

El índice entre el libro ahora cerrado, no señala

José Manuel Arango



Alberto Restrepo.

Fotografía de Olga Lucía Echeverri. Medellín, julio de 1984.

**“SUS HÁBITOS MEDIO CIVILIZADOS”:
ENSEÑANZA, DISCIPLINAS Y DISCIPLINAMIENTO
EN AMÉRICA LATINA**

Marcelo Caruso

RESUMEN	REVISTA	EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	RESUMEN
RÉSUMÉ			RÉSUMÉ
ABSTRACT			ABSTRACT
PALABRAS CLAVE			PALABRAS CLAVE

RESUMEN

“SUS HÁBITOS MEDIO DISCIPLINADOS”: ENSEÑANZA, DISCIPLINAS Y DISCIPLINAMIENTO EN AMÉRICA LATINA

De la variedad de categorías identificadas con la obra de Michel Foucault, la de las disciplinas es, sin duda, la que ha causado más discusiones en la producción académica en educación. El artículo discute la pertinencia de esta categoría para el análisis de la historia educativa latinoamericana. En tensión con paradigmas aplicacionistas que enfatizan la existencia (o no) de una sociedad disciplinaria, la cuestión de la enseñanza, del aula y de las técnicas de ordenamiento escolar subrayan la eficacia de las disciplinas como técnicas concretas de ordenamiento de la vida escolar.

RÉSUMÉ

“SES HABITUDES PRESQUE DISCIPLINNÉES”: ENSEIGNEMENT, DISCIPLINES ET APPLICATION DE LA DISCIPLINE EN AMÉRIQUE LATINE

De la variété de catégories identifiées dans l'oeuvre de Michel Foucault, la catégorie des disciplines est sans doute celle qui a entraîné beaucoup plus de discussions dans le domaine de la production académique concernant l'Éducation. Le texte propose une discussion autour de la pertinence de cette catégorie pour l'analyse de l'histoire de l'éducation en Amérique Latine. Mise en tension avec des paradigmes applicionnelles qui mettent l'accent sur l'existence ou non, d'une société disciplinaire, la question de l'enseignement, de la salle de classe et des techniques d'ordonnement scolaire soulignent l'efficacité des disciplines en tant que techniques concrètes d'ordonnement de la vie scolaire.

ABSTRACT

“THEIR HALF- DISCIPLINED HABITS”: TEACHING, DISCIPLINES AND DISCIPLINING IN LATIN AMERICA

Out of the various categories identified with Michel Foucault 's works, that of the disciplines is, doubtless, the one that has originated most discussion within the academic production on education. This article discusses the relevance of this category to the analysis of latin American education history. Differing from application paradigms which emphasize the existence (or non existence) of a disciplinary society, the issues of teaching, classroom and school governing techniques underline the efficiency of disciplines as concrete techniques for school life governing.

PALABRAS CLAVE

*Michel Foucault, disciplinas, historia educativa latinoamericana.
Michel Foucault, disciplines, Latin American education history.*

“SUS HÁBITOS MEDIO CIVILIZADOS”^{*} : ENSEÑANZA, DISCIPLINAS Y DISCIPLINAMIENTO EN AMÉRICA LATINA^{**}

Marcelo Caruso^{***}



La intervención de Michel Foucault en la conformación de una historia de nuestro presente constituye una de las referencias teóricas centrales en diver-

sas disciplinas sociales de las últimas décadas. La profusión de su propia obra, sus giros temáticos y epistémicos, amén de sus aproximaciones poco convencionales a problemas hasta entonces difusos en la percepción general han abierto el panorama a una serie tan numerosa de comentaristas, exégetas, biógrafos y cartógrafos de su obra que se ha llegado a hablar de la producción de una verdadera hagiografía de “San Foucault” (Halperin, 1997). La propia política editorial de sus herederos personales e intelectuales y la serie de ediciones sobre sus cursos en el Collège de France en la década del setenta han complejizado más aún este panorama. Por ejemplo, el cuarto tomo de la *Historia de la sexualidad*, prácticamente concluido pero cuya publicación fue interdicta por el propio Foucault poco

antes de morir, genera la sensación de que aún estamos ante una obra incompleta, una obra en trance de ser catalogada para después ser periodizada, clasificada, interpretada y discutida.¹

La irrupción de las perspectivas foucaultianas alrededor de la ética, de las técnicas del yo, la reconsideración de sus estudios literarios y pictóricos, la publicación conjunta de sus escritos de actualidad y políticos, el crecimiento de los estudios sobre la gubernamentalidad, la argumentación viva de las lecciones de la década del setenta y las misceláneas que en diversas lenguas y en diversos formatos sorprenden al lector interesado no merman la certeza de que uno de los temas y perspectivas inaugurados por Foucault que han de permanecer en los archivos discursivos de una serie de saberes sistemáticos sobre la modernidad será la cuestión de las disciplinas y el disciplinamiento.² No sólo por las características específicas de un campo de estudios educativos que ha visto en la grilla disciplina-

* Domingo Faustino Sarmiento (1998, 117).

** Este artículo es producto de discusiones organizadas en el proyecto “Nationalerziehung und Universalmethode: Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneignungsformen der Bell-Lancaster-Methode im 19. Jahrhundert” (Educación, nación y el método universal: Dinámica global de difusión y formas culturales de aprobación específica del método Bell-Lancaster en el siglo XIX), codirigido por Jürgen Schriewer y Marcelo Caruso en la Sección de Educación Comparada del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Humboldt, Berlín.

*** Universidad Humboldt, Berlín.
Dirección electrónica: marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de

1 Entre las últimas publicaciones de Michel Foucault se destacan, *In Verteidigung der Gesellschaft* (1999), *La hermenéutica del sujeto* (2002), *Los anormales* (2000). Asimismo, véase la edición de sus escritos menores en varios tomos publicados en francés bajo el nombre *Dits et écrits* (1994).

2 En el campo de los estudios educativos, esta perspectiva sigue teniendo una gran presencia. Véase, por ejemplo, Stephen J. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (1997); Mariano Narodowski, *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna* (1995); Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* (1979); Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (1983); Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela* (1991).

ría tanto una forma concreta de ordenamiento que posiciona los diversísimos elementos de la institución escolar como un modelo de amplias repercusiones, estableciendo así una interdiscursividad de las prácticas institucionales, sino también por la relevancia social de las instituciones implicadas en el análisis disciplinario –fábricas, hospitales, escuelas, prisiones–, la cuestión de las disciplinas y el disciplinamiento sigue constituyendo en las comunidades académicas una especie de núcleo imaginario, un centro gravitatorio, de la obra de Michel Foucault (Dreßen, 1982; Frijhoff, 1999, 83-100)

En este sentido, las luchas interpretativas por la rigurosidad, relevancia y potencial heurístico de las categorías vinculadas con la producción de órdenes sociales calificados como disciplinarios han sido el espacio central de discusión y polémica de su obra.³ Ante la reciente aparición de estudios vinculados a la potencialidad de la obra foucaultiana para analizar los pasados y los presentes de las realidades educativas latinoamericanas, el presente trabajo intenta mostrar algunas posibilidades y límites de estas elaboraciones teórico-históricas (Centeno, 2001, 289-308; Trigo, 2002). En efecto, como teoría nacida en la Europa de posguerra –probablemente con la impronta de los autoritarismos cotidianos en Francia, Alemania y Suecia a cuestas, donde Foucault vivió y trabajó en los años anteriores a los movimientos de 1968–, la pregunta acerca de la validez de tales esquemas para el análisis de las instituciones de otros espacios civilizatorios y de realidades extraeuropeas ha sido, desde el comienzo, una pregunta legítima y plausible. ¿Puede hablarse de un proyecto disciplinario para estas sociedades latinoamericanas, las cuales parecieran resistirse a formas de ordenamiento racionalizadas? ¿Puede hablarse de una experiencia social y esco-

lar disciplinaria en condiciones de una débil penetración de los Estados y de las instituciones implicadas? ¿Es legítimo hablar de una sociedad disciplinada tal como se ha hecho para la caracterización de las sombras de la modernidad europea?

Tales preguntas implican la apertura de una teoría en función de su contraste con diversas condiciones de producción, circulación, sanción y recepción. Por ello, la cuestión de la pertinencia de categorías foucaultianas vinculadas a las disciplinas, sus instituciones y su proceso social implica una pregunta por la mundialización de proyectos de orden, de formas culturales de producción de sujetos, de prácticas e instituciones de origen específico. Se trata, en suma, de vislumbrar si la recepción de tales programas en contextos diversos no posee una capacidad reestructuradora de las categorías mismas, en función de las propias tradiciones culturales, de sus capacidades operativas y de su articulación con imágenes y símbolos específicos del orden preexistentes. Por ello, en este trabajo se persigue algo más que diagnosticar la mera “aplicabilidad” de estas categorías a otros contextos –en este caso, el latinoamericano– para discutir las capacidades diversificadoras de la dimensión espacial de la vida social.

