal más o menos abstracto que se desarrolla a través del tiempo en una consumación gradual con variaciones cuantitativas, amputaciones u ocultamientos. “La libertad nunca es otra cosa –pero ya es mucho- que una relación actual entre gobernantes y gobernados, una relación en que la medida de la demasiado poca libertad existente es dada por la aún más libertad que se demanda” (p. 83). De tal manera, arribar históricamente al liberalismo no es llegar al reconocimiento de una supuesta libertad universal hasta ese momento secuestrada, sino al reconocimiento de los mecanismos mediante los cuales su fabricación se hace constante.

El liberalismo es una práctica gubernamental consumidora de libertad que sólo funciona con base en la existencia real de ciertas libertades: de mercado, libre ejercicio del derecho de propiedad, libertad de vender y de comprar, libertad de discusión y de expresión. Y por ser consumidora de libertad esta *gubernamentalidad* se ve abocada a producirla y administrarla. El liberalismo produce las condiciones para la existencia de la libertad; procura que siempre haya la libertad suficiente para que los individuos y los grupos sean libres. En palabras de Foucault: “el liberalismo plantea simplemente lo siguiente: voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre. Voy a procurar que tengas la libertad de ser libre” (p. 84). Liberalismo que, por ser menos el imperativo de la libertad y más la administración y la organización de las condiciones en las cuales se puede ser libre, comporta una relación problemática entre la producción de la libertad y aquello que, al producirla, amenaza con limitarla y destruirla. Es necesario producir la libertad, pero al mismo tiempo, no obstante, se deben crear los controles, limitaciones y coerciones que le impidan desbordarse para poner en peligro el propio poder liberal. Dice Foucault. “El liberalismo, como yo lo entiendo, implica en su esencia una relación de producción/destrucción de la libertad. Es preciso por un lado producir la libertad, pero ese mismo gesto implica que, por otro, se establezcan limitaciones, controles coerciones, obligaciones apoyadas en amenazas” (p. 84).

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

otros, representa grandes costos en términos de seguridad. En la *gubernamentalidad liberal*, supuestamente, debe primar el interés colectivo por encima de los intereses individuales, por lo cual, entonces, seguridad y libertad animan desde adentro los problemas de la economía del poder propios del liberalismo (p. 86). En concordancia con ello, tres características posee la economía del poder liberal para la vida individual y colectiva: una, hace vivir la vida bajo la sensación de peligro constante, entendido éste como la insurgencia cotidiana del miedo a la enfermedad, la quiebra, la degeneración racial y la desaparición de la especie, por ejemplo; dos, la extensión de los procedimientos de control, de coacción y de coerción, como contrapartida de la construcción de la libertad; tres, la aparición de mecanismos cuya función consiste en producir e incrementar las libertades, esto es, en relación con la anterior, “introducir un plus de libertad mediante un plus de control e intervención” (p. 89).

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

En este sentido, Foucault interrogó el poder, sus dispositivos y sus prácticas, ya no a partir de una teoría de la obediencia y de sus formas de legitimación, sino a partir de la *libertad* y de la capacidad de transformación que todo ejercicio de poder implica (Lazzarato, 2000). La introducción de la *vida en la historia*, la introducción de la población, le permitió hacer valer la libertad del sujeto en la constitución de la relación consigo mismo y con los otros; el poder se ha desplegado hasta la producción de subjetividades de la gente como individuos libres. Así, entonces, en el liberalismo no se trata, como en la razón de Estado, “de ajustar el gobierno a la racionalidad del individuo soberano que pueda decir “yo, el Estado”, sino a la racionalidad de quienes son gobernados, quienes lo son como sujetos económicos y, en términos más generales, como sujetos de interés (...) esa racionalidad de los gobernados es lo que debe servir de principio de ajuste a la racionalidad del gobierno” (Foucault, 2007, p. 35-79).

Así, la libertad actúa como un dispositivo de poder que opera en el marco de la relación inextricable entre instituciones, sujetos y saberes.<sup>13</sup> En otras palabras, la producción y administración constante de la libertad iba a requerir de instituciones como la educación en su forma escuela, y de saberes, en su expresión de modelos pedagógicos –el lancasteriano, por ejemplo– como instrumentos para la creación de esa libertad dentro del objetivo de producir una nueva sociedad de ciudadanos, es decir, de personas libres en el sentido de quedar sujetas a la ley. En consonancia con lo anterior, es posible asumir las estrategias del poder liberal, en el sentido en que han sido presentadas, como una rejilla de análisis para mirar procesos educativos tales como la apropiación del modelo lancasteriano de enseñanza en Colombia. Tal cosa es la que se hace a continuación.

## Gubernamentalidad liberal y educación: entre la universalización y la recepción local

De lo anterior se puede desprender con una conclusión operativa: el *liberalismo*, en los términos planteados, es una *gubernamentalidad* que no limita su influjo al territorio y la población de un Estado particular; un Estado del cual, además, emanaría el poder de gobernar. Por el contrario, la forma del poder liberal propicia la emergencia de los Estados como una de sus estrategias para el gobierno de la población en territorios cada vez más amplios dentro de una expansión con tendencia a lo global. Así, entre naciones, las lógicas del mercado dictan su verdad en torno a las prácticas gubernamentales, y en el marco de los Estados nacionales las libertades, los derechos y la civilización adquieren las condiciones de su instauración y expansión constante. En otras palabras, las formas del poder liberal no se afectan negativamente porque en su expansión se multipliquen las formas locales de recepción, las variaciones e, inclusive, sus detracciones. Por el contrario, cada recepción local de estas lógicas se ha convertido en una alternativa de refinamiento de las estrategias liberales de gobierno. Por tanto, las diferencias en los procesos de apropiación, antes que desestimar la idea de generalización de las estrategias del poder, constituyen los insumos que, abordados con visión de conjunto, permiten ver más claramente la necesidad ecuménica de la *gubernamentalidad liberal*.

---

13 Para la noción de dispositivo, Foucault (1985), Agamben (2006), Deleuze (1989).

En efecto, la tendencia hacia la universalidad política, cultural o educativa no implica igualdad o simetría. Implica la existencia de una matriz en la cual quedan inmersas una multiplicidad de variaciones que permiten, dentro de cierta necesidad de homogeneidad, las transformaciones y refinamientos que garantizan la viabilidad constante de sus procesos generales intrínsecos. El movimiento le es indispensable a la universalidad, a no ser que se anquilese en la inmovilidad absoluta a riesgo de su propia desaparición, lo cual es contrario a toda forma del poder y completamente ajeno a la sociedad y a la cultura. La *gubernamentalidad liberal*, como lo mostró Foucault, es necesariamente expansiva y universalizante pero, agregamos nosotros, no por ello homogénea e inmóvil (Foucault, 2007). Y si el liberalismo en expansión se convirtió en la forma general del poder, las instituciones que le son constitutivas, como la educación en su forma escuela, por ejemplo, necesariamente compartieron esa intrínseca vocación de universalización del poder. Si bien el liberalismo fue asumido, disputado, renegado en muchos países del mundo, las condiciones locales de su recepción, más que diferencias contextuales de un fenómeno que se atomiza, dejan entrever la estrategia desarrollada para lograr el objetivo de universalizarse en la diferencia.