Para ello, seguiremos el siguiente recorrido. Presentaremos en un ejemplo reciente la tendencia “aplicacionista”, esto es, la vinculación de un “paradigma” y un “territorio” en términos de mera aplicación y operacionalización. Ante las aporías de este ejemplo, intentaremos presentar algunas especificidades, alcances y límites de las disciplinas en la configuración de las modernidades latinoamericanas, básicamente con base en los hallazgos vinculados con la institución escolar. Por últi-

3 Véase particularmente la crítica central de Jürgen Habermas (1985, 273-343), quien diferencia precisamente la riqueza de *Las palabras y las cosas* del mundo hermético y del sujeto condicionado que le atribuye a Foucault en *Vigilar y castigar*.

mo, presentaremos algunas tesis acerca de las posibilidades analíticas abiertas por Foucault para el análisis de la historia y del presente de nuestra región bajo perspectivas no “aplicacionistas”.

EL PARADIGMA DE LA APLICACIÓN: UN EJEMPLO

En una obra colectiva reciente acerca de la pertinencia y del poder explicativo de las diversas *grandes teorías* vistas desde el trabajo de historiadores latinoamericanos, Miguel Ángel Centeno, uno de los dos compiladores de esa obra, presenta una aproximación de sumo interés al tema del valor de la obra foucaultiana en general y del foco sobre disciplinas y sociedad disciplinaria en particular para la investigación de la historia latinoamericana. Sugestivamente titulado “The Disciplinary Society in Latin America” (2001), este ensayo de aplicación y de discusión de la teoría nos servirá tanto para puntualizar algunos problemas con respecto a la lectura hecha de las propias categorías como para poner en evidencia una serie de problemas de tipo historiográfico y teórico.

El trabajo de Centeno es de un gran nivel de explicitación: la potencialidad heurística de los conceptos provienen para él de la “claridad conceptual” y del “vigor empírico”, criterios ante los cuales las pocas páginas de Max Weber (1972) sobre disciplina en su monumental obra *Economía y sociedad* parecen capitular. Foucault es visto como un autor de afirmaciones «aún más defectuosas» (Centeno, 2001, 290). A pesar de ello, el peso que tanto desde la Escuela de Frankfurt como desde la obra de Elías se ha dado al tópico de la disciplina en los procesos de modernización invita a lidiar con sus “afirmaciones enigmáticas” (290). Su abordaje de la cuestión se articula alrededor de tres preguntas básicas:

¿Cómo ha sido definida la disciplina en los trabajos clásicos ligados a la “gran transformación”? ¿Cuáles son sus bases institucionales? ¿Cómo podemos comenzar a medir la disciplina con el fin de realizar estudios comparativos?

Esta agenda de discusión será desarrollada por él en un esfuerzo consecuente.

A partir de su propio criterio de claridad y vigor, Centeno se queja de la polisemia del propio concepto *disciplina*. Inclinado a ver las polisemias no tanto como una posibilidad, un enriquecimiento de los objetos teóricos que abren nuevas perspectivas interdiscursivas, sino más bien como un obstáculo para una historia de vigor empírico, Centeno se apresura a clausurar las inespecificidades. Afirma que «disciplina implica, obviamente, obediencia» (292). Recurriendo a las figuras de corte militar utilizadas por Max Weber para describir la disciplina, Centeno plantea que debe haber una obediencia uniforme, ritualizada, lejos del éxtasis heroico o de la devoción personal que estarían, por ejemplo, perjudicando el accionar de un ejército, más que favorecerlo. «Para Foucault –agrega Centeno– la nueva forma de obediencia está caracterizada por una respuesta automática que esencialmente desactiva el estadio de la comprensión» (292). Este tipo de obediencia estaría favoreciendo la creación de una sociedad vigilada, una sociedad menos punitiva y más ligada a la producción de sujetos normales. Así, «la versión moderna de la disciplina descansa más bien en el yo que en un otro externo» (292), en tanto los mecanismos institucionales retiran su instrumentario coercitivo e interpelan a los sujetos en función de elementos persuasivos. En función de este complejo, Centeno determina las propiedades especiales de las disciplinas:

(1) es una obediencia automática que (2) se mantiene por una vigilancia omnipresente, (3) monitoreada por mecanismos psicológicos internos, (4) que requiere una serie de actos positivos y no meramente restricciones, (5) que está

justificada por un sistema de creencias hegemónico y (6) que comprende los privilegios de la igualdad en conjunto con la responsabilidad (294).

Este desarrollo teórico, en el cual se acude más a diversos autores críticos, a Elías y a Weber que al propio Foucault, muestra la persistencia de narrativas de interpretación sumamente totalizantes. En efecto, la queja acerca del carácter difuso y plurisémico de la cuestión de las disciplinas y el disciplinamiento puede entenderse en tanto las consecuencias de la difusión de las disciplinas son de carácter múltiple. Sin embargo, una mirada a *Vigilar y castigar* ahorra al investigador interesado una serie de dolores de cabeza. Foucault es particularmente concreto a la hora de “definir” las disciplinas, tan “concreto” como luego “enigmático” a la hora de presentar su estatuto y consecuencias:

a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de las fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas” (Foucault, 1988, 141).

Si la extensión, consolidación y penetración de las diversas disciplinas en el cuerpo social lograron conformar una *sociedad disciplinaria* es un tema de más amplias consecuencias. En ese sentido, el énfasis elegido por Centeno para su análisis de las vinculaciones entre la obra de Foucault y la historia latinoamericana implica ignorar los mecanismos concretos de la disciplina y su funcionamiento de tipo inductivo, para preferir el punto de vista de una *gran teoría*⁴ sobre la *sociedad disciplinaria* que en sucesivos pasos deductivos será operacionalizada por el historiador.

Este tipo de dificultades provienen de una mirada específica. Tal como lo ha señalado acertadamente Michael Donnelly, en la obra

foucaultiana existen dos estilos de argumentación en tensión. Por un lado, se trata de la mirada genealógica, centrada en la conformación de una serie de mecanismos diferenciados de producción de disciplinas, biopolítica, normalización y demás. Por otro, Foucault tiende a asociar con estos análisis un estilo de argumentación “epocal”, en donde el análisis de estos mecanismos y operaciones retrocede ante la descripción de efectos a largo plazo que estarían fundando verdaderas “épocas”. Mientras la mirada sobre los mecanismos de las instituciones particulares –entre ellas la escuela– estaría asociada a la argumentación estrictamente genealógica, Donnelly plantea que afirmaciones vinculadas a la *sociedad carcelaria* o a la *sociedad normalizada* se vuelven problemáticas para el historiador. Estas “épocas” son las que otorgan al análisis foucaultiano el barniz de hipótesis tan abarcadoras e inclusivas, la imagen de un mundo tan suturado por redes de gobierno, que ha producido los ataques de numerosos filósofos y científicos sociales contra una imagen de lo social de sumo hermetismo. Sin embargo, Donnelly puntualiza que ambas argumentaciones están disponibles y sugiere a los historiadores una mirada atenta al acercamiento genealógico, microfísico de las disciplinas, de la biopolítica y de la normalización, y menos a las grandes hipótesis epocales vinculadas, por ejemplo, con la *sociedad disciplinaria* (Donnelly, 1992, 199-203).

Pero Centeno, atrapado en su aproximación centrada en la “época” disciplinaria, sólo puede tener acceso a las disciplinas concretas “operacionalizando” su propia definición híbrida de los desarrollos de Foucault, Weber y Elías. Para ello, se centra en cuatro instituciones que son frecuentemente asociadas al proyecto disciplinario: prisiones, milicias, fábricas y escuelas. Consecuente con su lógica deductiva, Centeno plantea que el mayor problema con el concepto *disciplina* en este punto es el de encontrar «alguna medida común

4 Sobre el concepto *gran teoría* y la inclusión de Foucault en el mismo, véase Mark Philp (1985, 65-82).

que permita análisis comparados» (2001, 295). Por ello, intenta imponer “rigor cuantitativo” al concepto, tal como «es requerido en las disciplinas académicas (norte)americanas». Para ello, ha intentado construir un “index disciplinario” que pueda ser la base para algún estudio acerca de las relaciones entre disciplina y desarrollo. Ante las dificultades de este proyecto basado en “inferencias causales”, plantea que lo único que se podría medir son «los resultados de las prácticas institucionales que tienen poco que ver con el tipo de desarrollo social y psicológico descritos anteriormente» (298). Esta conclusión es producto de su propia construcción del problema a estudiar. Mientras que Foucault define claramente las instituciones y no “la sociedad” o la “psique” como lugar de despliegue de las disciplinas, Centeno, atrapado en su concepción de *sociedad disciplinaria* con todas sus consecuencias, no puede valorar la evidencia institucional misma, claramente presente en los análisis de *Vigilar y castigar*. Este vano intento cuantificador fracasa ante la poca significatividad de las correlaciones que dice haber encontrado, ya que las mismas no están presentadas en el texto.