En tal sentido, nos interesa preguntar por la educación en el mismo período de desarrollo más o menos temprano de la *gubernamentalidad liberal* (finales del XVIII y primera mitad del XIX). Período para el cual Michel Foucault también había analizado la escuela –y otras instituciones– desde el punto de vista de prácticas escolares que le permitieron caracterizar la sociedad como disciplinaria (Foucault, 1990). Sabemos, sin embargo, que para él la disciplina era el subsuelo de la producción de la libertad como estrategia de gobierno. La educación en su forma escuela, efectivamente, era un dispositivo de la *gubernamentalidad liberal* para su posicionamiento y universalización. Por tanto, esa educación hacía parte de la matriz de globalización del poder liberal y compartía la lógica de recepciones asimétricas en diferentes partes del mundo que no invalidan la idea de su pretensión de universalización.<sup>14</sup>

Esa certeza es la que permite relacionar la forma general del poder con el desarrollo de la educación en un momento determinado. En efecto, a finales del siglo XVIII se presentó un fenómeno impactante que para hoy, época de Bicentenario, es de recurrente actualidad: el aparente proceso de globalización de la educación y de la cultura que adoptó, como una de sus primeras expresiones históricas, la

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

dinámica casi *epidémica* de exportación-importación del modelo lancasteriano de enseñanza (Caruso, 2005; 2009).

Utilizar la expresión *aparente globalización de la educación*, concomitante con la expansión del *sistema lancasteriano*, significa que existen argumentos que le repostan a esta idea y, antes que proyectos de universalización de la cultura bajo el influjo de ideas de progreso y de individuo, los voceros de esta impugnación alcanzan a ver mejor procesos locales de recepción y de apropiación del modelo lancasteriano que produjeron características a veces muy alejadas e, incluso, hasta contrarias al modelo original. La primera posición ha sido defendida por los llamados neoinstitucionalistas;<sup>15</sup> la segunda, por investigadores tales como Marcelo Caruso y Eugenia Roldán, quienes han propuesto, a diferencia de un enfoque de *sistema mundo*, una perspectiva cultural del fenómeno de recepción del método lancasteriano (Caruso, 2005).

Ambas posiciones parten de una evidencia: a principios del siglo XIX se presentó un fenómeno de expansión de la educación de masa en el mundo Occidental, y la difusión del método mutuo apareció como un episodio notable en ese proceso. Para los neoinstitucionalistas, la universalización de educación de masa tuvo lugar, en gran medida, debido a la expansión global de la idea simbólica de una sociedad *liberal* basada en las nociones de progreso y de individuo (Roldán, 2005; Caruso, 2005). En efecto, las teorías de formación del *sistema-mundo* han visto las formas modernas de educación como la agencia de transmisión hegemónica de conocimiento, y como elemento mediante el cual se ha influido históricamente sobre otras tradiciones pedagógicas occidentales. De hecho, para ellos, la expansión mundial de la escuela moderna, y su institucionalización sistemática, corrió paralela a la emergencia de la superioridad, primero de Europa Occidental, y posteriormente de los Estados Unidos.

Así, las teorías *neoinstitucionalistas* consideran que en el proceso de difusión del sistema escolar, y de la escuela como institución privilegiada de la cultura, se puede ver un nuevo modelo de sociedad con un gran poder estructurante basado en las ideas modernas de progreso y de individuo. Según sus argumentos, la reconfiguración de relaciones políticas y sociales que tomaron lugar en el período moderno eventualmente dieron forma tanto a la nación, como a los individuos y a un colectivo de actores sociales. La educación se convirtió en una forma secularizada de salvación, ya no vinculada con ideas trascendentes, sino con la idea de

---

15 Para una visión de conjunto de las posiciones neo-institucionales, Meyer y Ramírez (2000).



progreso constante para esa nación y para aquellos individuos. Con base en ello, sociólogos del *neoinstitucionalismo* invitan a estudiar la historia y la consolidación escolar más allá de lo local e, inclusive, más allá de una específica perspectiva nacional. La hipótesis derivada de esta visión liberal de la formación de un sistema-mundo es la existencia de un modelo cultural que fue difundido mundialmente en un cierto momento histórico (Caruso & Roldán, 2005, p. 647).

Para Caruso y Roldán, sin embargo, pese a la evidencia de la expansión educativa, antes que universalización con características homogeneizantes, existieron, mejor, razones históricas concretas para la aceptación simultánea en varios países de un método de instrucción específico, por tanto, para ellos, metodológicamente sería mejor atender a la naturaleza e importancia de las variaciones que se produjeron en el proceso de su recepción, que a una supuesta idea de universalización cultural y educativa. El argentino y la mexicana argumentan que las variaciones de recepción en la introducción y oficialización de este orden específico de escolarización y conocimiento pedagógico fueron tan significativos que cada recepción específica puede ser usada como un contraargumento a teorías que proclaman la equivalencia entre procesos de internacionalización de la educación y la producción de homogeneidades culturales y educativas (Caruso, 2005).

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

Ahora bien, la idea de estudiar fenómenos educativos como el sistema de enseñanza mutua desde una lógica de *gubernamentalidad* liberal está a mitad de camino entre la visión del sistema-mundo y la concepción cultural de recepciones locales de procesos históricos. Se distancia de la idea del *sistema-mundo* o *neo-institucional*, porque, por ejemplo, no podría decir, para la educación, lo que el filósofo colombiano Santiago Castro ha dicho para la Ilustración:

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

Según la lógica del sistema-mundo, la educación no haría el viaje desde Europa hacia América sino que circularía por ambos continentes con anclajes en diferentes centros de emergencia a partir de los cuales produce características particulares en concordancia con las lógicas locales de la cultura. Pero la evidente parcialidad geográfica de ciertos procesos culturales y la paulatina expansión de los mismos habla en contra de tal posibilidad: los fenómenos culturales se producen y se expanden en relación con intereses, comunicaciones, flujos, interacciones, exportaciones e importaciones, son procesos de larga duración que, precisamente por su lenta persistencia, parecen estáticos y generales. La Ilustración Americana, por ejemplo, no pudo ser un proceso espontáneo y simultáneo con la Ilustración Europea; ancló sus condiciones de posibilidad en las relaciones asimétricas que mantenía con la metrópoli -y con Europa en general- por vías tales como la conquista, el comercio, los viajeros, la diplomacia, los impresos, entre otras formas de relación. Hubo reciprocidad cultural, por supuesto, pero no simetría. Es decir, ambas partes construyeron su propia identidad cultural en relación con el otro, pero el resultado terminó por ser la expansión de una matriz cultural cuyos matices de recepción hacen parte de su vitalidad asimétrica.<sup>16</sup>

La idea de recepciones locales de fenómenos en procesos de difusión que producen realidades propias en vez de universalizaciones tampoco es completamente satisfactoria. Ciertamente un modelo educativo importado se adecua a la realidad local y, por comparación, puede ser analizado como sustancialmente diferente a su modelo original. Sin embargo, estas diferencias antes que demostrar las distancias entre el modelo y sus traducciones sirve para mostrar que ambas hacen parte de una misma lógica cultural capaz de encontrar las adecuaciones necesarias para hacerse viable en diferentes realidades y contextos.<sup>17</sup> Sin la existencia de esa lógica

16 Estudios postcoloniales como los de Edward Said, o de Walter Dignolo para Latinoamérica, muestran que Asia y América estuvieron en el imaginario europeo para construir una idea de civilización en la cual ellos mismos serían el modelo por antonomasia y, la ciencia, su forma de conocer, la única expresión válida de producción de saber (Dignolo, 2000).

17 Un simple ejercicio de retrospectiva verifica los argumentos: el triunfo del modelo de la democracia liberal se ha impuesto hasta el punto de anunciar el fin de la historia. Nada hay de simetría en su existencia global pero ninguna de sus variaciones pone en peligro la matriz general (Fukuyama, 1989).

cultural, los intentos históricos de explicaciones generales de fenómenos, como el poder, por ejemplo, serían una suma de casos que atomizaría el problema hasta una banalidad rayana en el absurdo. El enfoque de la recepción puede ser, sin quererlo incluso, un modo de encubrimiento de las estrategias generales del poder: una despolitización de los análisis por la vía de la dispersión de casos.

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

Con base en lo anterior, asumo una perspectiva que no pretende ser síntesis de las anteriores posiciones sino ubicarse en un lugar diferente a ambas. Considero que el modelo lancasteriano tiene traducciones locales, esto es, apropiaciones neogranadinas imposibles de descuidar, pero, al mismo tiempo, que ese modelo viene encabalgado en una lógica del poder liberal en expansión y en constante transformación que ha mantenido su vigencia hasta hoy, según Foucault, en sus versiones *ordo* y *neoliberales*.<sup>18</sup>

## El sistema lancasteriano de enseñanza en Colombia como dispositivo de la *gubernamentalidad liberal*

A continuación, se aborda la recepción en Colombia de este modelo educativo difundido globalmente a finales del siglo XVIII y principios del XX. Y se analiza a través de la rejilla propuesta, es decir, mediante la forma general del poder

18 No se puede considerar que la Ilustración, la opción republicana de gobierno, las necesidades de educación de las masas o la implantación de constituciones liberales para la fundación de Estados-nación, fueron simplemente recepciones intempestivas en una total autonomía cultural americana: los influjos desde los centros de producción cultural europeos se hundieron por siglos en los territorios americanos; por tanto, cuando se expandieron nuevas propuestas, *verbi gracia* los modelos educativos, éstos no llegaron a una realidad otra absolutamente distinta, sino a una realidad otra que, pese a todo, hacía parte de la misma lógica cultural en expansión, no importa si su papel en ella es subsidiario o marginal.

nombrada aquí como *gubernamentalidad liberal*. El propósito es mostrar que si bien tanto esta lógica del poder como el modelo educativo que le es constitutivo (sistema lancasteriano) son apropiados en una forma nacional particular, no por ello dejan de portar los elementos fundamentales que dirigen la sociedad hacia un modelo de cultura y de poder que se reconoce universalmente como estrategias liberales de gobierno.

El sistema lancasteriano concretiza la libertad liberal desde dos perspectivas. La primera, desde el afuera, tiene que ver con su significación general en la sociedad, con las expectativas que generaba y con la posición que tenía en relación con otros elementos de la vida republicana para formar una nueva ciudadanía. La otra tiene que ver con el interior mismo del método, la significación que adquieren sus estrategias, miradas también desde la perspectiva de la construcción de la libertad. Veámoslo.

Michel Foucault caracterizó la sociedad occidental como disciplinaria, no porque ésta se comportara según su esquema analítico, sino porque instituciones como la fábrica, el hospital, el manicomio o la escuela generaban prácticas mediante las cuales se buscaba extender el modelo de la vigilancia por la totalidad del cuerpo social con objetivos de docilidad y productividad. Pero, como lo mostraría posteriormente, la disciplina no era el fin último del poder sino el subsuelo necesario para la construcción constante de la libertad con miras al gobierno de la población (Foucault, 1990; 2006; 2007). Las estrategias liberales del poder, además de necesitar el sustrato disciplinario para la producción de la libertad y el refrenamiento de sus posibles desbordes sociales, requería también expandirse –a galope sobre el mercado que expresaba la verdad de la acción gubernamental– como condición de su propia consolidación, refinamiento y permanencia (2007).

Y en la lógica expansiva de las estrategias liberales del poder arribó a las colonias americanas el modelo disciplinario de sociedad. En este territorio, con la disciplina se intentaron alcanzar objetivos similares a los europeos, es decir, se buscó propiciar la construcción de sociedades libres y disciplinadas para un mejor gobierno, pero se hizo por caminos cualitativamente diferentes a los recorridos por el viejo mundo. Colombia,<sup>19</sup> para particularizar un caso de recepción del poder

---

19 Los nombres históricos de la actual Colombia han sido -Nuevo Reino de Granada (Imperio Español). -Virreinato de Nueva Granada (Imperio Español). -Provincias Unidas de Nueva Granada 1810-1819. -República de Colombia, conocida como "Gran Colombia" (con Venezuela, Ecuador y Panamá como departamentos, 1819-1830). -República de la Nueva Granada, 1830. -Confederación Granadina, 1858. -Estados Unidos de Colombia 1885-República de Colombia (presente).