Ante esta situación, Centeno intenta plantear el peso de los procesos institucionales en la implantación de un proyecto disciplinario. Para ello, presenta resultados de investigaciones acerca de las prisiones, milicias, fábricas y escuelas en América Latina, en una brevedad que, al menos para el caso de las escuelas, no está justificada. Centeno explica que tanto en el campo de las prisiones, como en el de las milicias y en el de las fábricas nos enfrentamos a aparatos institucionales de relativa presencia en nuestros países. A pesar de los intentos de reforma, la mayoría de los prisioneros sufrían un régimen de encierro predisciplinario. A pesar de las largas guerras civiles y de la conflictividad social, las cifras de inclusión de la población masculina en los ejércitos parece haber sido menor que en el caso europeo. Por último, los niveles bajos de industrialización estarían descartando a las fá-

bricas como marcos institucionales de aprendizaje de la disciplina y, más aún, las fábricas dieron nacimiento a algunos de los movimientos políticos más radicales del continente (302-303). Sin importar que en su principal referencia acerca de las penitenciarías en América Latina se utilice de manera muy productiva el análisis de Foucault del proceso de constitución de la prisión moderna y que sus autores hablen de una difusión parcial, desplazada en sus sentidos reformadores y naturalistas pero presente como modelo de modernización, Centeno se centra en las limitaciones y no en las posibilidades de estos conceptos (Salvatore y Aguirre, 1996, 1-43).

El caso de la educación y de la forma escolar es aún más grave. Ante la profusión de la producción en historia de la educación de las últimas dos décadas, Centeno continúa hablando de la poca atención dada a este tema. Esta selectividad de la percepción no sólo excluye a la casi totalidad de la producción académica del propio campo educativo, sino que incluso la mayoría de los trabajos recientes de sus colegas historiadores no son mencionados a la hora de cotejar la capacidad de la institución escolar de vehiculizar estas prácticas llamadas *disciplinas*.

LAS DISCIPLINAS EN LAS ESCUELAS: UNA PERSPECTIVA ANALÍTICO-INSTITUCIONAL

La experiencia escolar es, sin duda, un campo de fuerzas encontradas, de producción de hábitos de cierto nivel de mecanización, de apertura a mundos no presentes en el resto de la vida cotidiana, de ceñimiento a pautas de dirección y conducción, de generación de rupturas y legitimaciones. En este sentido, los efectos de la experiencia escolar no son deducibles simplemente de las estrategias más o menos explícitas y de diverso nivel de centralización que componen la política escolar.

Sin embargo, en el transcurso de su vida escolar, los sujetos están obligados a vincularse con ese orden, aunque esa vinculación pueda derivar en una serie de posiciones de sujeto diferentes. Se puede rechazar la propia experiencia escolar, se la puede mitificar, se la puede criticar parcialmente, etc. Pero los sujetos que transcurren una gran parte de sus años formativos en este tipo de instituciones no pueden ignorar esta experiencia.⁵

En este sentido, es necesario, por un lado, tener presente la observación de Michel de Certeau de que a las estrategias disciplinarias –centralizadas, calculadas, de alto nivel de estructuración– hay que confrontarlas con las tácticas cotidianas de su apropiación –locales, ligadas a racionalidades de tipo popular y de menor nivel de articulación– (Certeau, 1988, 85-92). Esta idea, que ha sido procesada por algunos historiadores con cierto entusiasmo al habilitar un acceso a la complejidad del material histórico de mayor flexibilidad,⁶ no implica la impugnación de la existencia y rol de las disciplinas en el proceso de configuración de nuestras modernidades. Si De Certeau vierte la idea del carácter contradictorio de lo social y cultural en la categoría de tácticas populares, éstas se constituyen en tácticas sólo en tensión con las estrategias de dominación y de producción de orden. Al puntualizar los límites de la indagación de las estrategias disciplinarias escolares en general, estamos trazando al mismo tiempo los alcances analíticos de las próximas páginas, esto es, la mirada sobre la cotidianidad escolar como un dispositivo de impronta disciplinaria, en tanto las disciplinas se definen a través de la visibilidad de los cuerpos, sus actividades y sus efectos de docilidad y utilidad. Esta aproximación no da cuenta de la totalidad de la experiencia escolar, pero da a las disciplinas como técnicas de producción de orden institucional y de subjetividad un rol insoslayable en la pro-

ducción de la modernidad híbrida latinoamericana.

En ese mundo del detalle y de su organización que es la esfera disciplinaria, se reconoce como primera operación la del *arte de las distribuciones* de los individuos –es decir, de sus cuerpos– en el espacio. Para ello, se organizan una serie de funciones vinculadas a este espacio; en otras palabras, se organiza una tabla (*tableaux*). En primer lugar, se procede a erigir espacios institucionales de relativa clausura. Más aún, en ese espacio delimitado se anulan “los efectos de las distribuciones indecisas” designando «a cada individuo un lugar y en cada emplazamiento un individuo» (Foucault, 1988, 146). En tercer lugar se intenta imponer una economía del espacio vinculada a los emplazamientos funcionales. Para ello, «se fijan unos lugares determinados para responder no sólo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil» (147). Por último, se organizan los espacios institucionales a través de una distribución de rangos, lo cual implica la adopción de unos sistemas de clasificación que abarcan la totalidad de los cuerpos en cuestión.

Este primer complejo de operaciones de ordenamiento espacial se refuerzan con el control de la actividad. Las disciplinas reactivan la vieja herencia del empleo calculado del tiempo, en tanto dictan ritmos, prescriben repeticiones y obligan a los sujetos a ceñirse a ciertas ocupaciones. Este empleo del tiempo necesita de una *elaboración temporal del acto*, de una mirada analítica que descompone las acciones en sus partes para recomponerla de una forma ordenada y no casual (155). En esta reelaboración analítica de las acciones, se producen dos tipos de articulaciones. La primera es la de la correlación del cuerpo y el gesto; la segunda es la de la vinculación cuerpo y

5 Sobre las relaciones entre sujeto, experiencia y poder, véase Marcelo Caruso e Inés Dussel (1996).

6 Para la historia de la educación, es de especial interés Frijhoff, “Foucault Reformed” (1999). Un caso de adopción de este marco en el campo de la historia de la literatura puede encontrarse en Peter Teltscher (2002).

objeto. La suma de estas correlaciones es lo que en el vocabulario militar –pero no sólo en él– es denominado *la maniobra* (*manoeuvre*).

Tablas de distribución y maniobras detalladas en función del control del tiempo posibilitan la *organización de las génesis*. Las actividades son planeadas a largo plazo, pero a la vez, con un alto grado de especificación. La génesis implica aquí la organización de los ejercicios. Sea en la escuela o en el ejército, el planeamiento de segmentos previamente identificados y luego compuestos será una de las bases de la producción de orden institucional, un orden diferente al de las vidas cotidianas (*exercise*).

Por último, Foucault plantea que las técnicas de docilización a través de operaciones sobre el cuerpo se organizan alrededor de una composición de fuerzas, la combinación de los cuerpos en torno a funciones. Básicamente, esta composición de fuerzas sólo es posible bajo un sistema preciso de mando, se traban relaciones de *señalización* (170-171) que movilizan los cuerpos individuales de manera coordinada. La formación de un sistema de señales será una de las formas más económicas de concretización del mando y de composición de los individuos (*tactique*).

Como puede verse, la cantidad de operaciones disciplinarias específicas al interior de las instituciones no es marginal. El concepto mismo de *disciplinas* fue formulado por Foucault con estas características precisas. Sólo el énfasis en el concepto *sociedad disciplinaria* –esto es, en el momento totalizador– justifica que Centeno termine y no que comience con las instituciones. En cambio, el concepto mismo de *disciplinas* se configura al interior de las historias y devenires institucionales. Su

operacionalización se ajusta, en primer lugar, a la especificidad de cada institución en particular –la escuela, el ejército, el hospital, la fábrica, el asilo– y, en este punto abandonamos la letra foucaultiana, a la especificidad de las historias vividas por las sociedades que “aplican” estas disciplinas y a las significaciones que diversas culturas otorgan a las diversas herramientas disciplinarias.