liberal, estaba apenas saliendo -precisamente por influjo de esas ideas liberales-<sup>20</sup>, de 300 años de sojuzgamiento español ejercido bajo un modelo de catolicismo recalcitrante, morigerado en parte por las reformas ilustradas ibéricas (Subirats, 1981). Una sociedad en la cual la legitimidad del poder se soportaba tanto en fundamentos divinos como profanos: el poder emanaba de Dios para gobernar a una población de castas donde la pureza de sangre, la riqueza y los cargos públicos producían una serie de exclusiones concretas en el marco de las cuales conceptos tales como derecho, libertad e igualdad eran entelequias impensables para el conjunto de una población que veía la verticalidad social de las castas como natural y obvia (Colmenares, 1990).<sup>21</sup>

Red de preeminencias y de exclusiones para nada coincidente con las ideas liberales de una sociedad dotada de movilidad y, mucho menos, con las promesas de horizontalidad de las dignidades personales y de igualdad ante la ley propuestas por el liberalismo. Ideas que solamente se impondrían con la independencia y con la emergencia de los Estados modernos.<sup>22</sup> La condición general de la sociedad, compuesta por indios, negros, mestizos y otros tantos colores, sumadas la pobreza y el analfabetismo, una vez conquistada la independencia política, requería del orden educativo para convertir a toda esa diversidad racial en ciudadanos libres de la nueva república.

Y la educación asumió este cometido principalmente por la vía disciplinaria, pero no en el sentido erróneo de la sumisión como imposición vertical de la vigilancia, el castigo y el encierro, sino por el camino de la construcción de la libertad necesaria para obtener el consentimiento a ser gobernados que garantizara la legitimidad del ejercicio del gobierno (Foucault, 2007). En América Latina, el tránsito de la Colonia a la libertad republicana exigió *importar* modelos educativos de masas que crearan una mentalidad capaz de comprender y asumir la libertad individual y social que se imponía en el horizonte de la civilización moderna con epicentro europeo.<sup>23</sup>

20 Entre Ilustración y liberalismo hubo más continuidad que diferencia. Incluso, según Gray (1994): la difusión de la Ilustración y la historia del liberalismo en Europa continental pueden ser vistas como aspectos de una misma corriente de pensamiento y práctica (p. 36).

21 Para las razas y el mestizaje pueden verse dos libros clásicos, uno para Latinoamérica y otro para la Nueva Granada (Morner, 1974; Jaramillo, 1968), también, López (2008).

22 Dentro de la lógica argumentativa propuesta no se piensa que la independencia haya sido la coyuntura que fundó una libertad antes secuestrada; por el contrario, se piensa que las lógicas liberales del poder presionaron las independencias como la manera de destrabar su expansión, posicionamiento y constante refinamiento.

23 Para el concepto de importación de modelos de Estado, ver Martínez (2001).

En la Nueva Granada la Escuela Lancasteriana fue uno de los instrumentos iniciales para garantizar que la libertad política fuera apropiada por la población en términos de construir la nueva ciudadanía. Mediante la educación en la escuela –y otros dispositivos como prensa, sociedades literarias, entre otros- la reciente libertad (con existencia legal por vía constitucional y proliferación retórica en todo tipo de discursos) debía ser apropiada por cada persona como una forma natural de estar en la sociedad, es decir, la libertad necesitaba dejar de ser un acontecimiento político para convertirse en *mentalidad colectiva*.<sup>24</sup>

Efectivamente, la libertad no solamente había quedado fundada legalmente después de la independencia en la Constitución de Cúcuta, sino que, incluso desde antes, se había convertido en un discurso cada vez más extendido y prolífico. Así lo expresaba la prensa de la época: “He ahí uno de los primeros frutos de nuestra libertad y de nuestro gobierno. Ahora dos meses temblaría un escritor al poner las dulces palabras libertad, independencia y hoy hacen su consuelo y sus delicias” (Diario Político de Santa Fe de Bogotá. No. 1. Agosto 27 de 1810). Pero la libertad liberal necesitaba de mucho más que del periódico para convertirse en mentalidad por la vía de la reiteración discursiva. Necesitaba de espacios concretos para hacer y decir la libertad, de un dispositivo que relacionara instituciones, saberes y sujetos (Zuluaga, 1999).

Esto es, se requirió de la educación en su forma escuela para propiciar la circulación y apropiación de la libertad en términos ideológicos y para su producción en práctica concretas. No fue, sin embargo, un proceso instantáneo ni expedito. A la independencia no siguió la inmediata expansión territorial de escuela sino, por el contrario, la evidente inexistencia de espacios físicos para establecerlas, de maestros para enseñar y de alumnos para aprender en ellas. El modo de otorgarle tiempo a la escuela para que construyera los significados locales de libertad y de ciudadanía fue, precisamente, la importación del método lancasteriano de enseñanza: un método que demandaba espacios para la enseñanza, ahorraba maestros y convocaba a niños, padres y autoridades en torno al nuevo proyecto ciudadano. Es decir, el método lancasteriano fue el instrumento básico para comenzar a transformar locales de diferente uso en escuelas, enseñantes de variada condición y color en maestros, y niños de todas las castas en infancia escolarizada.

El modelo educativo lancasteriano contribuía a producir lo que la fundación del Estado constitucional anunciaba como existente: la libertad y la igualdad de

---

<sup>24</sup> Uso el concepto de mentalidad en concordancia con la escuela de Annales (Vovelle, 1985).

los ciudadanos ante la ley.<sup>25</sup> Por muy disciplinados, en sentido foucaultiano,<sup>26</sup> que estuvieran los escolares bajo este modelo educativo, esa disciplina escolar al mismo tiempo que control producía contactos, relaciones, inclusiones, visibilidades, aprendizajes, que eran la concreción misma de la libertad: por ejemplo, juntar las castas en un mismo lugar y darles voz escolar para ganar voz social fue una monumental expresión de libertad liberal en un mundo en el cual no existía la niñez y las relaciones horizontales entre castas era culturalmente imposible (Aries, 1987).

Y es que en la escuela republicana era tan importante producir un orden disciplinario como liberar a los estudiantes del fardo colonial. Sacarlos de la consuetudinaria sumisión vertical anclada en ideas trascendentes para insertarlos en la obediencia de leyes que fomentaban la autonomía, la movilidad, la competencia y creatividad como la fórmula para generar intereses que regularan la armonía de la sociedad con base en el constante enriquecimiento de las naciones y de los individuos (Echeverri, 2010). El modelo lancasteriano no llegó a América portando el sentido disciplinario otorgado por Foucault a la escuela. Un enfoque desde la recepción muestra, por el contrario, cómo el método mutuo antes que buscar la sumisión en términos de docilidad-utilidad, debió, mejor, coadyuvar en la superación de la sumisión consuetudinaria presentada en términos de trascendencia-humillación imperante durante la época colonial.<sup>27</sup>

De tal manera, el modelo lancasteriano antes que continuar forzando explicaciones en términos de las disciplinas, homologadas éstas con encierro, vigilancia y castigos, puede explicarse como instrumento de la construcción constante de la libertad. Por ejemplo, el encierro de la escuela no solamente alejaba a los niños de los padres y los exponía a la vigilancia y el control, sino que ese mismo encierro les otorgaba existencia, permitía que por primera vez se hicieran visibles y enunciables, se configuraran como un objeto de saber y de poder. Y en una sociedad

25 El sistema lancasteriano se basaba fundamentalmente en el uso de alumnos-monitores que se encargaban de la enseñanza para los más pequeños previa instrucción del maestro. Con lo cual se lograba, aparentemente, que un sólo maestro enseñara a un crecido número de niños. Este sistema condenaba los castigos físicos cambiándolos por simbólicos como letreros "burro" en el cuello de los infractores o tardos en el aprendizaje (Weinberg, 1995, pp. 99-122), para el caso Colombiano, consultar el Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños.

26 Disciplina se refiere a "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (Foucault, 1990, p. 141).

27 La relación utilidad-docilidad seguía siendo importante en la república, pero en relación con la ley, no con ideas anquilosantes y trascendentes.

soportada en los derechos, la legalidad y el interés, la existencia en términos de visibilidad social misma era condición necesaria del ejercicio y apropiación mental de la libertad. De igual manera, los discursos sobre el castigo, antes que mostrar una aplicación sistemática infamante, forma cotidiana de estar en la escuela, deja entrever los combates (en la legalidad gubernamental e institucional, y en la literatura prescriptiva que circulaba en la escuela), no tanto por su erradicación, porque el castigo era parte del orden, sino por el morigeramiento en las formas de su aplicación (Martínez, 1986). Así, entonces, encierro y castigo, en sus versiones republicanas, eran la condición de posibilidad para la construcción de individuos cada vez más libres, es decir, ciudadanos en potencia.

De otro lado, el método cifró su valor en que enseñaba a la población, de forma ágil y barata, la lectura y la escritura. La lectura fue un instrumento para la ampliación del horizonte de civilización individual y colectiva, esto es, un vehículo de la cultura occidental. La lectura era para la *gubernamentalidad liberal* un vehículo privilegiado de expansión y globalización mediante el cual, además, se conservaba la asimetría del poder en el concierto de las naciones: centros productores y centros receptores en relación con las mercancías y, por tanto, de las concepciones políticas, culturales y morales. No es coincidencia que la escuela americana privilegiara la enseñanza de la lectura porque su adopción no era una simple decisión de recepciones locales, sino una estrategia de reconfiguración cultural en un plano global que se iba expandiendo por territorios periféricos como América Latina.<sup>28</sup>

En América en general, y en Colombia en particular, la enseñanza de la escritura era el sustrato indispensable de la construcción de la libertad, es decir, de la sujeción a la ley. La alfabetización, incluso, fue la condición postergada hasta 1840, para que las personas fueran ciudadanas con derecho al sufragio (Constitución de Cúcuta, 1821. Art. 15).<sup>29</sup> La escuela lancasteriana fue el modelo más expedito, por ágil y barato, para conformar una población letrada, una población con capacidad para sumir y potenciar la expansión de la civilización, con ropaje liberal, porque como lo diría Victor Hugo en 1864 con sentido retrospectivo:

La enseñanza obligatoria es una leva de almas. A partir de ahora, todos los progresos se harán en la humanidad sobre la base de la ampliación de la región letrada.

28 En Foucault (1990; 1999; 2007) puede verse como la escritura estuvo vinculada con la emergencia de la investigación y, por esa vía, con la transformación de la episteme de la semejanza en episteme moderna en la cual se constituye la gubernamentalidad liberal. Ver también (Rama, 1984).

29 Téngase en la cuenta que, precisamente, los primeros años de esa década marcaron el declive del método (Zuluaga, 1984).



[...] La necesidad de leer es un reguero de pólvora, una vez encendido, ya no se detendrá, y esto se combina con la simplificación del trabajo material debida a las máquinas y el aumento del tiempo libre del hombre: el cuerpo, menos fatigado, da lugar a una inteligencia más **libre**, se despierta en todas las mentes el vasto apetito del pensamiento [...]. (Víctor Hugo. citado en Baudelot, 2008, p. 12).

El proyecto liberal era construir la libertad. Y la escuela lancasteriana hacía parte de ese proyecto cuando enseñaba a leer con bajos costos, en términos de materiales, y con la economía de maestros que el método predicaba: un maestro para 1.000 alumnos (Zuluaga, 1984).<sup>30</sup> La educación universal y la sociedad alfabetizada se constituyeron en la condición de posibilidad de la nueva forma del poder; sin ellas, otras medidas y libertades eran irrealizables en términos de la apropiación individual de la libertad hasta producir una mentalidad colectiva.

El método mismo, al tiempo que suplía las necesidades de alfabetización de la canalla criolla,<sup>31</sup> iba mostrando la necesidad de locales escolares apropiados, de útiles suficientes, de destinar recursos, inclusive, a costa de la viabilidad futura del método mismo; demostró que la educación en la escuela no era un simple proceso de instrucción llevado a cabo por cualquiera con la edad, las cualidades morales para hacerlo y el mínimo de saber para enseñar. Si bien el método lancasteriano pudo en algún momento suscribir lo que muchos años después alguien dijo: “Dadme un hombre honrado, de alma plácida y sincera con suficiente capacidad intelectual y pocos meses de práctica y os daré a un maestro de escuela consumado”<sup>32</sup>, el método también mostró que él mismo fue una medida de choque provisional mientras la sociedad se acostumbraba y demandaba por sí misma la escuela, se formaban maestros y se contaba con suficientes niños para llenar las escuelas y con una población cada vez más letrada.

Precisamente por la libertad que el método producía y por los derechos que promulgaba, por los castigos que morigeraba y por el reconocimiento que hacía de los niños como objeto de saber, el sistema lancasteriano, al contrario de una máquina disciplinaria apabullante, le puso carne de niño a esas escuelas, es decir, puso desorden, desobediencia, riñas, chantajes, inasistencias, cambios de roles,

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

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

32 El Repertorio Escolar (Periódico). Bogotá. 1870. Encuadernado con el Fantasma. Un Consejo a los maestros.

presencia, competencia (Manual, 1826). Y con esos niños encerrados juntos con la idea exógena de que aprendieran a escribir, leer, orar y respetar las leyes y la religión, se iba generando la idea de que la enseñanza era un asunto para maestros formados, es decir, para aquéllos que no sólo portaban la rectitud moral o el espíritu correcto del sistema de poder, sino que desde un saber, hoy nombrado como pedagogía, estudiaba y potenciaba individualmente a los nuevos actores de la sociedad (Zuluaga, 1984; Hobsbawn, 2003).