Centrándonos en la institución escolar, intentaremos mostrar el avance de técnicas disciplinarias a través de transformaciones de la enseñanza. En otro lugar hemos argumentado que el abandono de la vieja escena de enseñanza “individual” puede utilizarse como “indicador” de un avance de diversas propuestas disciplinarias en el campo escolar (Dussel y Caruso, 1999). En efecto, la vieja aula de la escuela elemental organizaba su cotidianidad alrededor de interrogatorios individuales por parte del maestro. El aula no tenía una estructura lineal y los alumnos que no eran interrogados, por demás numerosos, tenían una serie de ejercicios para realizar, aunque el docente no tuviera garantía de ello. Sólo el próximo interrogatorio del docente podría proporcionarle alguna información sobre lo que el alumno había hecho mientras interrogaba a los otros escolares. Este “método”, denominado *individual* porque no había escenas de enseñanza directa grupal, parece haber sido característico de las escuelas de la modernidad temprana, tanto en Europa como en América Latina.⁷ Esta escena, donde los alumnos pasaban gran parte de la jornada escolar librados a sus propias ganas de realizar los ejercicios, fue reemplazada entre mediados del siglo XVIII y mediados del siglo XIX –esto es, en el período en el que las disciplinas locales se institucionalizan y en el que su emblema más puro, la cárcel, es adoptado en

7 El escrito programático de Comenio, la *Didáctica magna* de 1629, que introduce sistemáticamente la idea de una enseñanza global o simultánea es un signo de la presencia y del peso de la estructura individual en la instrucción y constituye a la vez su primera impugnación. Sin embargo, su programa tardaría siglos en realizarse a gran escala. Véase Gerhardt Petrat (1979) y Michael Sauer (1998). Sobre América Latina, véase el caso colombiano en Olga Lucía Zuluaga Garcés (1984).

Europa y, en mucha menor medida, en América Latina– por la enseñanza simultánea y mutua como nuevas formas de control, punición y corrección.

La enseñanza global o simultánea y el sistema de enseñanza mutua (también conocida como *sistema Lancaster* por el nombre de uno de sus fundadores) marcan el declive definitivo de la estructura didáctica individual practicada durante centurias. Si bien la enseñanza individual había sido desafiada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Francia y por diversas sectas protestantes, es hacia el final del siglo XVIII cuando se consolidan alternativas de corte disciplinario a la vieja forma de instrucción. En este proceso, la enseñanza simultánea y la enseñanza mutua perfeccionan algunos elementos disciplinarios presentes en la instrucción e introducen otros completamente nuevos.

En primer lugar, ambas necesitan definitivamente de una *composición del lugar* que ya no puede ser satisfecha por una simple habitación grande en la casa del maestro. La cantidad de bancos, su alineamiento en filas, la producción de un lugar “central” o “frente” –en la enseñanza simultánea, el maestro mismo; en la mutua, los centros vinculados a los monitores de enseñanza– no son compatibles con la vieja asimilación entre casa del maestro y aula o, incluso, entre iglesia y escuela.⁸ Estos requerimientos separan al espacio escolar de otros espacios sociales y, ante la necesidad de coordinación de un grupo, se genera una clausura de ese espacio a través de un horario escolar. Asimismo, ese espacio de clausuras intermitentes es poblado por clasificaciones cambiantes: se suceden a partir de 1750 los sistemas clasificatorios de alumnos, sea en clases por edad, sea en clases por el

tipo de texto utilizado o en clases diferentes según los niveles de logro en cada contenido (mutuo). Más allá de las especificidades de estos sistemas de clasificación, el espacio escolar deja de estar poblado por “distribuciones indecisas” para asignar a cada individuo un lugar.

En el caso de las escuelas mutuas, esta distribución se ve exacerbada por la constante visibilidad producida por la lógica monitorial. El monitor sobresale del grupo, pero el ordenamiento del grupo mismo en el espacio –por ejemplo, ante los “círculos de lectura”– se ve influido por las respuestas correctas de cada niño. De esta manera, el grupo bajo la conducción del monitor no es homogéneo, sino que es una suma de grados de logro.⁹ Asimismo, los diversos monitores de orden, posicionados en lugares de mayor visibilidad, ilustran la lógica de que los espacios estén asociados con funciones. En el sistema simultáneo, la elevación para el lugar del maestro, la separación de los sexos, las tácticas de distribución de los alumnos serán variadas y no se dejará el espacio y su ocupación a los avatares del azar.

Esta evolución se verá coronada a nivel de la institución escolar por la escuela graduada por edades, criterio que se impuso con posterioridad. Sin embargo, la cuestión de los rangos, sea por edades, por logros o por cualidades morales, pasa a ser uno de los operadores fundamentales a la hora de disponer los cuerpos en el espacio. Asimismo, la centralidad del cuerpo del maestro da lugar a una visibilidad que será objeto de otros discursos científicos y pedagógicos para su formación. Con ello, el cuerpo del docente mismo será codificado a través de los manuales de pedagogía y de las doctrinas del buen comportamiento hasta en

8 Por ello, este es el momento histórico de aparición de una verdadera arquitectura escolar. Véase Antonio Viñao Frago (1993-1994, 17-74) y Thomas A. Markus (1996, 9-50).

9 Para una descripción de la enseñanza mutua, es necesario consultar las obras seminales de Andrew Bell (1797) y Joseph Lancaster (1995, 1-112). Para una de sus adaptaciones latinoamericanas, consultar Anónimo (1826a) y José María Triana (1845).

sus gestos (Dussel y Caruso, 1999). En suma, la distribución calculada de los cuerpos en el espacio es una de las grandes innovaciones disciplinarias.¹⁰

En segundo lugar, la *elaboración temporal del acto* será uno de los focos centrales a la hora de regular la cotidianeidad institucional. Se tratará tanto de establecer evoluciones lineales que van de la pizarra al cuaderno, del lápiz a la tinta, de la cartilla al libro, como de la codificación del cuerpo en cada uno de estos actos. El disciplinamiento de las manos será, sin duda, uno de los puntos más tematizados a la hora de coordinar objeto y cuerpo. Sin embargo, esta visibilidad de una mano que toma un lápiz o de unos dedos que dan vuelta una página¹¹ son sólo posibles a partir de una condición casi invisible para estas elaboraciones temporales: en las escuelas seriadas, en las escuelas donde se conforma un centro y un campo de visibilidad tanto para los docentes como para los alumnos, esta serialidad sólo se logra mientras se consiga tener sentados a los niños. La historia del banco escolar es así no sólo la historia de un mueble que produce nostalgias, sino la historia de una sedentarización de la infancia que posibilita las operaciones de enseñanza. Esto es, si en el aspecto de la distribución del espacio, el elemento central era la asignación de lugares, para la elaboración temporal del acto escolar es central que se constituya un campo de sedentarización previo a las operaciones didácticas. Sin sedentarización de la infancia, no es posible la “actividad” reglada, la actividad escolar.¹² Amén de estas operaciones, la

escuela de la enseñanza simultánea o mutua fue convirtiéndose en un espacio de codificación de cuerpos y objetos tanto en el momento de saludar a la bandera, como en las formas diversas de marchas escolares, de modos de entrada y salida a la escuela y al aula, etc. La escuela, en suma, es un lugar donde se practican los actos codificados denominados *maniobras*.

Este espacio analítico y las maniobras que lo pueblan hacen posible la *organización de las génesis*. La consolidación de un espacio denominado currículo y las didácticas son los instrumentos centrales de esta organización. Los currículos planifican las génesis a varios años y, a la vez, en todo detalle en su progresión. Las didácticas van un paso más hacia adelante e intentan traducir esa organización en escenas cotidianas de enseñanza y aprendizaje. En las mismas, contando con una infancia escolar sedentarizada y con una minimización de los estímulos exteriores gracias a la clausura y al ordenamiento, se hace posible una serie de operaciones sumamente artificiales y una comunicación específica denominada *didáctica*. Esta comunicación descompone los grandes segmentos de contenido de las “asignaturas” para darle una secuenciación y un orden en su ejercicio. Amén de las críticas pedagógicas exteriores, estas herramientas han producido un reino de la ejercitación, de las repeticiones y de las consolidaciones insoslayable a la hora de analizar la experiencia escolar.¹³ Tanto el sistema simultáneo como el mutuo posibilitaban esta organización de

10 Como una forma específica de las operaciones de clausura del espacio escolar y sus marcas en las prácticas corporales, puede verse la cuestión de los uniformes escolares en Inés Dussel (2001).

11 Véase la imagen de la lectura propugnada por el normalismo argentino y comentada por Rubén Cucuzza como la escena normalista de lectura, en Cucuzza (2003).

12 Sobre el tema de la sedentarización de la infancia, véase la obra de Eickhoff sobre la sedentarización en la modernidad (1993). Acerca de este proceso en las escuelas elementales de Zürich, véase Franz Kost (1985). Así mismo, hemos reconstruido aspectos de esta transformación en el reino de Baviera (Caruso, 2003b, 306-317).

13 Un buen ejemplo de las capacidades selectivas del currículo y de su potencial para la organización de las génesis puede consultarse en Thomas S. Popkewitz (1987). En el campo de la didáctica, la organización de las génesis como programa de gobierno puede verse en los diferentes artículos en Hans Rauschenberger (1985) y Marcelo Caruso (2001, 3-10).

las génesis no sólo en cada institución, sino también a gran escala.¹⁴

Por último, con la caracterización de *composición de fuerzas*, el concepto *disciplina* adquiere una dimensión supraindividual eminente. Esta composición de fuerzas hace hincapié en el carácter colectivo de estas técnicas, en la necesidad de coordinación de las mismas y en la economía que esta colectividad implica. En efecto, la economía de una enseñanza simultánea o mutua con respecto a la tediosa interrogación de alumnos individuales fue una certeza para los reformadores escolares de finales del siglo XVIII y principios del XIX. En este sentido, estos sistemas de enseñanza no sólo han creado la composición de fuerzas del aula, vinculadas a la articulación de los individuos alrededor de uno (simultáneo) o varios (mutuo) centros, sino que han producido instituciones de mayor escala –las escuelas con múltiples grados segregados– donde se componen las fuerzas individuales del “cuerpo docente”. Por otra parte, se han generado toda una serie de mecanismos y sistemas de señales para la composición de los elementos, de los cuales el sistema de señales de las escuelas mutuas o lancasterianas es a la vez el más abarcativo y el más famoso.¹⁵ De cierta simplicidad, pero no de menor fuerza compositiva, es la clásica forma de levantar la mano para pedir la palabra en las aulas. Esto es, la comunicación didáctica, pero también la comunicación institucional en las escuelas, muestra la presencia de estas estrategias de composición para su funcionamiento.

En este sentido, si tanto la enseñanza simultánea como la enseñanza mutua transportan una nueva mirada sobre los procesos del aula que puede caracterizarse en sus rasgos más sobresalientes como disciplinaria, la pregunta a realizarse en función de la presencia de

disciplinas en América Latina se vincula con la penetración de tales modelos de cotidianidad escolar enfrentándose, fundamentalmente, con formas de enseñanza informales o con las viejas formas de la instrucción individual. De esta manera, preguntarse por esta transformación de la institución escolar en América Latina es una posible perspectiva para evaluar la presencia de las disciplinas en nuestro contextos y para producir un panorama acerca de la presencia de una *estrategia* disciplinaria en la región con la cual los sujetos tuvieron que vincularse más allá de los resultados de esta vinculación.

LA ENSEÑANZA DISCIPLINARIA EN AMÉRICA LATINA: ALCANCES, LÍMITES Y REARTICULACIONES

La aguda conciencia de muchos “revolucionarios” e independentistas latinoamericanos de estar fundando un orden nuevo es una de las características fundamentales del optimismo transformador de la década del veinte del siglo XIX. En esta empresa, definida en contraposición con el reino de la ignorancia y el atraso que, para muchos –pero no para todos–, representaba España, el ministro del interior de la Gran Colombia, José María Restrepo, encontraba palabras inequívocas refiriéndose a las tareas educativas: había que «olvidar la mayor parte de lo aprendido» en la educación colonial y «estudiar de nuevo» (Zuluaga, 1984, 21).

Restrepo no se refería solamente a los estudios de latín y superiores, tampoco a la reforma de las viejas universidades coloniales; se refería específicamente a la necesaria multi-

14 Sobre el sistema mutuo como posibilitador de una verdadera política escolar, véase para el caso de Buenos Aires, Mariano Narodowski (1997, 51-55).

15 Véanse algunos de estos en el libro semioficial para el método mutuo en Colombia, Anónimo (1826a, 79-83).

plicación de escuelas elementales, una multiplicación de un signo diferente a la de las instituciones coloniales. En efecto, tanto él como el presidente Francisco de Paula Santander, siguiendo a Bolívar mismo, eran grandes entusiastas de las promesas de virtud del sistema de enseñanza mutua o lancasteriano.¹⁶ Ellos no hacían otra cosa que proseguir la admiración de Bolívar por este sistema (Guevara, 1968, 81-90; Weinberg, 1997, 203-220), quien había conocido a uno de sus fundadores, Joseph Lancaster, en Londres, y al que años después convocaría para instalarse en Caracas. Todos ellos no sólo propiciaban la expansión de una escuela elemental a un costo bajo, dado que el sistema de enseñanza mutua prometía la educación de grandes grupos de escolares, sino que veían esta incorporación como un paso hacia el orden nuevo, hacia la reforma de los individuos y como una máquina de producción del orden republicano basado en las leyes y su obediencia (Roldán, 1999, 297-331).

El antiguo y “vicioso” método no garantizaba las formas disciplinarias y la cotidianeidad ordenada que la imagen de una escuela mutua ofrecía. Aún más, este frente contra el viejo método heredado de la colonia fue ampliado por la incorporación de la enseñanza simultánea como posibilidad de reforma de las escuelas elementales. Si entre 1822 y 1844 la enseñanza mutua había sido una especie de método oficial en Colombia –por intervalos verdaderamente oficial–,¹⁷ a partir de 1844 la lucha contra el método antiguo recomendaba también la enseñanza simultánea como segunda forma aceptable de remoción de las

viejas estructuras didácticas.¹⁸ Más allá de las sinuosidades, el camino era claro: se trataba de que la cotidianidad escolar se reestructurara al interior de pautas espaciales, temporales, corporales y de actividad que ofrecieran una imagen disciplinaria del orden escolar. Este optimismo, sin embargo, debía medirse con las fuerzas de inercia de la realidad social. Por un lado, la expansión educativa fue poco significativa. Incluso, en períodos conservadores, se verifica el cierre de escuelas y una disminución global de la matrícula. Por otro, el reemplazo del viejo método por el nuevo, más allá de una serie de problemas edilicios, de disponibilidad de materiales y demás, hacía que su avance no fuera igualmente intensivo en todas las regiones. Más allá de los reparos puestos a la enseñanza mutua, la lenta adopción de la enseñanza simultánea a partir de mitad de siglo se consolidó con el crecimiento de la formación docente en escuelas normales.¹⁹ Hacia finales del siglo XIX, las escuelas elementales colombianas habían adoptado alguna de las formas disciplinarias para la vida cotidiana en las escuelas, con una fuerte tendencia a consagrar la enseñanza simultánea como configuración privilegiada.

Lo interesante de este movimiento es que se verifica con diversa intensidad en todos los países de América Latina. Una búsqueda bibliográfica reciente ha constatado la presencia de escuelas mutuas en todos los países latinoamericanos con excepción de Paraguay (Schriewer y Caruso, 2003).²⁰ Sea a través de misionarios, como en el caso destacado de James Thomson (Browning, 1921, 49-98; Narodowsky y López, 1999, 45-72), de emigrados

16 Véanse las notas biográficas elogiosas sobre Santander, también por su compromiso con la expansión del método mutuo, en «Noticia biográfica de D. Francisco de Paula Santander.» (Anónimo, 1826b, 189-200).

17 Sobre la suerte de la enseñanza mutua en Colombia, véase Báez Osorio (1993, 381-397), Echeverri Sánchez (1986) y Zuluaga Garcés (1984; 2000).

18 Hemos desarrollado esta argumentación en Marcelo Caruso (2003a).

19 Este proceso de transición puede verse ampliamente documentado en Zuluaga (1999).

20 Para la excepcionalidad del caso paraguayo, que a mediados de siglo comenzó a reformar sus instituciones escolares en función de la enseñanza simultánea, consultar Jerry W. Cooney (1983, 413-428).

españoles, como en el caso del matrimonio José Joaquín y Estefanía de Mora (Roldán, 2003), o de misiones pedagógicas enviadas por los gobiernos americanos a Londres o a París,²¹ la promesa lancasteriana, y con ella una forma eminentemente disciplinaria de organización de la cotidianidad institucional, se extendía por toda la región. Con diversa suerte, esta propuesta se transformó en un modelo de reforma de las escuelas existentes. En el caso de la Provincia de Buenos Aires (Newland, 1992), fue impulsada tanto para escuelas de niños como de niñas y se intentó aplicarla al nivel secundario, algo no previsto por Lancaster o Bell, sus fundadores ingleses. En otras provincias de las Provincias Unidas del Río de la Plata, el método fue introducido por extranjeros y encontró una protección oficial variable (Salvadores, 1941).

Si bien la expansión de la enseñanza mutua no ha sido estudiada en toda su variedad y riqueza, su influencia en los primeros intentos de producir instituciones escolares disciplinarias es innegable. El caso brasileño es notable por el rápido ascenso del método como forma oficial de reorganización de las instituciones escolares elementales en ese territorio de gran extensión. La ley de educación de 1827 establecía explícitamente el método mutuo como la forma oficial de enseñanza; para ello fueron fundadas escuelas normales, se tradujeron manuales de enseñanza y se intentó reconfigurar las instituciones existentes.²² Cuando el método cayó en descrédito en la década del cincuenta del siglo XIX, su reemplazo fue igualmente de sesgo disciplinario: la instrucción simultánea (Camara, 2003). Con historias muy diversas, la escuela mutua se expandió a Chile,²³ Perú (Bruno-

Jofre, 1990, 84-96), Guatemala (Corts y Calderón, 1995-1996, 279-300), Uruguay (Jesualdo, 1954), Bolivia (Thiessen-Reily, 2002) e, incluso, a la Cuba aún bajo dominio colonial (Huerta, 1992).