El método lancasteriano, en efecto, si bien su importación estuvo en relación con la precariedad de locales y de maestros, por lo cual el sistema de monitores fue transitoriamente viable, al mismo tiempo demostró, mediante prácticas concretas, que la educación no podía ser una relación entre pares, sino que, como el mismo sistema de gobierno liberal, requería un referente de ley incuestionable e incuestionado, un agente del saber y de los valores que la sociedad requería. Por tanto, el hecho de formar en las escuelas normales a los maestros en este método no solamente coadyuvaba con su propagación sino que lo ponía en camino de ser superado, por cuanto el aumento progresivo de maestros, paradójicamente, volvería obsoleto el método mismo: cada vez se necesitaron menos monitores enseñando y más niños y jóvenes en un proceso de formación más especializado para suplir las necesidades culturales y prácticas del país (Safford, 1989).

Así las cosas, la literatura en torno al sistema lancasteriano de enseñanza permite, sin forzamientos, pensar que éste fue un sistema educativo de coyuntura en una época de transiciones hacia una forma más universal de poder. El método mutuo estuvo vinculado con la emergencia de las estrategias liberales de gobierno en el marco de los Estados nacionales para afrontar las necesidades iniciales de transformación política y social. Fue el modelo encargado de posicionar la educación, de fomentar su arraigo en la población y en las autoridades. Posicionarla, inclusive, en detrimento del sistema mismo. Esto es, la toma de posiciones en torno al método y las batallas mismas que tuvo que librar fueron el motor que animaba desde adentro la idea popular según la cual la educación era un derecho a defender y no una veleidad política impuesta por vía legal.<sup>33</sup>

---

33 Los archivos de instrucción pública durante todo el siglo XIX tienen abundantes casos de disposiciones legales que impelan a los padres de enviar sus hijos a la escuela bajo amenaza de multas y otros castigos. "La alcaldía ha luchado constantemente con los padres de aquella fracción para que continuamente manden sus hijos a la escuela, pero al fin sus esfuerzos han encallado ante las poderosas causales de la distancia de los niños del establecimiento, y de la extremada pobreza de sus padres" A.H.A. Gobierno Provincial. Tomo 1806. 1856. 17 de junio. El Retiro. Fracción del Chuscal.

Ciertamente, el método lancasteriano en Colombia quedó inscrito en una lógica de imposición política pero, al mismo tiempo, de cierta imposibilidad fáctica para su desarrollo, de precariedad presupuestal y, también, de rechazo por parte de algunos sectores de población. Era rechazado no solamente por algunos intelectuales y políticos que veían en sus principios (monitores enseñando a otros niños) un aberración educativa y, en las clases, una algarabía incontrolable<sup>34</sup>, sino también, por padres que ora rechazaban la escuela que les arrebatava mano de obra familiar, ora rechazaban el método por la incomprensión de sus propuesta metodológica ponderada en principio pero cada vez más vista como un fracaso.<sup>35</sup>

De tal manera, una característica de recepción del método en Colombia fue la contienda entre, por un lado, la voluntad gubernamental de la imposición de la educación y, por el otro, la incomprensión, el rechazo y las carencias presupuestales, la pobreza de la población y la carencia de maestros aptos. Sin embargo, esa lucha fue el motor de su posicionamiento: la denuncia, la carencia, la falta de profesores, las fallas del método, la apropiación local de éste sin ceñirse a sus principios más ortodoxos fueron el campo de acción dentro del cual la educación se convirtió en una mentalidad, en una manera de estar en sociedad, en una necesidad y en un derecho que no podía ser violado. El método lancasteriano fue la punta de lanza de la gubernamentalidad liberal para crear las condiciones educativas que todavía hoy le son inherentes y necesarias.

## El método

El método mismo fue expresión de la nueva lógica de la libertad, sus prácticas la fomentaban y los modos de implementación local se hacían voceros de su concepción. En primer lugar, era para todos. No es cosa nimia decir tal cosa. Es la idea esencial de la nueva forma del poder: gobierno de la totalidad de la población en la totalidad del territorio. De tal manera, la escuela lancasteriana tuvo

34 Para Simón Rodríguez, por ejemplo, la "Enseñanza mutua es un disparate Lancaster la inventó, para hacer aprender la biblia de memoria los discípulos van a la escuela... a aprender!... no a enseñar! ni a ayudar a enseñar dar gritos y hacer ringorrangos no es aprender a leer ni a escribir mandar a recitar de memoria lo que no se entiende es hacer papagayos, par que... por la vida! sean charlatanes" (Weimberg, 1997).

35 Sin embargo, como señala Narodowski (1999): "las ventajas atribuidas al método en términos didácticos y psicoeducacionales, como así también la denuncia de su falta de eficiencia, representan simples conjeturas. No conocemos estudios en los que se aborde no históricamente sino experimentalmente las posibilidades y las dificultades del método de enseñanza mutua. Hasta no poseer evidencias al respecto no parece pertinente, en nuestros días, argumentar a favor o en contra de las virtudes del método" (p. 135).

que producir una doble expansión: hacia la totalidad del territorio colombiano, por un lado: “Para el día 19 de abril de 1827 se hallarán establecidas escuelas de enseñanza mutua en todas las parroquias de las capitales de provincia; para el 20 de julio del mismo año en todas las de las cabeceras de cantón; para el 25 de diciembre del mismo en todas las demás parroquias de la República” (Decreto 1, 1826, 3 de octubre).<sup>36</sup> Por el otro, en todas partes tenía que ser para todos, cubrir la totalidad de la población en edad escolar, establecer las estrategias para obligar a los niños a ir a la escuela y buscar alternativas para aquéllos a quienes la pobreza y las distancias les impidieran su asistencia regular.

Todos, además, significaba juntos. Una de las primeras expresiones de la libertad republicana era la convivencia educativa de los niños de diferentes colores y de diverso grado de riqueza. Puede decirse que el método monitoreal efectuó un ajuste en el diagrama de las relaciones sociales dentro de la escuela. La posición en el aula ya no iba a estar determinada por el color o la riqueza sino por las capacidades individuales en relación con las temáticas enseñadas. Eran éstos los que iban a determinar, incluso, sus cambios de rol en la sociedad escolar para pasar de ser un alumno aprendiz a la condición de monitor o niño que enseña. Por primera vez el método *deslegitima el lugar del adulto como depositario del saber*, pues será la meritocracia la que determinará que los avances de un estudiante lo ubiquen en el lugar de la enseñanza: *cualquiera podía enseñar*, no importaba su condición racial concreta sino el mérito logrado en relación con la posesión del saber (Narodowski, 1999, p. 134).