Sin embargo, el caso más particular de expansión de la enseñanza mutua se dio en México. La Sociedad Lancasteriana de la ciudad de México desarrolló una actividad inusitada, convocó a las élites de la ciudad más allá de algunas caracterizaciones ideológicas e incluso, entre 1842 a 1845, pasó a administrar la totalidad de la educación. Asimismo, el mutuo había sido el método elegido en las reformas educativas de Gómez Farías para la Capital y Territorios de 1833 (Roldán, 1999; Tank, 1999; 1973, 494-513). Las huellas de escuelas lancasterianas en territorio mexicano son innumerables. Desde Campeche a Durango, las escuelas lancasterianas se extendieron y consolidaron en una serie de ciudades de diverso tamaño e, incluso, en áreas rurales.²⁴ La persistencia de escuelas mutuas en México hasta aproximadamente 1890 es un hecho casi único en la historia de este movimiento de expansión internacional por los cinco continentes.

De esta manera, la historia de la enseñanza mutua coincide con la etapa de gran inestabilidad en la construcción de los Estados nacionales, de las repetidas guerras civiles, de la expansión de la violencia en la sociedad y de los difíciles balances entre Estados federales y nacionales. Los resultados de la expansión lancasteriana, mucho más magros que las pomposas manifestaciones de optimismo nos sugieren, encontró en efecto los límites de los Estados en su propio proceso de constitución,

21 Para el caso de Brasil, véase Maria Helena Camara Bastos (2003).

22 Véanse los numerosos trabajos sobre el tema, que incluyen tanto reconstrucciones de las tramas institucionales como estudios regionales y la crucial cuestión de la formación docente, en Maria Helena Camara Bastos y Luciano Mendes de Faria Filho (1999).

23 Consultar el muy completo estudio de Domingo Amunátegui Soler (1895).

24 Véanse como ejemplos, Ángela T. Thompson (1994, 19-36) para el caso de Guanajuato; Mary Kay Vaughan (1987, 39-62) para Puebla y Cristina Cárdenas Castillo (1990, 47-63) para el estado de Jalisco.

amén de la oposición de la Iglesia católica –particularmente en el caso chileno– como de los viejos maestros y de padres que no veían el sentido de que unos niños enseñaran a otros.

En este sentido, la enseñanza simultánea como la segunda posibilidad de reformulación disciplinaria de las instituciones fue cada vez más aceptada, en consonancia con su fulminante victoria en aquellos Estados europeos que habían servido como modelo para la expansión de la enseñanza mutua. La enseñanza simultánea parecía ofrecer una serie de técnicas vinculadas a los cuerpos, que garantizaba tanto el orden espacial, la distribución temporal, la producción de ejercicios, la elaboración de génesis y la composición de fuerzas. Como hemos visto, en el caso colombiano, se considera a la enseñanza mutua y a la simultánea como dos posibilidades de lucha contra la instrucción individual colonial. Sin embargo, esta equivalencia no duraría demasiado. Con las noticias que llegaban de Europa y de Estados Unidos, con las deficiencias vistas en la práctica de la enseñanza mutua y con la consolidación de Estados nacionales con planes ambiciosos, la enseñanza simultánea prometía un orden disciplinario sustentable y acorde a las modernidades más complejas de fines del siglo XIX.

Ya en su célebre viaje a Europa, Domingo F. Sarmiento no menciona la enseñanza mutua y percibe un continente que, con el modelo de Prusia festejado entre otros por Víctor Cousin, se vuelca definitivamente a la alternativa disciplinaria ofrecida por la enseñanza simultánea (Sarmiento, 1993). En el caso argentino, por ejemplo, la introducción de la misma, junto con las innovaciones pestalozzianas y froebelianas, se debe a Juana Manso, quien por encargo de Sarmiento fundó escuelas modelo en la ciudad de Buenos Aires. Las mismas, aunque generaron polémica

y tuvieron una vida limitada, se transformaron con el tiempo y con los elementos positivistas en boga en el modelo institucional-pedagógico para la consolidación del sistema escolar argentino.²⁵ Argentina se convirtió definitivamente con la ley 1884 en un modelo regional para los sistemas escolares, como lo muestra la ley de educación mexicana de 1888 (Vaughan, 1982, 9-39). Esto implicaba la creación de grandes cuerpos de inspección y de garantías acerca de que el nuevo orden cotidiano escolar debía cumplirse.

La introducción del método simultáneo en América Latina no ha sido estudiada a nivel regional. En la producción histórico-educativa, se ha consignado la caída del método lancasteriano –a partir de informaciones muy fragmentarias, dada la tendencia de la historiografía educativa a producir narraciones de progreso y no narraciones de fracaso– y se da por hecho que la estructura didáctica hasta hoy dominante se impuso por algún tipo de fenómeno cuasi natural. Más allá de esta falta de estudios específicos, es posible considerar que la enseñanza simultánea es impuesta junto con mecanismos de formación docente en escuelas normales, en tanto en estas mismas escuelas normales se utilizó la enseñanza simultánea para la organización cotidiana de las instituciones. Esto se constata a nivel oficial en Colombia en 1844 (Zuluaga, 1984-1999). Asimismo, la iniciación de movimientos normalistas alcanzó tanto a México (Vaughan, 1982) como a Argentina (Dussel, 1997; Tedesco, 1986). Hacia comienzos del siglo XX, todos los países latinoamericanos habían adoptado el sistema de escuelas normales para la formación de sus docentes, impulsando así definitivamente la hegemonía de la enseñanza simultánea (Fell, 1993, 374-379).

La consolidación de la enseñanza simultánea fue acompañada de elementos positivistas, cientificistas y ampliaciones curriculares.

25 Sobre la personalidad de Juana Manso, véase Lidia F. Lewcowicz (2000).

Adriana Puiggrós ha mostrado este proceso para la fase de consolidación del sistema educativo argentino y ha mostrado los procesos de disciplinamiento propuestos por pedagogos, intelectuales y funcionarios sumamente activos en el sistema escolar (Puiggrós, 1990).²⁶ Este tipo de estrategias se encuentran también en las políticas educativas provinciales, a pesar de sus limitaciones.²⁷ El esquema simultáneo se impuso asimismo en México, a pesar de la larga tradición lancasteriana.²⁸ La imposición de este método para las aulas fue una transformación tan evidente del orden escolar, particularmente en sus efectos de sedentarización, que se introdujeron en muchos casos excursiones escolares como variación del orden disciplinario (Martínez Moctezuma, 2002, 279-302). Un caso interesante es la introducción de la gimnasia en el currículo escolar, particularmente en escuelas urbanas. Acompañada de representaciones higienistas, la didáctica de la gimnasia parecía copiar la estructura de la enseñanza simultánea y activaba el cuerpo de una forma diferenciada que el paseo escolar. Asimismo, las imágenes regeneracionistas de los liberalismos y conservadurismos de argumentación racista explicitaban tendencias a la introducción de disciplinas en el mundo indígena y popular, como en el caso de la introducción de la gimnasia sueca en Bolivia (Martínez, 1999, 361-386). El método simultáneo para la configuración de la cotidianidad escolar aparecía también en los intentos de introducción de trabajos manuales en las escuelas y en las cruzadas por la incorporación de los últimos indios a los Estados nacionales (Godoy, 1995, 71-110; Serrano, 1995-1996, 4223-4474).

En fin, si los sistemas de enseñanza mutuo y simultáneo pueden ser considerados como

configuraciones disciplinarias en el sentido descrito anteriormente, existe una gran cantidad de literatura disponible que permite hablar de una estrategia disciplinaria patrocinada por las élites gubernativas y por los proyectos civilizatorios en todo el continente. Ciertamente, la capacidad de penetración de estos proyectos no sólo es limitada en toda la región, sino también desigual en cada uno de los contextos nacionales y regionales. Entre los casos argentino, uruguayo o costarricense y el boliviano o guatemalteco existe toda una serie de determinantes socioétnicos que matizan la capacidad de penetración de las disciplinas como dispositivos institucionales a la hora de producir sujetos con hábitos civilizados. En efecto, los sujetos que Domingo Faustino Sarmiento tenía ante sus ojos, y que no eran indígenas, poseían hábitos “medio civilizados”. La impresión del viajero Amadeo Jacques en la provincia de Santiago del Estero era similar. Progresista, exiliado, filósofo, participante del movimiento parisino de 1848, Jacques muestra en sus diarios de viaje su extrañeza ante poblaciones cuyo hábitus corporal no es identificable con aquellos sujetos disciplinados y organizados –¡aún en las barricadas parisinas!– de 1848. Ante esta extrañeza, no le será difícil participar de las reformas de la enseñanza secundaria argentina bajo un gobierno no precisamente “progresista” como el de Bartolomé Mitre (Caruso y Dussel, 1996-1997, 37-58). En la empresa de pasar de esos hábitos “medio civilizados” a los completamente civilizados, las disciplinas, esas técnicas institucionales que concurren a la conformación de la subjetividad, fueron desplegadas como técnicas de producción de orden a lo largo y a lo ancho de América Latina. En el orden escolar, hemos intentado representar esta expansión a través del cambio de

26 En el caso brasileño, la penetración del positivismo parece haber dejado huellas en los mismos discursos escolanovistas. Una muestra de ello es la preferencia de Lourenço Filho por los laboratorios y las experimentaciones alineados al saber positivo. Sobre la cuestión de la pedagogía, cientifización y disciplinamiento, consultar María Marta Chagas de Carvahlo (1998-1999, 122-136).

27 Para el caso de la provincia de Buenos Aires, consultar Pablo Pineau (1997).

28 Al respecto, Milada Bazant (2002, cap. 2).

las matrices de comunicación cotidiana en las aulas. Otros caminos, como la producción de un cuerpo de inspectores, la formación de un sistema de certificaciones, la evolución de los sistemas de premios y castigos, o las relaciones entre familia y escuela, podrían mostrar-nos perspectivas diferenciadas acerca de la expansión de las disciplinas como estrategia.

Este movimiento hacia la fundación de instituciones disciplinarias o hacia la reconfiguración disciplinaria de las instituciones existentes arroja, sin embargo, una serie de interrogantes. En primer lugar, en consonancia con las preocupaciones cuantitativistas de Miguel Ángel Centeno, se trata de ver la penetración real de estas instituciones y la estimación de su alcance en los inmensos parajes latinoamericanos. Probablemente, la consideración de estos problemas dé lugar a una cronología específica de la densidad institucional de nuestras sociedades y a una mirada centrada en el mundo urbano. El segundo problema es el de integrar la perspectiva del uso de estas instituciones en este proceso. En efecto, volviendo a la contraposición entre estrategias disciplinarias y tácticas populares propuesta por Michel de Certeau, se trataría de ver los modos de apropiación de estas estrategias, sea a través de procesos de subjetivación, rechazo, relativización y resignificación. La perspectiva de los estudios subalternos, a la búsqueda de otras voces en sus propios canales o en los intersticios de los documentos oficiales, podría ser una perspectiva fructífera de integrar la presencia de las estrategias disciplinarias a la dinámica de las luchas cotidianas, políticas, sociales y culturales.²⁹

El tercer problema está vinculado a los procesos de recepción. Tanto Foucault mismo como sus seguidores e impugnadores tratan de ver en las disciplinas un cuerpo muy compacto de técnicas de creación de orden cuya expansión sería luego una mera cuestión de confir-

mación. En el campo de la educación comparada, de la historia de los procesos de internacionalización y en los estudios de recepción se insiste, en cambio, en los efectos dislocadores que la recepción local produce en la importación de instituciones, prácticas, representaciones e ideologías. Tanto por el contexto específico de su recepción, como por las condiciones sociales y culturales de la misma, la copia de un modelo –en este caso, las instituciones disciplinarias europeas– es en el mismo acto de copiado una variación. Un desafío interesante, en este sentido, es el de indagar la emergencia de una “cultura de las disciplinas” de corte latinoamericano, nacional o regional. La variación, intensividad, resignificación y reformulación de las disciplinas en el proceso de su recepción constituye así un enfoque profundamente atento a la historicidad y especificidad del proceso de expansión disciplinaria para la región.

Estos tres interrogantes, empero, presuponen un primer acto de desvinculación: el de reconocer el estatuto categorial de las disciplinas –aún como base de una hipotética sociedad disciplinaria– más allá de las asociaciones espontáneas y cotidianas que la palabra evoca. Para ello, la producción de una historia del cuerpo, del cuerpo institucionalizado y de sus efectos subjetivantes es de importancia estratégica. En tanto la categoría de las disciplinas sea vista en el sentido de la “disciplina escolar” y no en el sentido de técnicas fijadas al cuerpo, de carácter histórico, aplicadas en instituciones y de efectos subjetivantes, su estatuto será confundido con el de la totalidad del orden social. Al contrario, la discusión acerca del estatuto y del lugar de las disciplinas en la modernidad no sólo implica una amplia gama de respuestas, sino también el reconocimiento de que, más allá de la adjetivación posible de una sociedad como “disciplinaria”, una serie de técnicas productoras de sentidos de orden se han expandido en el

29 Para una introducción, véase Ileana Rodríguez (2001).

cuerpo político y social por vía de una serie de instituciones. A pesar de las muchas peculiaridades del proceso de expansión de las disciplinas y de su configuración singular en la región, América Latina participó de este movimiento de inclusión de sujetos en instituciones procesadas bajo la mirada de la estrategia disciplinaria. De otro modo, tendríamos en la negación de la presencia de las disciplinas en la región un nuevo tipo de exotismo, el de la América Latina siempre rebelde, inestable, siempre deficitaria en tanto participante de los procesos sociales y culturales de la modernidad occidental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMUNÁTEGUI SOLER, Domingo (1895). *El sistema de Lancaster en Chile y otros países Sud-Americanos*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

ANÓNIMO (1826a). *Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños*. Bogotá: S. Fox.

ANÓNIMO (1986b). "Noticia biográfica de D. Francisco de Paula Santander". *Correo literario y político de Londres*. 1 de julio. pp. 189-200.

BÁEZ OSORIO, Myriam (1993). "La escuela lancasteriana en Colombia". *Revista de ciencias de la educación*. No. 155.

BALL, Stephen J. (comp.). (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

BAZANT, Milada (2002). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El colegio de México.

BELL, Andrew (1797). *An Experiment in Education, Made at the Male Asylum of Madras. Suggesting a System by Which a School or Family Teach Itself under the Superintendence of*

the Master or Parent. Edimburgo: Cadell & Davies.

BROWNING, Webster E. (1921). "Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancastrian System of Mutual Introduction, with special Reference to Hispanic America". *The Hispanic American Historical Review*. Vol. 4

BRUNO-JOFRE, Rosa del Carmen (1990). "La introducción del sistema lancasteriano en Perú: liberalismo, masonería y libertad religiosa". En: BASTIAN, Jean-Pierre (comp.). *Protestantes, liberales y francmasones. Sociedad de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

CAMARA BASTOS, María Helena (2003). "O ensino mútuo no Brasil, 1827-1854". Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí.

CAMARA BASTOS, María Helena y MENDES DE FARIA FILHO, Luciano (comps.). (1999). *A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Universidad de Passo Fundo.

CÁRDENAS CASTILLO, Cristina (1990). "La enseñanza mutua en Jalisco durante la primera época federal en la educación de México". En: *Historia regional*. Xalapa Veracruz: Universidad Veracruzana.

CARUSO, Marcelo (2001). "Políticas didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza". *Propuesta educativa*. Año 11, No. 24.

_____ (2003a). *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in bayerischen Volksschulen, 1869-1918*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. [Biopolítica en las aulas. Acerca del orden de las prácticas de conducción en las escuelas populares bávaras, 1869-1918].

_____ (2003b). "La oficialización del método lancasteriano. América Latina en el contexto del movimiento mundial por la educación mutua". Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí.

CARUSO, Marcelo y DUSSEL, Inés (1996). *De Sarmiento a los Simpson: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.

_____ (1996-1997). "Sobre viajes, exilios y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques". *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. No. 1.

CENTENO, Miguel Ángel (2001). "The Disciplinary Society in Latin America". In: LÓPEZ-ÁLVES, Fernando y CENTENO, Miguel Ángel (comps.). *The Other Mirror: Grand Theory through the Lens of Latin America*. Princeton & Londres: Princeton University Press.

CERTEAU, Michel de (1988). *Kunst des Handelns. vol. 140, Internationaler Merve Diskurs*. Traducido por Ronald Voullié, Berlin: Merve [Existe versión en español bajo el título *La invención de lo cotidiano*].

CHAGAS DE CARVALHO, María Marta (1998-1999). "Pedagogía moderna. Pedagogía da escola nova e práticas disciplinares: ortopedia e moldagen". *Anuario de Historia de la Educación*. No. 2.

COONEY, Jerry W. (1983). "Repression to Reform: education in the Republic of Paraguay, 1811-1850". *History of the education Quarterly*. Vol. 23.

CORTS GINER, María Isabel y CALDERÓN ESPAÑA, María Consolación (1995-1996). "El método de enseñanza mutua. Su difusión en América colonial española". *Historia de la Educación*. No. XIV-XV.

CUCUZZA, Rubén (2003). "Norma, transgresión y anomia: tres momentos en la historia de la lectura en Argentina". Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí.