La meritocracia, además, lleva aparejada la competencia, la lucha por alcanzar posiciones personales, inclusive, como han señalado sus detractores, los vicios del soborno para alcanzar metas específicas o librarse de monitores abusivos. En fin, el método ponía a la niñez en relación con ella misma en un espacio de reunión cotidiana con objetivos similares. Por otro lado, también, el sistema lancasteriano se convirtió en una máquina para ver a los niños, para convertirlos en escolares y en infancia con derechos, deseos y sentimientos. La vigilancia que los disciplinaba, también los miraba y, al mirarlos, los nombraba y les daba una existencia y un peso en el saber y en el discurso. Los liberaba cada vez más al construirlos y reconocerlos como sujetos en potencia de ciudadanía.

---

36 Sobre el plan de estudios. Pese al mandato legal la expansión de la escuela fue un proceso accidentado, lento y tortuoso. De igual manera el modelo lancasteriano de enseñanza, no fue asumido por la totalidad de las escuelas en Colombia. Si bien asombra su rápida expansión, a lo sumo una tercera parte o menos de las escuelas de instrucción primaria llegaron a ser lancasterianas (Báez, 2006; Caruso, 2005).

El orden era otro elemento del método que, además de entusiasmar a las clases dirigentes, comportaba la construcción de la libertad. La forma ordenada de las clases lancasterianas, se suponía, podía ser trasladada a la totalidad de la población para lograr el orden republicano que promulgaba la constitución (Caruso, 2005). Por ello en el orden, en las estrictas decurias, en la vigilancia y la repetición de las lecciones hasta lograr los aprendizajes no puede verse solamente una vigilancia anquilosante para obtener la sumisión de los estudiantes, sino, por el contrario, el marco que formaba –o transformaba- las concepciones, es decir, que inculcaba unos hábitos en los cuales se respetaban unas normas para obtener una voz y una posición dentro del grupo.

El examen, ejemplo por antonomasia de la sociedad disciplinaria, fue al mismo tiempo un instrumento de la libertad para la creación de los individuos en el marco de una sociedad democrática. El examen cumple con varios propósitos relacionados en la producción de la libertad. En primera instancia, por supuesto, determina los progresos individuales de los estudiantes y su posible posición en la escuela y la sociedad. También, establece una relación entre la institución y la sociedad como forma de legitimación de las nuevas estructuras e instituciones del Estado en tanto de estos exámenes tomaban parte autoridades de diferente dignidad, incluyendo el presidente de la república en casos muy particulares, las familias de los estudiantes y la sociedad en general. Muchas veces, inclusive, se convertían en fiestas de considerables proporciones (Báez, 2006; Caruso, 2005).

El examen evidencia en los niños un saber que, inclusive, sus padres y los observadores en general no poseían. Y con el saber viene aparejada una dignidad y un derecho a hablar. Es decir, los exámenes les otorgaron a los niños una voz inédita en el seno de la sociedad. Y, al mismo tiempo, los exámenes públicos, como la educación en su conjunto, exigía que se observara constantemente a los niños individualmente, que se escribiera en torno a ellos, que se pensaran constantemente formas nuevas y más eficientes de enseñarles valores, procedimientos, técnicas para el desempeño productivo en sociedad. Y esa observación constante es lo que hace que el mismo método se vaya quedando obsoleto sin haberse impuesto siquiera por completo, pues se inicia por vía de los saberes el largo viaje hacia el sí mismo de las personas, que todavía en la actualidad no ha terminado.

## Conclusión

La idea de mirar la recepción del método lancasteriano a través de una rejilla, como la gubernamentalidad liberal<sup>37</sup>, permitió mostrar que sin importar las variaciones de apropiación, el método vehiculizó elementos constitutivos de esa forma del poder. Incluso cuando en ámbitos locales aparentemente se va en contravía de los presupuestos liberales, se alcanza a ver que esas contradicciones actúan como el motor local para permitir la imposición de las ideas de libertad; impuestas no tanto por coacción, sino como apetito generado menos en lo que se otorga y más en lo que se niega. Es decir, cuando la escuela y el método son impugnados, cuestionados, o cuando se denuncia constantemente su precariedad y carencia no se asistía a la posibilidad de su fracaso sino al mecanismo que desde abajo impulsaba su futuro posicionamiento, que lo convertía en un patrimonio común que necesitaba ser apropiado y defendido.

Hemos visto cómo, por ejemplo, que la idea del encierro escolar, de la disciplina con su correlato de vigilancia y castigo, antes que una idea de sumisión entendida como invisibilidad e inacción social, portaba, mejor, una empresa de construcción constante de la libertad para producir ciudadanos capaces no sólo de comprender las instituciones republicanas y participar del gobierno, sino de poseer las condiciones materiales y mentales para la generación de intereses particulares y grupales que movieran desde abajo las libertades individuales y colectivas, entendidas como condición de posibilidad de la nueva forma del poder en la cual se requiere ser libre.

En Latinoamérica “el modelo educativo inicial propuesto, el lancasteriano, giró en general y en cada caso latinoamericano particular en torno a un eje fundamental que fue, por supuesto, la Libertad” (Braslavsky, 1986). Por tal motivo, en la Gran Colombia, el método no fue solamente como llegó a pensarse en Inglaterra, para pobres, sino para la totalidad de la población en la totalidad del territorio. La pobreza, si bien estuvo presente, no representó la consideración fundamental para educar a la población. Esta consideración estuvo dada, como se ha reiterado, por los lados de la construcción de una ciudadanía libre y, al mismo tiempo, contenida para evitar por vía del respeto a la legalidad los desbordes posibles. Un proyecto local, por supuesto, pero en el norte de los principios básicos de la concepción del poder liberal a escala de occidente (Foucault, 2007; Caruso, 2005).

---

37 Todavía en un plano teórico e hipotético, sin el cumulo de pruebas empíricas que un proceso de investigación (en curso actualmente) proveería para demostrar en forma plausible los argumentos.

En América, y Colombia en particular, el modelo lancasteriano se articulaba con una discursividad creciente en torno a una libertad que tenía que ser inventada y mostrarse como posible no solamente en el discurso, sino en prácticas concretas en la escuela. El sistema mutuo se convirtió en el modelo educativo general para la sociedad porque estaba vinculado con elementos políticos de construcción de la ciudadanía para el nuevo orden de las cosas, un orden de ciudadanos iguales ante la ley y libres para distanciarse cada vez más de los gobernantes, por la vía de la adquisición de intereses vislumbrados y posibles con las herramientas de la instrucción.