DONNELLY, Michael (1992). "On Foucault's Uses of the Notion 'Biopower'". In: ARMSTRONG, Timothy (comp.). *Michel Foucault, Philosopher*. New York: Harvester Wheatsheaf.

DREßEN, Wolfgang (1982). *Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland*. Frankfurt/M. et al.: Ullstein. (La máquina pedagógica. Historia de la conciencia industrializada en Prusia/Alemania).

DUSSEL, Inés (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO/ CBC-UBA

_____ (2001). "School Uniforms and the Disciplining of the Appearances: Towards a Comparative History of the Regulation of Bodies in Early Modern France, Argentina, and the United States". PhD, University of Wisconsin.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

ECHEVERRY SÁNCHEZ, Jesús Alberto (1986). *Santander y la instrucción pública, 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Universidad de Antioquia.

EICKHOFF, Hajo (1993). *Himmelsthron und Schaukelstuhl. Die Geschichte des Sitzens*. Munich y Viena: Carl Hanser Verlag. [Trono celestial y silla-hamaca. La historia del asiento].

FELL, Eve-Marie (1993). "La formación de las escuelas normales de maestros en los países andinos: Perú y Ecuador". *Revista de ciencias de la educación*. No. 155.

FOUCAULT, Michel (1988). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Traducido por Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI.

_____ (1994). *Dits et écrits*. Cuatro tomos. París: Gallimard.

_____ (1999). *In Verteidigung der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (En defensa de la sociedad; existe traducción al castellano bajo el nombre *Genealogía del racismo*).

_____ (2000). *Los anormales*. Traducido por Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FRIJHOFF, Willem (1999). "Foucault Reformed by Certeau: Historical Strategies of Discipline and Everyday Tactics of Appropriation". In: John Neubauer (comp.). *Cultural History after Foucault*. New York: Gruyter.

GODOY C., Lorena (1995). "'Armas ansiosas de triunfo: dedal, agujas, tijeras...'. La educación profesional femenina en Chile, 1888-1912". En: GODOY, Lorena *et al.* (comps.). *Disciplina y desacato: construcción de la identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Ediciones Sur/ Centro de Estudios para el desarrollo de la Mujer.

GUEVARA, Darío (1968). "Bolívar y Lancaster". *Boletín de la Academia Nacional de Historia de Venezuela*. Vol. IC. No. 201

HABERMAS, Jürgen (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (existe traducción al castellano bajo el nombre *El discurso filosófico de la modernidad*)

HALPERIN, David M. (1997). *Saint Foucault. Towards a Gay Hagiography*. Nueva York *et al.*: Oxford University Press.

HUERTA MARTÍNEZ, Ángel (1992). *La enseñanza primaria en Cuba en el siglo XIX (1812-1868)*. Sevilla: Expo.

JESUALDO (1954). *La escuela lancasteria*. Montevideo: s.d.

KOST, Franz. (1985). *Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des Inner- und Auserschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930*. Zürich: Limmat Verlag. (Escuela popular y disciplina. El disciplinamiento de la vida intra- y extraescolar a través de la escuela popular en la historia educativa de Zürich entre 1830 y 1930).

LANCASTER, Joseph (1995). "Improvements in Education". In: LANCASTER, Joseph (ed.). *Seven Pamphlets*, Bristol/Taipei: Thoemmes Press.

LEWCOWICZ, Lidia F. (2000). *Juana Paula Maso (1819-1928). Una mujer del siglo XIX*. Buenos Aires: Corregidor.

MARKUS, Thomas A. (1996). "Early Nineteenth Century School Space and Ideology". *Paedagogica Historica*. Vol. XXXII, No. 1.

MARTÍNEZ, Françoise (1999). "¡Que nuestro indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas". *Bulletin de l'Institut français d'études andines*. Vol. 28, No. 3.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (2002). "Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el Porfiriato". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, No. 15.

NARODOSWKY, Mariano (1995). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Santillana.

_____ (1997). "Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad". *Propuesta educativa*. Vol. 8, No. 17.

NARODOWSKI, Mariano y LÓPEZ, Claudina (1999). "El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX". En: CAMARA BASTOS, Maria Helena y MENDES DE FARIA FILHO, Luciano (comps.). *A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo*, Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.

NEWLAND, Carlos (1992). *Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*. Buenos Aires: GEL.

PETRAT, Gerhardt (1979). *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland von 1750 bis 1850*. Munich: Ehrenwirth. (Enseñanza escolar. Su historia social en Alemania entre 1750 y 1850).

PHILP, Mark (1985). "Michel Foucault". In: QUENTIN, Skinner (comp.). *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

PINEAU, Pablo (1997). *La escolarización en la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. Buenos Aires: FLACSO/CBC-UBA.

POPKEWITZ, Thomas S. (1987). *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*. New York: The Falmer Press.

PUIGRRÓS, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

QUERRIEN, Anne (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.

RAUSCHENBERGER, Hans (comp.). (1985). *Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik*. Viena: Athenäum.

RODRÍGUEZ, Iliana (2001). *The Latin American Subaltern Studies Reader*. Durham et al.: Duke University Press.

ROLDÁN VERA, Eugenia (1999). "The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico". *Paedagogica Historica*. Vol. 35, No. 2.

_____ (2003). "Variaciones latinoamericanas del lancasterianismo". Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí.

SALVADORES, Antonio (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires: Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.

SALVATORE, Ricardo D. y AGUIRRE, Carlos (1996). "The Birth of Penitentiary in Latin America: Toward an Interpretive Social History of Prisons". En: AGUIRRE, Carlos y SALVATORE, Ricardo D. (comps.). *The Birth of the Penitentiary in Latin America. Essays on Criminology, Prison Reform, and Social Control, 1830-1940*, Austin (Texas): University of Texas Press.

SARMIENTO, Domingo Faustino (1993). *Viajes por África y América, 1845-1847 y diarios de gastos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1998). *Recuerdos de provincia*. Buenos Aires: Emecé.

SAUER, Michael (1998). *Vom 'Schulehalten' zum Unterricht: Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert*. Colonia/Weimar/Viena: Böhlau.

(De la "guardería" a la enseñanza. La escuela popular prusiana en el siglo XIX).

SCHRIEWER, Jürgen y CARUSO, Marcelo (2003). *Nationalerziehung und Universal-methode: Globale Diffusionsdynamik und kulturspezifische Aneinungsformen der Bell-Lancaster-Methode im 19. Jahrhundert*. Berlin: Informe de investigación. (Educación nacional y método universal: Dinámica de difusión global y formas específicas de apropiación cultural del método Bell-Láncaster en el siglo XIX).

SERRANO, Sol (1995-1996). "De las escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX". *Historia*. Vol. 29.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy (1999). *La educación ilustrada (1777-1836)*. México: El Colegio de México.

_____ (1973). "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842". *Historia Mexicana*. Vol. 88.

TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.

TELTSCHER, Peter (2002). *Hombres con hombres con hombres. Männlichkeit im Spannungsfeld zwischen Macho und Marica in der argentinischen Erzählliteratur (1839-1999)*. Berlin: Tranvía.

THIESSEN-REILY, Heather (2002). "'Puertas tan altas para gente tan baja': Manuel Isidoro Belzu and the Foundations of the Bolivian Nation, 1848-1855". PhD. Tulane University.

THOMPSON, Ángela T. (1994). "Children and Schooling in Guanajuato, México, 1790-1840". En: BITTON, John (comp.). *Molding the Hearts and Minds. Education, Communications, and Social Change in Latin American*. Wilmington Delaware: Scholarly Resources.

TRIANA, José María (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. Bogotá: J. A. Cualla.

TRIGO, Benigno (comp.) (2002). *Foucault and Latin America. Appropriations and Deployments of Discursive Analysis*. Nueva York & Londres: Routledge.

VARELA, Julia (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.

VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VAUGHAN, Mary Kay (1982). *The State, Education, and Social Class in México, 1880-1920*. Dekalb, Illinois: Northern Illinois University Press.

_____ (1987). "Primary Schooling in the City of Puebla, 1821-1860". *Hispanic American Historical Review*. Vol. 67, No. 1.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1993-1994). "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones". *Historia de la educación*. Vol. 12-13.

WEBER, Max (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Cotta Verlag. [Existe traducción al español bajo el título de *Economía y sociedad*].

WEINBERG, Gregorio (1997). "Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez". *Anuario de Historia de la Educación*. Vol. 1.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia (1821-1848)*. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____ (1999). *La educación pública en Colombia. 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: IDEP. Universidad de Antioquia.

_____ (2000). "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868". Ponencia presentada a la ISCHE XXII, Alcalá de Henares.



REFERENCIA

CARUSO, Marcelo. "Sus hábitos medio civilizados': enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina" En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 37, (septiembre), 2003. pp. 107 - 127.

Original recibido: marzo 2003

Aceptado: septiembre 2003

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