Así, cuando el método lancasteriano declina para 1848 en Colombia, no fue por un fracaso, como muchos piensan, por el contrario, su declinación estuvo en relación directa con su eficacia. Sin importar que el método en la Nueva Granada haya sido distante de los objetivos de los centros ingleses de su producción, cumplió los objetivos generales de la expansión de la forma general de la gubernamentalidad liberal y el posicionamiento de sus estrategias de gobiernos. El sistema ayudó a alfabetizar la población durante más de 30 años, permitió visualizar a los niños en zonas lejanas, escuelas que tendrían que irse configurando en la medida en que mejor se veía a estos niños, acercó las castas y les dio el deseo de la igualdad ante la ley, la posibilidad de la libertad.

Con el método lancasteriano comenzó lo que podría llamarse el largo –y todavía inconcluso- camino hacia el sí mismo de cada persona en la sociedad. Ciertamente es que todavía allí, en la escuela, el método estaba encargado del grupo encerrado, de los niños en su conjunto, de su disposición estratégica, de la meticulosidad de sus gestos, del conjunto para hacerlo visible; pero también lo es que allí, en la escuela, y bajo el método lancasteriano, los niños comenzaron a adoptar roles de enseñantes y de aprendices, que se les inculcaba la capacidad de mando, que se promovía la competencia, que se castigaba o premiaba a cada quien en relación con el propio desempeño y progreso.

De tal manera, el método sentó las bases para el advenimiento de su relevo histórico. Es decir, propició el paso del control de los espacios, del tiempo y de los cuerpos, a la pregunta por la mente individual, por las formas individuales de los aprendizajes. Porque la generación constante de la libertad ya no le basta el otorgamiento desde arriba de libertades formales para los ciudadanos, sino que requería individuos autónomos, capaces de demandar desde abajo libertades cada vez más amplias, no para ser libres en un sentido ideal, pero sí para quedar sujetos a la forma del poder que requiere la libertad como condición de su viabilidad constante. Por eso en la historia de la educación se suceden modelos pedagógicos

tales como el pestalozziano o la escuela activa, por ejemplo, es decir, esos relevos históricos que el mismo modelo lancasteriano hizo posibles pues pasaban a otro nivel de producción de libertad. En ese punto debería continuar la otra parte de una historia de la educación en Colombia bajo la óptica general de la producción constante de la libertad.<sup>38</sup>

## Referencias

- Agamben, Giorgio. (2006). *¿Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Baez, Miryam. (2006). *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*. Tunja: UPTC.
- Baudelot, Christian & Leclercq, Francois (Dirs.) (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bidet, Jacques. (2006). Foucault y el liberalismo. Racionalidad, revolución, resistencia. *Revista Argumentos*, 19 (52), pp. 11-27
- Bobbio, Norberto. (1994). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bohorquez, Luis. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultura Colombiana.
- Böhmler, Andreas. (1998). *El ideal cultural del liberalismo*. Madrid: Unión Editorial.
- Braslavsky, Cecilia. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Caruso, Marcelo. (2005). The Persistence of Educational Semantics: Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821-1844). *Paedagogica Historica*, 41 (6), 721-744.
- \_\_\_\_\_. (2007). New schooling and the invention of a political cultural: community, ritual and meritocracy in Colombian monitorial schools, 1821-1842. In: Roldan, Eugenia & Caruso, Marcelo (editors). *Imported modernity in Post-Colonial State formation. The appropriation of political, educational, and cultural models in Nineteenth-century Latin America*. Berlin: Peter Lang.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Independencias latinoamericanas y escuelas mutuas. Un análisis desde la perspectiva de la historia global (1815-1850)*. Alemania: Universidad de Münster.
- Caruso, Marcelo & Roldán, Eugenia. (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Paedagogica Historica*, 41 (6), pp. 645-654.

38 Para el método pestalozziano puede consultarse Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997); para la escuela activa, Herrera, (1999).



- Castro, Santiago. (2005). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Colmenares, Germán. (1990). La ley y el orden social. Fundamento profano y fundamento divino. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 27(22), pp. 3-19
- Deleuze, Guilles. (1989) *¿Qué es un dispositivo?* En: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Echeverri, Juan. (2008). *Los efectos de la educación: una preocupación con historia*. Revista Propuesta Educativa, (30), pp. 117-119.
- Foucault, Michel (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta,
- \_\_\_\_\_. (1990). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (1990a). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- \_\_\_\_\_. (1999a). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, Michel & Léonard, Jacques. (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Madrid: Editorial Alianza.
- Fukuyama, Francis. (1989). *¿The End of History?* The National Interest, (Summer 1989), pp. 44-62.
- Gray, John. (1994). *Liberalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Herrera, Martha. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914: 1951*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Hobsbawm, Eric. (1996). *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La era del imperio, 1875-1914*. Barcelona: Crítica.
- Jaramillo, Jaime. (1968). Mestizaje y diferenciación social en el Nuevo Reino de Granada. *Ensayos sobre historia social colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Loaiza, Gilberto. (2010). *Opinión pública, lectores y lecturas*. (Colombia, siglo XIX). Universidad del Valle.
- López, Carlos. (2008). *Sangre y temperamento. Pureza y mestizaje en las sociedades de castas americanas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM.
- Manual de Enseñanza Mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños (1826). Bogotá. s.s. Fox.
- Martínez, Alberto. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1767-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2004). *De la Escuela expansiva a la Escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Antrophos.
- Martínez, Frédéric. (2001). *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Bogotá: Banco de la República.

- Mignolo, Walter. (2000). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, New Jersey: Princeton University press.
- Morner, Magnus. (1974). *Estado, razas y cambio social en la Hispanoamérica colonial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Narodowski, Mariano. (1999). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Quiceno, Humberto. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Rama, Ángel. (1984). *La Ciudad Letrada*. Hanover: Ed. Del norte.
- Sáenz, Javier., Saldarriaga, Óscar & Ospina, Armando. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Volúmenes I y II*. Colombia: ASEUC.
- Safford, Frank. (1989). *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una elite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: UNAL.
- Subirats, Eduardo. (1981). *La Ilustración insuficiente*. Taurus: Madrid.
- Veyne, Paul. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.
- Villegas, Luis. (1995) ¡Si quiere llegar a ser alguien, estudie mijo! *Historia y sociedad*. UNAL-Medellín.
- Vovelle, Michel. (1985). *Ideologías y mentalidades*. Barcelona: Ariel.
- Wallerstein, Immanuel. (1998). *Liberalismo y democracia ¿hermanos enemigos?* México: UNAM.
- Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: A/Z.
- Zuluaga, Olga. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia.