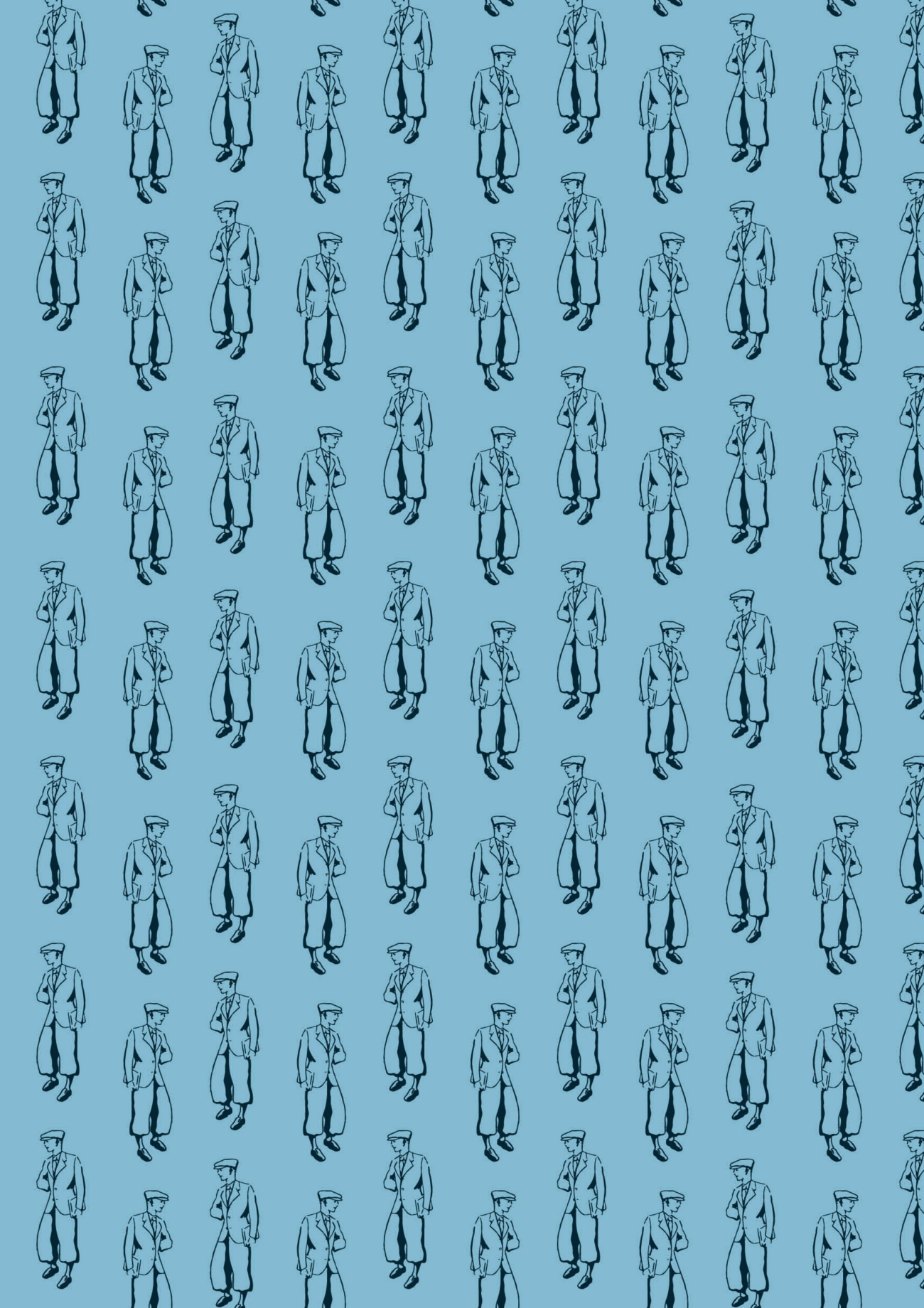
Trabajos de la Memoria

Invención de un cuerpo para la escuela

Historia del uniforme escolar en Colombia (1827-1920)

Alexander Aldana Bautista

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores



Invención de un cuerpo para la escuela

Historia del uniforme escolar en Colombia (1827-1920)

Colección Trabajos de la Memoria

Invención de un cuerpo para la escuela

Historia del uniforme escolar en Colombia (1827-1920)

Alexander Aldana Bautista

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Catalogación en la fuente – Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Aldana Bautista, Alexander
Invención de un cuerpo para la historia del uniforme escolar en Colombia (1827 – 1920) / Alexander Aldana Bautista.
– Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024
186 páginas. Incluye fotografías

Incluye: Referencias bibliográficas.
Incluye: Colofón
ISBN impreso: 978-628-7651-41-8
ISBN PDF: 978-628-7651-42-5
ISBN EPUB: 978-628-7651-43-2

1. Uniformes Escolares – Historia. 2. Presentación Personal 3. Prendas de Vestir para Niños. 4. Estudios Culturales. 5. Uniformes-Investigaciones – Colombia. 6. Escuela. I. Tít

391.4 21.ed.

Invención de un cuerpo para la escuela. Historia del uniforme escolar en Colombia (1827-1920)

ISBN IMPRESO: 978-628-7651-41-8
ISBN PDF: 978-628-7651-42-5
ISBN EPUB: 978-628-7651-43-2
Primera impresión, 2024

Autor
Alexander Aldana Bautista.

Preparación Editorial
Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Cra. 16A n.º 79-08
editorial.upn.edu.co
Tel: (601) 347 1190 - (601) 594 1894
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Pablo A. Castro Henao

María Alejandra Uribe C.
Edición

Yaneth Lizarazo Beltrán
Corrección de estilo

Ana Sofía Delgado
Diagramación

Carmen Villegas
Diseño de cubierta

Estudio 45-8 S.A.S.
Impresión

Impreso y hecho en
Bogotá, Colombia

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Fechas de evaluación: 28-10-2021 / 04-11-2021
Fecha de aprobación: 16-11-2021

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

A Laura Kamila y Sofía Isabella, así de sencillo.

A una colegiala

Con tu cuaderno de deberes
hecho con gran prolijidad,
con un libro de geografía
y otro de historia natural;
con tu cabello donde pierde
su inquietud la brisa fugaz
y con esa sonrisa angélica
que tienes para los demás,
esta mañana, muy temprano,
te vi pasar…

Ibas sin duda hacia la escuela.
Vaporoso tu delantal
todo blanco, transparentaba
con armoniosa dignidad
el intenso vestido negro
que una muerte te hace llevar.

Imagino tus pensamientos
como tu nombre musical,
como los rasgos de la letra
de tu cuaderno escolar,
como la limpia y adecuada
nobleza que hay en tu ademán…

Ibas sin duda hacia la escuela.
Doblaste y ya no te vi más.
Adivino, ¿por qué adivino
que un verso mío has de llevar
en tu cuaderno de deberes
o entre la historia natural?[1]

1 Francisco López Merino (marzo 7 de 1926). "A una colegiala", en Hogar, suplemento dominical de *El Espectador*, año 1, N.º 9, p. 5.

Contenido

Prólogo

La historia de la escuela en Colombia ha sido analizada desde diferentes perspectivas, entre ellas se destaca su configuración como acontecimiento y símbolo de la modernidad. Ha sido estudiada en diferentes dimensiones como los métodos, la labor del maestro, la infancia, los idearios políticos y los gobiernos, los discursos científicos, pedagógicos y psicológicos, los preceptos religiosos y las trayectorias institucionales e intelectuales, entre otras.

Todas, historias valiosas para desnaturalizar ese objeto llamado *escuela* y sus fronteras. Si bien el cuerpo, los juguetes, los textos escolares, los manuales de formación, los textos literarios, entre otros, integran las narrativas históricas de la escuela y lo escolar, lo hacen en el marco de cuestiones más generales, y sin adscribirse a la línea de la historia de la cultura material.

Justo en esta ausencia-presencia de los objetos y de la línea de la historia de la cultura material, el libro de Alexander Aldana constituye una contribución al campo de estudios en Colombia, al acoger y desplegar los aportes del "giro material en la historia de la educación", como denomina Dussel a ese movimiento teórico y metodológico que mira la escuela desde la materialidad, inspirado en diferentes corrientes:

> La historia social de los objetos (Appadurai, 1986), la perspectiva foucaultiana sobre la microfísica del poder (Foucault, 1976) y la Teoría del Actor en Red (Latour, 2005), así como de una nueva sensibilidad sobre las texturas y detalles de la cultura que toma su impulso de la obra de Walter Benjamin (2005) y de la historia multisensorial (Grosvenor, 2012; Vidal y Gaspar da Silva, 2011). (2019, párr. 9)

Una base teórica que, tal como lo expresa Dussel (2019) y como lo concreta Aldana en su fundamentación y análisis, permite reconocer en la investigación

histórica "la importancia de los edificios, las paredes, los pupitres, los pizarrones, los cuadernos, los recursos visuales o los uniformes y las vestimentas en la escuela y fuera de ella", al considerar la materialidad "como objeto de estudio, pero también como fuente para la comprensión de procesos educativos más amplios y no solamente escolares" (Dussel, 2019, párr. 9).

Esta clave de lectura tuvo efectos en la mirada de Alexander, según pude apreciar en el acompañamiento como directora de la tesis que da origen a este libro. Un efecto en el plano de la sensibilidad, que se advierte en la superación de la mirada del objeto, *el uniforme*, como cosa, y apreciarlo como *actante* (Latour, 2005), es decir, como una configuración que no es "sólo ni principalmente la proyección de nuestras acciones", sino también una ordenación simbólica que nos hace "realizar acciones o sentir emociones". Una sensibilidad necesaria para dimensionar el uniforme como una producción cambiante, en movimiento, producida en una "red de humanos-objetos", que, en la historia de la educación, permite reconocer líneas gruesas de la configuración de la escuela, pero también percibir que el sujeto o quienes transitamos por las instituciones "somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones" (Dussel, 2019, párr. 10).

La sensibilidad en el tratamiento del uniforme como objeto de investigación es también efecto del cruce con la historia del cuerpo y del vestido logrado por Aldana, con el aporte de la perspectiva de la historia cultural, particularmente desde los planteamientos de Burke y la perspectiva de la "historia cultural de la regulación de los cuerpos escolares", propuesta por Dussel (2003). De ahí, la relación sistemática entre la pregunta por la historicidad del uniforme y la invención del cuerpo para la escuela.

El entrecruce de estas perspectivas y las aperturas en el plano metodológico son otras características que vale destacar de esta obra, pues la historia del uniforme es narrada desde fuentes dispersas y disímiles que tienen en común el relato y la representación del uniforme en la escuela, para la escuela, por la escuela, ante la escuela, en una sociedad con aspiraciones de ser moderna, en un periodo amplio y abigarrado, 1827-1920. La dispersión de las fuentes, como exigencia y posibilidad de la historia cultural, se advierte en todo caso organizada en la estructura capitular del libro desde tres líneas de fuerza de producción-efecto del uniforme escolar —una línea de fuerza relacionada con las políticas de la

vestimenta; otra, en la relación con la higiene, y una más inscrita en la relación con la moda—, atravesadas por los idearios modernos que exhortan a l*a regulación de la pobreza en cuerpo y alma*, en todas las instituciones, *pero especialmente en la escuela.*

Este libro también se advierte como un aporte a la discusión sobre los encuentros y desencuentros entre el acercamiento a la cultura material en el campo de la historia y la particularidad de la historia de la educación, pues del lado de la relación cultura material, subjetivación escolar y producción de subjetividad puede entreverse la complejidad de la materialidad en la historia, dado que las "cosas" exigen reconocer múltiples sentidos que circulan bajo el interés de incidir sobre otro, *de educar.*

Sobre la cuestión, es útil el análisis de Moreyra y Mateus (2020), al plantear que

> hacia finales del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, la historiografía latinoamericana asistió a una multiplicación de libros y artículos que indagan objetos y mercancías en la historia con particular atención a la tríada temática: comida, casa, vestido. (p. 5)

Indagaciones en las que prevalece la pregunta por la producción y los patrones de consumo latinoamericanos, desde una tesis interesante: los "bienes que consume la gente coadyuvan en las definiciones identitarias, ya fueran étnicas, culturales o de clase" (p. 5). Según las autoras, una línea de análisis con desarrollos importantes en Colombia, si se toma como ejemplo los números de la *Revista Historia Crítica* dedicados al dosier "Objetos y mercancías en la historia" (números 38 y 39 de 2009). Una hipótesis que denota la fuerza de una lógica económica que coexiste con una "multiplicación de parcelas temáticas que se acoplan unas con otras: historia de la vida cotidiana; historia de la vivienda y el espacio doméstico; historia del consumo" (p. 5). Un estado de la cuestión, frente al que las analistas plantean el desafío de

> reconocer e interpretar prácticas y representaciones asociadas a las cosas, buscando comprender los múltiples sentidos que se construyen en los diferentes trayectos que estas transitan. Por otra parte, se proyecta fundamental afianzar el diálogo con los aportes teórico-epistemológicos que tienen lugar en el campo de los estudios de cultura material de tradición antropológica y arqueológica, de modo que se potencie el uso crítico de nociones clave ("cultura material";

> "materialidad";"artefactos";"tecnologías") y se avance en la construcción de objetos de estudio ciertamente más complejos que tensionen las agencias humanas y no-humanas (Latour, 2001; 2005; 2013). A ello contribuirá, también, la interacción con los aportes de la filosofía de la técnica. (Moreyra y Mateus, 2020, pp. 5-6)

El planteamiento relacional del uniforme en la perspectiva de la cultura material, logrado por Aldana, deja abierta una línea prolífica de problematización de este "objeto" en la imbricación del pasado-presente-futuro de la escuela, pues, como lo señala el autor, sirviéndose de sentencias recientes de la Corte Constitucional en defensa del libre desarrollo de la personalidad, la regulación escolar del uniforme, de la apariencia, ha sido simplificada en la lógica de la homogeneización.

Una idea que deja ver el vacío histórico del uniforme como dispositivo escolar y, por ende, una oportunidad para que los estudios de la cultura material cobren relevancia en la comprensión del porqué la escuela es como es y funciona como funciona, especialmente en lo que tiene que ver con el traje escolar. Pistas que deberían compartirse, no solo con la comunidad de especialistas, de historiadores de la educación, sino también con las comunidades de las instituciones escolares, con los estudiantes, los maestros y los padres de familia, para quienes la comprensión del uniforme escolar como una invención histórica puede dar sentido a las exigencias institucionales con el fin de responder a los ideales de igualdad y defender su permanencia, dar argumentos para su prohibición o dar elementos para la problematización de sus aperturas.[1]

Yeimy Cárdenas Palermo
Universidad Pedagógica Nacional
Junio del 2022

1 En esa vía, por ejemplo, ante la idea del "uniforme neutro", en un intento por liberar el cuerpo de matrices heteronormativas, a lo largo del libro de Alexander Aldana se encuentran aportes para la problematización de dicha iniciativa: en las tecnologías del cuerpo nada es neutro; históricamente, con la liberación de la exterioridad del sujeto, la producción de sujeciones interiores se ha intensificado y, al tiempo que se innova en la norma compartida frente al uniforme, se fragiliza una de las estrategias de formación de ciudadanos que operó, con intensidad en la sociedad colombiana, a principios del siglo XX.

Referencias

Moreyra, C. y Mateus, M. (2020). Introducción al dosier "Historial de la cultura material. Objetos, agencias, procesos". *Anuario de la Escuela de Historia Virtual, 11*(18), 1-10.

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. Dossiê - Cultura Material em História(s): artefatos escolares e saberes. *Educar em Revista, 35*(76),13-29. DOI:10.1590/0104-4060.67776

Tulia Bautista, a sus doce años (década de 1950). Ella es mi madre. Estudió en el Colegio Nuestra Señora de Fátima en el barrio El Vergel en Bogotá. En la foto muestra su mención de honor por "traer las tareas completas y estar bien presentada". Así me contó la historia de su uniforme escolar: "Mi jardinera era azul oscura, blusa blanca, zapato negro de amarrar, media blanca de lunes a jueves, los viernes y sábados eran habanas. El delantal era azul claro. Los domingos teníamos que ir a misa de ocho de la mañana con uniforme de gala. Era un vestido azul oscuro de paño con cuello blanco y puños blancos, zapatos cocacolos blanco con azul, medias blancas y una pañueletica roja en donde iba el escudo del colegio. Afortunadamente me fue bien en Nuestra Señora de Fátima porque gané varias menciones y premios…". La imagen no hace parte del periodo de tiempo que abarca el libro, pero sirve para (re)pensar la manera en que permanece y se reactualiza la práctica de uniformización en la escuela.

Introducción
El uniforme escolar como artefacto cultural: un aporte a la historia cultural de la escuela colombiana desde la perspectiva de la cultura material escolar

Las cosas no existen desde siempre ni fueron siempre tal cual las conocemos. No nacieron de un día para otro ni son el invento de un genio iluminado. Detrás de cada una hay personas de carne y hueso, años de trabajo, éxitos, fracasos, sueños, frustraciones y quizás un golpe de suerte. Y en su historia sobran anécdotas curiosas y divertidas.

Tu escuela se parece muy poco a los enormes cobertizos repletos de alumnos de la Inglaterra del siglo XVIII, el pupitre donde te sientas es mucho más cómodo que aquel que no permitía que te movieras, tu maestro emplea métodos de disciplina mucho más considerados que el de inmovilizarte con un cepo y puedes disfrutar de dos cosas grandiosas, que no existían años atrás, como el patio y el recreo.

Pineau y Baredes (2008)

Este trabajo investigativo surge de la pregunta por los ritos de subjetivación, por el sistema de objetos que componen la cultura material escolar y por el funcionamiento de la "maquinaria escolar" (Varela y Álvarez-Uría, 1991)

que busca producir un cuerpo infantil, el cuerpo escolar. Se trata de una problematización[1] del "ahora" de la escuela, de su sentido actual, siguiendo la perspectiva de Walter Benjamin (2018), quien reconoce que en el "presente" aflora el pasado y se proyectan horizontes como formas de realización. Una idea bajo la que se entiende "la vida en las escuelas" (McLaren, 1984) como una configuración de fragmentos temporales, de capas de sentido, de disputas entre diferentes significados; de objetos y de prácticas que se han interiorizado, al punto que resultan "naturales", como ocurre con el uso del uniforme por parte de los estudiantes. Sin duda, un objeto cultural que lejos de ser un asunto banal, un aspecto frívolo de la escuela o un tema de poca monta es para la historia de la educación y la pedagogía una rica fuente de análisis porque se constituye en un dispositivo estético-pedagógico de producción del cuerpo escolar que demarcó relaciones con las sensibilidades de una época, con los sujetos, valores, rituales y formas de subjetividad y distinción que —la escuela— requirió para su institucionalización. Un objeto que, si bien persiste en la escuela, es foco de críticas, discusiones y propuestas que invocan el rechazo a la homogeneización y hacen patente el desconocimiento de la historia de la indumentaria escolar como un dispositivo que se orientó a formar un tipo de sujeto y un modo de habitar la escuela, fundado en la promesa de la igualdad, el decoro, la distinción, la modestia y los valores modernos.

Por lo anterior, el supuesto que orientó la investigación es que los estudiantes no siempre fueron a la escuela vestidos del mismo modo, pues el uniforme se ha articulado a diferentes discursos con el tiempo. El uniforme escolar en Colombia tiene una historia específica, asociada a la regulación del cuerpo, en el plano social e individual, atravesada no solo por la necesidad de configurar apariencias homogéneas, sino fundamentalmente por la urgencia de producir comportamientos modernos que dieran paso a un modo de ser —escolar— y a una forma de relación consigo mismo y con los otros. Dicho de otra manera, en la investigación se asumió que el uniforme escolar operó, entre 1827 y 1920, dentro

1 Inés Dussel (2007), siguiendo los planteamientos de Foucault en torno a la historia como genealogía, sostiene que "la problematización interroga los pensamientos, gestos y actitudes que parecen naturales, y trata de reescribirlos como parte de las transformaciones de una práctica que encara dificultades y obstáculos, y para la cual aparecen soluciones diversas y prácticas como razonables y factibles. No es una figura o cuestión retórica, sino una forma de concebir un sujeto, de mirar un problema y de definir códigos y discursos que son apropiados para lidiar con eso" (p. 135).

de un sistema amplio de técnicas de sujeción (Foucault, 2009d) y de formación del carácter, como un dispositivo privilegiado para el gobierno de sí (Foucault, 2009c), en cuanto control de las pasiones y regulación de las apariencias.

En particular, el interés de este trabajo fue realizar un análisis histórico del uniforme escolar en Colombia entre 1827 y 1920, como una alternativa de indagación de las condiciones que produjeron el cuerpo escolarizado y de las principales características que se asignaron al sujeto escolar desde los discursos y prácticas ligadas al uniforme. La delimitación del periodo obedece a la regularidad discursiva en torno al uniforme escolar y los códigos de vestir en la escuela, en diferentes tipos de fuentes que evidencian correlaciones, jerarquizaciones y un sistema de dispersión, organizado a partir de valores morales, principios higiénicos, preceptos estéticos y recomendaciones pedagógicas que se asociaron a prácticas corporales en la escuela, con un fuerte influjo de los saberes de la medicina y la higiene escolar, en el marco de un proyecto estético y democrático que, quizás, la escuela no ha parado de agenciar.

Como perspectiva teórica, la investigación se acogió a los aportes de la historia cultural, dado que su apertura interdisciplinar permitió leer los uniformes escolares en diálogo con la semiótica, los estudios sobre el cuerpo, la historia de los objetos, la historia económica y la antropología. Pero ¿qué implica apostar por la historia cultural de la educación? Siguiendo los planteamientos de Burke (2006), se trata de acceder a aquellas zonas del pasado que para otros historiadores pasaron inadvertidas, volver la mirada a lo micro, lo cotidiano, lo rutinario; entender los silencios, lo no dicho, las tensiones para reconocer las rupturas y establecer otros cortes para pensar la escuela. El común denominador de los historiadores culturales, sostiene Burke, podría describirse como la preocupación por lo simbólico y su interpretación,"conscientes o inconscientes, los símbolos se pueden encontrar por doquier, desde el arte hasta la vida cotidiana, pero una aproximación al pasado en términos del simbolismo no es sino una aproximación entre otras" (p. 15).

Ahora bien, la historia cultural de los objetos escolares articula prácticas, actores, saberes escolares, experiencias, discursos y procesos institucionales que se expresan en rituales escolares, en regulaciones del tiempo y del espacio y en sensibilidades y formas estéticas. Esta perspectiva teórica también posibilita una "lectura desde el margen", lo cual tiene unas implicaciones en el plano ético-político al comprometer las posibilidades de

> ver, decir y hacer lo que no es visible, nombrable o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento y poder. Porque lo marginal o liminal no significa por fuera, al borde, sino en el borde, en el umbral del sistema; por dentro y por fuera del orden, de lo instituido. (Torres, 2006, p. 66)

Esta mirada histórica de la escuela desde el margen o de borde supuso reconocer aquellos hechos y objetos que no han sido estudiados en la historia de la educación, quizá, por ser considerados de poca importancia para la producción de "conocimiento científico" o tal vez por las exigencias metodológicas, pues además del documento oficial exigen un conjunto amplio de fuentes escritas, orales y visuales en las que se conjugan perspectivas sociales e individuales, especializadas y populares.

Se trata de una forma de hacer historia que al adjetivarse como cultural permite reconocer "nuevos" objetos de estudio en el campo de la educación y de la pedagogía; posibilita formular otras preguntas a las fuentes y comprender el análisis histórico desde una relación presente-pasado compleja, en la que, como señala Foucault (2008),

> no [se] pretende remontar el tiempo para establecer una gran continuidad más allá de la dispersión del olvido; su tarea no es mostrar que el pasado está aún ahí, bien vivo en el presente, animándolo todavía en secreto […]. Seguir el hilo complejo de la procedencia es, al contrario, conservar lo que ha sucedido en su propia dispersión: localizar los accidentes, las mínimas desviaciones —o al contrario, los giros completos—, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente. (p. 27)

Así, antes que una continuidad, en la investigación se intentó analizar las condiciones de posibilidad, la aprehensión de las relaciones entre prácticas y discursos en el proceso de institucionalización de un saber sobre el cuerpo escolar. Desde estos criterios, las políticas de uniformización en la escuela colombiana se entendieron en la intersección del campo de la historia de las prácticas corporales escolares con el campo de la historia de la cultura material escolar, lo que hizo

posible identificar las formaciones discursivas[2] que produjeron el cuerpo escolar. De manera más específica, para evidenciar las condiciones de posibilidad que configuraron las políticas de uniformización de la escuela en Colombia, se siguieron los aportes de Inés Dussel (2003), quien señala la necesidad de reinsertar estas políticas"dentro de una historia cultural de la regulación de los cuerpos escolares", a través de"la pista de las formaciones discursivas y tecnologías que configuraron su trayectoria"y que permiten"distinguir el entramado de significados que se les han adscrito"(p. 209).

De acuerdo con lo dicho, no se trató, entonces, de saber quién o quiénes *inventaron* el uniforme escolar en Colombia, pues se entiende que detrás de las cosas no se encuentra su secreto esencial ni su identidad primera,"sino el secreto de que no tiene esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella"(Foucault, 2008, p. 18).

Otra de las líneas teóricas que fundamentaron esta investigación es la de la historia de la cultura material de las instituciones educativas, desde la cual se asume el uniforme escolar como un *artefacto cultural*, el cual se define por su correspondencia con

> [redes] de significación y, al mismo tiempo y como consecuencia de ello, por patentizarlas; lo que necesariamente comporta la posibilidad de interrogarlas. Es decir, el artefacto cultural"pone en funcionamiento"las redes de significación que lo hacen posible y lo justifican, pero al mismo tiempo las patentiza al escenificarlas en una suerte de inscripción significante susceptible de ser leída, analizada, interpretada, (re)pensada. (Isava, 2009, p. 445)

De allí que, más que describir los uniformes desde sus características físicas —colores, formas o materiales utilizados en su confección—, la comprensión en cuanto artefacto exigió articular los discursos, prácticas y saberes asociados a los códigos de vestir en la escuela, a concepciones, escenarios, comportamientos, presupuestos y utopías pedagógicas, es decir, a un marco cultural —o red de significación—. En calidad de artefacto cultural, el uniforme escolar no se puede

2 Por *formación discursiva*, Foucault (2007) entiende un tipo de regularidad entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas. Se trata, en palabras de Zuluaga (1999), de "un haz de relaciones entre la institución, el sujeto, el discurso y las prácticas dispersas de un saber que funcionan como reglas de formación" (p. 141).

reducir a su forma material o a una mera prenda de vestir que se usa para asistir a la escuela; el artefacto-uniforme supone la comprensión de lo que en él opera: la cultura escolar. Por ello, la materialidad del uniforme escolar no se puede disociar de sus usos y de los significados que se le atribuyen. Por medio de los artefactos culturales,

> podemos investigar lo que dicen de una cultura, pero también aquello a lo que apuntan como cambios, alteraciones, transformaciones en la misma. En muchos casos evidencian la cultura; en otros muchos, la alternativizan, la desplazan, la enrarecen. Ellos constituyen formas complejas de significación que sólo en la "cercanía", como diría Heidegger, nos colocan en el espacio excéntrico en el que pierden su familiaridad para convertirse en complejas formas de interrogar y teorizar la cultura. Una nueva forma de existencia se cierne sobre este conjunto heterogéneo y heteróclito de artefactos: la de llevar inscrita la cultura que los produce y, con dicha inscripción, la posibilidad de verla, repensarla, e incluso transformarla. (Isava, 2009, p. 450)

Así entendido, el uniforme escolar no solo es un bien material, sino un bien simbólico, en el que se inscriben relaciones de poder que expresan idearios pedagógicos, educativos y sociales, inscritos en jerarquías, roles de género, formas de clasificación social y comportamientos aceptados y censurados socialmente.

En esta línea, la historia del uniforme se asumió como parte de la historia de la cultura material de la escuela, lo que supuso comprender y problematizar los significados de los "objetos" como condensación de los ideales educativos y pedagógicos de una época. Un "giro epistemológico", que según Escolano (2010) supone que la investigación histórica se oriente a comprender prácticas culturales que se visibilizan en objetos integrados al

> utillaje de la enseñanza en el catálogo de los bienes adscritos a una democracia cultural, nuevamente ilustrada, que no sólo valora la enciclopedia y el archivo de los textos mayores y menores en que se expresa una cultura, sino que presta atención a los elementos empíricos en los que también ha quedado marcada la impronta de una tradición que afecta a toda la colectividad que ha sido educada, entre otras cosas, mediante los dispositivos visibles de la escuela. (p. 15)

Cultura material que exige la postura del arqueólogo quien, tras las huellas del pasado, busca explicar las relaciones sociales inscritas en cada objeto. De ahí que los estudios que abordan la cultura material tomen prestadas herramientas arqueológicas y antropológicas para dar cuenta de las múltiples relaciones que se establecen entre los sujetos y los objetos en contextos socioculturales particulares.

En el plano metodológico, la comprensión del uniforme desde la perspectiva de la cultura material abrió preguntas que impactaron la definición de las fuentes: ¿qué se está entendiendo por cultura?, ¿qué objetos componen esa cultura material?, ¿se trata solo de objetos?, ¿cómo hacer una historia de la cultura material de la escuela?, ¿cómo interpretar un artefacto cultural?, ¿de qué maneras la relación entre objetos y prácticas producen determinados sujetos?, ¿cómo indagar en torno a los uniformes escolares y las políticas de uniformización que adoptó la escuela colombiana entre 1827 y 1920?

Así, para el desarrollo de la investigación, se identificaron diferentes superficies de emergencia de discursos sobre los uniformes escolares. De un lado, se ubicaron los discursos que surgieron desde la misma práctica: reglamentos escolares, prospectos de colegios, códigos sobre el uso y el porte del uniforme, decretos por los cuales se dictaron normas sobre uniformes escolares, relatos costumbristas del periodo que muestran la cotidianidad de la vida escolar y fotografías de desfiles, izadas de bandera y actos escolares. De otro lado, se hallaron discursos que, si bien no hacían referencia directa al uniforme escolar, se relacionaban analíticamente con las apariencias, el vestido y la estética personal en la escuela: textos sobre moda infantil, tratados y preceptos sobre higiene y buenos modales, conferencias sobre moral y salud pública.

Estos discursos, tanto los de frontera como los de centro, aseguraron la lectura del uniforme escolar articulado a saberes escolares como la higiene, la urbanidad, la educación física y los preceptos morales. Se trató, siguiendo a Foucault (2007), de documentos que no se abordaron como una unidad de sentido, sino como el encuentro de diferentes segmentos que se localizan en diferentes campos de conocimiento:

> El documento no es, pues, ya para la historia esa materia inerte a través de la cual trata ésta de reconstruir lo que los hombres han hecho o dicho, lo que ha pasado y de lo cual sólo resta el surco: trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones. Hay que separar la historia de la imagen en la que durante mucho tiempo se complació y por medio de la cual encontraba su justificación antropológica: la de una memoria milenaria y colectiva que se

> ayudaba con documentos materiales para recobrar la lozanía de sus recuerdos; es el trabajo y la realización de una materialidad y documental (libros, textos, relatos, registros, actas, edificios, instituciones, reglamentos, técnicas, objetos, costumbres, etc.) que presenta siempre y por doquier, en toda sociedad, unas formas ya espontáneas, ya organizadas, de remanencias. El documento no es el instrumento afortunado de una historia que fuese en sí misma y con pleno derecho memoria; la historia es cierta manera, para una sociedad, de dar estatuto y elaboración a una masa de documentos de la que no se separa. (pp. 10-11)

Así entendido el documento, la tarea investigativa se orientó a describir el monumento —el artefacto—, como lo haría el arqueólogo, para construir series, *series de series,* sin reducirlas a esquemas lineales; problematizando los cortes, los límites, los desfases; identificando las discontinuidades, y desconfiando de cualquier intento de generalidad para darle paso a la dispersión. Se trató entonces de volver sobre la interioridad de los documentos para mostrar las relaciones de saber y de poder que los constituyen, así como su función estratégica dentro del campo educativo.

En esta lógica, el corpus documental fue integrado por trescientos registros que se organizaron de acuerdo a su tipología: revistas y periódicos de instrucción y educación; manuales, programas y tratados de higiene y puericultura; tratados de pedagogía y educación; legislación y disposiciones escolares; manuales y tratados de urbanidad; programas y manuales de educación física; conferencias escolares; fotografías; tesis de medicina y de higiene escolar; autobiografías; relatos costumbristas; reglamentos de colegios y escuelas; revistas infantiles; prospectos de colegios y revistas dirigidas a las mujeres.

Con esta masa documental, fue posible identificar que el uniforme escolar es un *artefacto cultural* que emerge como marca distintiva y como dispositivo de producción corporal y estética, en las primeras décadas del siglo XIX. Al margen de su uso en los Colegios Universitarios para varones —Colegio Seminario de San Bartolomé, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y el Colegio Universitario Santo Tomás— en los cuales fue característico el uso de la hopa y de la beca, hacia la segunda década de 1800 se exigió el uso de un traje uniforme para los internos de las primeras casas de educación. Una exigencia que se reguló hacia 1870 con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, que normalizó la apariencia de los escolares, estableciendo un "cuadro" en el que las regularidades del discurso se organizan y se jerarquizan.

A partir de este prisma de observación, se siguieron algunos de los planteamientos de Foucault (2007) para abordar las fuentes históricas, sin embargo, esa forma de trabajar con las fuentes se articuló con la perspectiva metodológica de la historia cultural, de aquí que las fuentes históricas tienen un contexto de producción y circulación, por lo que dejan ver una época, un periodo de tiempo.

A continuación, en el primer capítulo, "Aportes conceptuales y metodológicos para una historia del uniforme escolar", se mostrarán los referentes teóricos y metodológicos que orientaron esta investigación histórica, así mismo, se sitúa el uniforme escolar como objeto de estudio histórico y como fuente para interrogar y comprender la cultura escolar. Aquí se hace referencia a algunos autores y autoras como Antonio Viñao, quien presenta un desarrollo conceptual en torno a la cultura escolar; Agustín Benito Escolano y Rosa Fátima de Souza, quienes se ocupan de la cultura material escolar, e Inés Dussel, Katiene Nogueira da Silva y Vera Lucia Gaspar da Silva que abordan el tema de los uniformes escolares.

En el segundo apartado, "'El hábito hace al monje': el vestido y el uniforme escolar en las primeras casas de educación y colegios mayores en el siglo XIX", se hará referencia a la imagen del *hombre civilizado* y de la *mujer modesta* a partir de las leyes suntuarias y de la indumentaria, que se establecieron con la fundación de las primeras casas de educación y colegios mayores, y que fueron acogidas por la familia, a través del estricto cumplimiento de los preceptos y normas dispuestos en los manuales y tratados de urbanidad, higiene, pedagogía y puericultura.

En el tercer capítulo, "'El aseo es la elegancia del pobre': el vestido y el uniforme escolar como dispositivo higienizador", se indica un conjunto heterogéneo de discursos y prácticas que regularon el cuerpo infantil para combatir las enfermedades causadas por la suciedad y procurar un cuerpo bello. Aquí se asume el uniforme escolar como un dispositivo de gobierno biopolítico que buscó administrar la vida de la población infantil a través del ideario del aseo en el vestido y del arreglo de la apariencia, a partir de una nueva gramática corporal que emergió del discurso moderno, relacionada con la higiene física, la gimnasia, la salud y una moral anclada a discursos científicos sobre la vida.

En el cuarto capítulo, "'Lo que mejor puede regular la conveniencia de los vestidos es la moda': la escuela enseña a vestirse y a ser patriotas", se analiza el discurso de la moda que circuló entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en la escuela colombiana. Se propone explicar la forma como desde la escuela

se reguló el consumo ostentoso, afianzando las lógicas de diferenciación social desde el vestido, por lo que el uniforme escolar, de un lado, sirvió para distinguir a determinado grupo de niños pertenecientes a sectores sociales privilegiados y, del otro lado, buscó homogenizar las apariencias y establecer un patrón de normalidad entre los sectores populares.

Para terminar, se presentan algunas conclusiones con el propósito de abrir la discusión en torno al pasado y el presente del uniforme escolar. Además, se trazarán algunas líneas de investigación que emergen de este trabajo histórico y se plantean algunos problemas metodológicos para posteriores indagaciones en el campo de la historia de la educación y la pedagogía.

Como lo sugiere el epígrafe con el que se abre esta introducción, tomado del cuento de Pablo Pineau y Carla Baredes, *La escuela no fue siempre así,* el uniforme escolar tampoco ha sido siempre como lo es ahora. La historia del uniforme escolar muestra, de un lado, sus transformaciones, reacomodos, reapropiaciones y las formas como este artefacto de la cultura escolar se asocia al dispositivo disciplinario de la escuela y a las formas de conducción del cuerpo y de la conducta. Del otro lado, esta historia deja ver los ritos y los saberes escolares que se organizaron en la lógica de administrar el tiempo y el espacio de los escolares, gobernando su cuerpo. Es una historia de un objeto que no parece tener historia o que su historia fue arrebatada en medio de"las grandes historias de la educación y la pedagogía".

Se trata de un objeto poco estudiado en el caso colombiano, dado que la materialidad escolar, la vida cotidiana y el cuerpo escolarizado, apenas asoman en los estudios en el campo de la educación y la pedagogía. Se trata de una veta por explorar, en la que las emociones, la moda, los rituales y los festejos escolares, así como los cuadernos y las tareas, el mobiliario escolar y la arquitectura de los locales escolares, entre otros asuntos, constituyen todo un repertorio para la indagación histórica que evidenciaría otro tiempo de la historia, un tiempo de rupturas, de pequeñas continuidades, de contradicciones y conflictos: el tiempo de lo micro que se encadena para formar repeticiones, un tiempo que no solo hace referencia a los ministros de Educación, las políticas o las instituciones educativas, las ideas pedagógicas o los saberes escolares, sino que se condensa en la vida de los maestros y de los alumnos, en las experiencias cotidianas, en la materialidad de las prácticas escolares. Una veta de análisis necesaria para comprender la complejidad de las redes de sentido y de acción que configuran la escuela como trama cultural.

Ramón Torres Méndez (1860), "Un provinciano conduciendo á su hijo al colegio", Red Cultural del Banco de la República en Colombia, colección de arte del Banco de la República.

La regulación en el uso del vestido y la aparente necesidad de la institución escolar por uniformar el cuerpo de los alumnos se entiende aquí como parte de un proceso civilizatorio en el que se producen cambios en la forma de vivir y de pensar de la sociedad colombiana.

Capítulo I

Aportes conceptuales y metodológicos para una historia del uniforme escolar

Los debates en torno al nacimiento del individualismo y la privacidad en la Edad Moderna se basan actualmente no sólo en las pruebas suministradas por los diarios, sino también en cambios como la aparición de vasos individuales (en lugar de jarras comunes) y sillas (en lugar de bancos) y en el desarrollo de habitaciones especialmente destinadas a dormitorio.

Burke (1994)

El cuerpo se fabrica. No cesan las *tecnologías corporale*s en producirlo, recomponerlo, armarlo y desarmarlo. El cuerpo se halla atrapado en un sistema de clasificaciones, en unos marcos de significación, y es definido desde categorías políticas y morales. "La historia de los cuerpos y las prácticas corporales se convierte, pues, en la genealogía de las problematizaciones culturales y de las tecnologías que las organiza" (Dussel, 2003, p. 13). En dicha historia se puede ubicar el uniforme escolar y los códigos de vestir que regularon el cuerpo de los niños e inscribieron en él valores, actitudes y comportamientos estandarizados. Por ello, la historia del uniforme escolar constituye una "economía política del cuerpo" (Foucault, 2009d) que permite comprender cómo a través de esta prenda de vestir escolar se actúa sobre los sentidos de utilidad, moral, comportamiento y aspecto físico del cuerpo infantil escolarizado.

En este capítulo, se mostrarán, de un lado, los referentes teóricos y metodológicos que orientaron esta investigación histórica, así mismo, se sitúa el uniforme escolar como objeto de estudio histórico y como fuente para interrogar y comprender la cultura escolar. Del otro lado, se hace referencia a algunos autores y autoras, como Antonio Viñao, quien desarrolla el concepto de cultura escolar; Agustín Benito Escolano y Rosa Fátima de Souza, quienes se ocupan de la cultura material escolar, y de Inés Dussel, Katiene Nogueira da Silva y Vera Lucia Gaspar da Silva que abordan el tema de los uniformes escolares.

"¿Cultura o civilización material?"[1]

Cuando se hace referencia a la materialidad de una sociedad se asocia a la cultura, es decir, no es posible pensar los objetos de manera abstracta, al margen de las prácticas, significados, saberes y relaciones de poder que los configuran. Arjun Appadurai (1991) sostiene que las cosas no se pueden divorciar de las personas y de los ambientes culturales e históricos en los cuales circulan, de aquí que "debemos seguir a las cosas mismas, ya que sus significados están inscritos en sus formas, usos y trayectorias" (p. 19). Así, cobra sentido optar por la lógica de la cultura material, situada del lado de las infraestructuras, de la cotidianidad, de lo micro y de las prácticas (Pesez, 2010), así como de la relación del hombre con los objetos: lo que la gente hace con las cosas y dice hacer con ellas, pues "la vida material son los hombres y las cosas, las cosas y los hombres" (Braudel, 1984, p. 18).

Desde diferentes perspectivas analíticas y sin una definición clara de *cultura material*, las investigaciones en este campo se han orientado hacia la alimentación, el vestido y la vivienda, vistas como necesidades básicas que el individuo suple a través de objetos específicos y de prácticas concretas, además de algunos estudios focalizados en las técnicas textiles, agrícolas y algunos intereses particulares por el

1 De la misma manera que Jean-Marie Pesez (2010) buscó plantear diferencias entre civilización y cultura material, la pretensión en este apartado es establecer los contornos teóricos de dichas categorías. Aun cuando Pesez considera que puede tratarse de un falso problema distinguir entre cultura y civilización material, ya que se le ha dado el mismo sentido y contenido a una y otra, en esta investigación se asume la categoría de cultura material, ya que la idea de civilización material remite a la concepción de larga duración en la historia, aspecto que, como se verá, es problemático desde la perspectiva metodológica que se asumió.

transporte, las comunicaciones y la vida social. Este acercamiento a la forma como ha sido conceptualizada la noción de cultura material posibilita no solo identificar sus relaciones con la historia y con la antropología, sino establecer énfasis diferentes: comprender lo que hace la gente con los objetos, su utilización y su significación en determinados contextos e instituciones; interrogar por la producción de los objetos, su circulación y consumo en diferentes sectores sociales, y situar las prácticas sociales y las maneras como esos objetos dan cuenta de un pasado y de experiencias colectivas concretas. Así, los objetos definen comportamientos, producen cambios en las costumbres y hábitos, dan cuenta de procesos sociales de evolución, ruptura y reacomodo, en general, la situación de una sociedad, en palabras de Elias (2009). A través del uso de objetos, de la relación con las cosas, se muestra "la distancia que media en cada caso entre buenas y malas costumbres desde un punto de vista social". Los objetos materializan situaciones sociales y "leyes estructurales de la sociedad" (p. 164).

La historia de los objetos ha sido un campo de investigación poco sistemático y su referencia se encuentra ligada a la historia de las civilizaciones antiguas o al interés de mostrar el modo de vida de una comunidad del pasado. Se trata de aproximaciones *circunstanciales* a la historia de los objetos para explicar cambios históricos. Más aún, se dice que "la cultura material […] se relegó al nivel de las curiosidades del bazar histórico: se abandonó a los eruditos de provincia y a los aficionados sin ambición" (Pesez, 2010, p. 29).

Según Burke (2006), los estudios de la cultura material han sido abordados por los historiadores de la economía, pasando por alto aspectos simbólicos, aun cuando se pueden identificar estudios paradigmáticos hoy pero "excepcionales" para su época:

> Las páginas que dedicara Norbert Elías a la historia del tenedor y a la historia del pañuelo en su libro sobre el proceso de civilización eran inusuales para la época. Por su parte, los historiadores de la economía solían descuidar los aspectos simbólicos de la comida, la ropa y el cobijo, atendiendo en su lugar a los niveles de nutrición o a la cantidad de ingresos invertidos por un individuo en diferentes mercancías. Incluso el célebre trabajo de Fernand Braudel sobre los inicios de la modernidad, *Civilisation matérielle et capitalisme* (1967-1979), se puede criticar y se ha criticado por este motivo, a pesar de su importancia como análisis comparativo del movimiento de objetos entre diferentes áreas culturales. (p. 89)

Son las investigaciones de los historiadores pertenecientes a la Escuela de los Annales, en las que se pueden ubicar mayores desarrollos en torno a los objetos: en Marc Bloch[2] y en Lucien Febvre[3] la preocupación por la tierra y el paisaje rural los llevaron a las técnicas de arado, al molino de agua, a la alimentación y a otras prácticas de las sociedades agrarias.

Fernand Braudel, por su parte, acuñó el concepto de *civilización material*[4] en el primer volumen, *Las estructuras de lo cotidiano: lo posible y lo imposible, de su obra Civilización material, economía y capitalismo, siglos* XV-XVIII, que se publicó en 1979. En sus palabras, a esa zona gris que se extiende por debajo del mercado,

> a esa zona densa, a ras de suelo, la he denominado, por no haber encontrado nada mejor, la vida material o la *civilización material* […] para designar esa infraeconomía, esta otra mitad informal de la actividad económica, de la autosuficiencia, del trueque de los productos y de los servicios en un ámbito muy reducido. (Braudel, 1984, p. 12)

Debido a esta zona, donde el capitalismo se instala y prospera, según este historiador, no se puede analizar la vida material sin el auge y desarrollo de esta dimensión económica, pues entre infraestructura y superestructura se hallan no solo relaciones de correspondencia, sino diferencias importantes. Para Braudel (1984), la civilización material dista por naturaleza de la vida económica, siendo una diferencia sustancial los ritmos, pues mientras que en la primera prevalece la rutina y se expresa en la vida cotidiana, la segunda es más agitada e impetuosa. Para este historiador francés, la vida material se expresa en hechos que no pueden ser entendidos como acontecimientos, pues

> [t]odo esto es el polvo de la historia, una microhistoria, en el sentido en que Georges Gurvitch hablaba de una microsociología: pequeños hechos que repitiéndose indefinidamente acaban realmente por afirmarse como realidades en cadena. Cada uno de ellos atestigua por otros millares que atraviesan silenciosamente el espesor del tiempo y persisten. (p. 454)

---

2 Puede consultarse *Los caracteres originales de la historia rural francesa* (1931) o *La sociedad feudal* (1939-1940) (2 tomos: *La formación de los vínculos de dependencia* y *Las clases* y *los gobiernos de los hombres*).

3 Puede consultarse *La Tierra y la evolución humana. Introducción geográfica a la historia* (1922).

4 Pesez (2010) sostiene que "puede que Fernand Braudel no haya dado una definición irreprochable de la cultura material. Hizo algo mejor: la hizo surgir de la marcha a tientas de la historia, y frente a la esterilidad de las teorías, la plantó vigorosa y compleja, viva" (p. 235).

Las recurrencias, las series, las largas duraciones, las lentas evoluciones son las que someten la vida material según Braudel. Justamente, en esta investigación, el interés por dicho "plano cero de la historia" se orienta a atender la forma como en la escuela colombiana se han dado y reactualizado un conjunto de prácticas, que han tenido como centro el uniforme escolar. Sin embargo, la utilidad, para los efectos de esta investigación, no radica en la larga duración, pues desde la perspectiva cultural en diálogo con los aportes de Foucault, la perspectiva arqueo-genealógica,[5] se insiste en las rupturas, en la singularidad de los acontecimientos, en la dispersión, porque busca agitar la estructura que soporta la larga duración para mostrar la heterogeneidad de lo que se percibía como inmóvil. De esta manera, el análisis histórico expuesto en los siguientes capítulos se detiene en las interrupciones y en los azares que se mueven por debajo de las grandes unidades históricas.

La utilidad de Braudel es dar cuenta de la categoría de civilización material en relación con la de cultura material, de un lado, y, del otro, insistir, como lo sugiere este historiador, en que el vestido designa un sistema de oposiciones sociales definido a partir de unas leyes suntuarias, las cuales determinan el lugar que cada clase debe ocupar en el sistema social. Vale aclarar que el análisis no se enfoca en la estructura económica, la producción, distribución y consumo de uniformes, sino en la dimensión simbólica de este tipo de traje escolar, cuestiones en todo caso relacionadas. Se retendrá, sostiene Pesez (2010),

> que la historia de la cultura material es la del gran número, que vida material y vida económica están a la vez estrechamente unidas y netamente diferenciadas. Para Fernand Braudel, la vida mayoritaria está hecha de objetos, de instrumentos, de gestos del común de los hombres; sólo esta vida les concierne en la cotidianidad; ella absorbe sus pensamientos y actos. Y, por otra parte, establece las condiciones de la vida económica, "lo posible y lo imposible". (p. 233)

5 La arqueología se ocupa de mostrar aquello que se ha institucionalizado, aquello que ha cobrado un valor de verdad en un momento histórico. "Un arqueólogo encuentra los vestigios, es decir hechos, lo que emergió y se quedó en una sociedad dada. Y se estaría haciendo genealogía cuando se da razón de las condiciones históricas en que dichas huellas se fueron institucionalizando o convirtiendo en prácticas aceptadas, reconocidas y legitimadas [...]. Si la arqueología identifica huellas, es decir la forma de existencia de unas prácticas, la genealogía identifica las condiciones que las hicieron posibles, es decir sus condiciones de existencia" (Álvarez, 2011, pp. 265-266).

Otra perspectiva teórica que sirve como referencia al abordar los objetos de la escuela son los planteamientos del sociólogo judío-alemán Norbert Elias (2009), quien en su trabajo *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* muestra la relación entre algunos objetos y la emergencia de una sociedad civilizada. El uso del tenedor, el cuchillo, el pañuelo de nariz o la vestimenta para dormir van a configurar nuevos comportamientos sociales y cambios en los impulsos y deseos. De esta manera, Elias explicó las trasformaciones en las sensibilidades, las modificaciones del comportamiento y el establecimiento de nuevos umbrales de vergüenza.

Este proceso civilizatorio supuso que la transformación del comportamiento se diera en una dirección determinada, sin embargo,"es evidente que en ningún momento ha habido seres humanos individuales que hayan tratado de realizar esta transformación, esta civilización, de modo consciente y racional por medio de una serie de medidas que persigan tal objetivo" (Elias, 2009, p. 535). Es decir, el proceso civilizatorio no es solo el producto de la razón humana ni el efecto de un proyecto a largo plazo en el que hubiese sido posible dominar todos los efectos, lo cual no significa que no se sigue un orden peculiar, pues esta transformación no es caótica, la marcha del cambio histórico está determinada por un orden de interdependencia en el que

> los planes y las acciones, los movimientos emocionales o racionales de los hombres aislados se entrecruzan de modo continuo en relaciones de amistad o enemistad. Esta interrelación fundamental de los planes y acciones de los hombres aislados puede ocasionar cambios y configuraciones que nadie ha planeado o creado. De esta interdependencia de los seres humanos se deriva un orden de un tipo muy concreto, un orden que es más fuerte y más coactivo que la voluntad y la razón de los individuos aislados que lo constituyen. (Elias, 2009, p. 536)

Interesa destacar aquí que tales interrelaciones se expresan en mecanismos concretos que dan cuenta de procesos históricos particulares, por lo que para Elias hay una correspondencia entre los cambios en la estructura de las relaciones humanas y aquellos cambios en los aparatos psíquicos. En palabras de Elias:

> La consideración de estos mecanismos de interrelación sigue teniendo importancia en un sentido general para la comprensión del proceso civilizatorio: sólo una vez se ha observado el grado de necesidad con el que una determinada

> estructura social, una forma concreta de entramado social, a causa de sus tensiones internas, acaba por transformarse y por convertirse en otras formas de entramado, puede llegar a comprenderse cómo se produjeron aquellas trasformaciones de las costumbres humanas, aquellos cambios en la modelación de los aparatos psíquicos que se observan siempre en la historia de la humanidad, desde los tiempos más primitivos hasta los actuales.Y solamente entonces puede comprenderse también que, en la base del cambio de las costumbres psíquicas en el sentido de una civilización, hay una dirección y un orden determinados, aunque no hayan sido planificados por seres humanos aislados y establecidos por medio de medidas racionales, esto es, intencionales. (p. 536)

De esta manera, la regulación en el uso del vestido y la aparente necesidad de la institución escolar por uniformar el cuerpo de los alumnos se entiende aquí como parte de un proceso civilizatorio en el que se producen cambios en la forma de vivir y de pensar de la sociedad colombiana. Cambios que, entre 1827 y 1920, se mueven entre "el pasado, que empieza a mirar bucólicamente, y el bullicio de la modernidad disparada", como signo del triunfo del "evangelio del progreso" (Londoño y Londoño, 1989, p. 335).

Leer en esta perspectiva civilizatoria el uniforme escolar hace posible reconocer que el alumno regula su comportamiento de acuerdo con el vestido que porta y organiza su vida diaria en función de un sistema permanente de clasificación social y a partir de unos estándares de belleza construye su apariencia física. Entender, entonces, el uniforme escolar como una forma de ajustar el comportamiento de los individuos, para "organizar mejor y más rígidamente la red de acciones de modo que la acción individual llegue a cumplir así su función social" (Elias, 2009, p. 536).

Una entrada analítica, por demás pertinente para situar la escuela colombiana, en este periodo de tiempo, como uno de esos "aparatos formativos" que, según Elias, sirven para inculcar en el individuo la costumbre permanente de dominarse y que hicieron que la transformación del aparato psíquico, en el proceso civilizatorio, se diera desde temprana edad a través de la enseñanza de buenos modales y del establecimiento de límites que marcaron lo correcto y lo indeseado socialmente. Es decir, para leer la escuela desde un mecanismo específico de autocontrol consciente en los escolares que se hizo "automático y ciego que, por medio de barreras de miedos, trata de evitar las infracciones del

comportamiento socialmente aceptado pero que, precisamente por funcionar de este modo mecánico y ciego, suele provocar infracciones contra la realidad social de modo indirecto" (Elias, 2009, p. 536).

En este sentido, *saberse vestir* no es solo saber portar determinada prenda, aprender a combinar los colores en el traje o llevar el vestido correspondiente con cada evento social, sino que constituye una forma de autocontrol que transformó el comportamiento, estableciendo diferencias de género y por las divisiones sociales existentes. Es esta forma de autorregulación o, dicho de otro modo, es este aparato de *autocoacción* psíquica el rasgo distintivo en el hábito del individuo civilizado.

En esta línea de análisis, puede extenderse un diálogo con la lógica de la "tecnología del yo", propuesta por Foucault (1990), para asumir el uniforme escolar como una técnica que opera en la interioridad del sujeto escolarizado. Así, la historia del uniforme escolar que aquí se presenta no es una mera aproximación parcial a la historia de la cultura material de la escuela colombiana, sino, más que eso, es una forma de indagar históricamente por la emergencia de un sujeto, el sujeto escolar, que al "cubrir el cuerpo de una manera honesta y decente" con el vestido adecuado adquiere "aquel desembarazo, aquel despejo, aquel donaire que comunica gracia y elegancia aun al traje más serio y más sencillo" (Carreño, 1868).

De esta manera, se trata de la historia de una "técnica", a través de la cual el sujeto al vestirse se domina, controla sus emociones, regula sus pasiones y moldea su comportamiento. Una historia que conecta con lo señalado por Foucault (1999b) al afirmar:

> La historia del "cuidado" y de las "técnicas" de sí sería, pues, un modo de llevar a cabo la historia de la subjetividad: no a través, sin embargo, de las divisiones entre locos y no-locos, enfermos y no-enfermos, delincuentes y no-delincuentes, tampoco a través de la constitución de campos de objetividad científica que dan lugar al sujeto que vive, habla y trabaja, sino a través del emplazamiento y de las transformaciones en nuestra cultura de las "relaciones consigo mismo", con su armazón técnico y sus efectos de saber. Y de este modo se podría recuperar, bajo otro aspecto, la cuestión de la "gubernamentalidad": el gobierno de sí por uno mismo en su articulación con las relaciones habidas con algún otro (*autrui*) (según lo encontramos en la pedagogía, en los consejos de conducta, en la dirección espiritual, en la prescripción de modelos de vida, etc.). (pp. 256-257)

Hasta aquí, se han presentado dos perspectivas analíticas que enriquecen la noción y sentidos de la cultura material, la primera en torno a la noción de

civilización material y la otra, referida al proceso civilizatorio. Ambas sirven para situar el desarrollo de esta investigación, desde la categoría de cultura material, reconociendo su dimensión simbólica y su articulación con unos valores y unas prácticas concretas, pues a través de la indumentaria es posible dar cuenta de las transformaciones de una sociedad y de la emergencia de un modo particular de conducción de los sujetos. En esta vía, como lo señala Roche (s.f.),"la ropa no es ciertamente más que un índice de una transformación más profunda en lo social y en los comportamientos morales, así como de un nuevo equilibrio entre lo público y lo privado" (párr. 14). Entonces, el uniforme escolar como objeto que constituye la cultura material de la escuela se asume como un sistema de signos que *dicen algo* sobre la cultura, sobre las relaciones de poder en las cuales se inscriben y sobre el proceso civilizatorio al cual se articularon.

La cultura material de la escuela también hace referencia a las experiencias de los sujetos escolarizados que, a través de los uniformes, los útiles, el tablero, el pupitre, el cuaderno y otros objetos que constituyen la vida escolar y sus rutinas, han configurado modos particulares de ser y de estar en la escuela. De este modo, más allá de lo que se ha considerado propio de la escuela, la cultura material, según Pesez (2010),

> designa no sólo el campo de las representaciones mentales, del derecho, del pensamiento religioso y filosófico, del lenguaje y de las artes, sino igualmente las estructuras socioeconómicas, las relaciones sociales y las relaciones de producción; en suma, la relación del hombre con el hombre. (p. 226)

En esta perspectiva, la cultura material de la escuela está articulada a una cultura escolar que, en su especificidad, siguiendo a Viñao (2002), es

> un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus

> rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. (p. 59)

Así, el uso del uniforme escolar puede adquirir el estatus de una tradición que se ha sedimentado en el tiempo, una forma de ser y de aparecer de los cuerpos escolarizados que se ha institucionalizado y que encierra prácticas y rituales escolares en los que se moviliza una concepción de estética escolar, a través de la cual se establecen determinadas sensibilidades, sancionadas por juicios de valor que clasifican y que

> provocan un conjunto de emociones que son parte, a su vez, de los modos con los cuales los sujetos "habitan" y "conocen" el mundo. Moldea sus subjetividades y promueve en ellos sentimientos de afinidad y rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos deseados. (Pineau, p. 49)

Una tradición que no alude a una forma cerrada en la que una generación recibe los valores, las prácticas, los saberes y los objetos de otra, pues en el plano cultural, como lo planteó Burke (1994), hay apropiación, actualización, adaptación y quizás innovación. Así, la "transmisión de generación a generación" de la que habla Viñao, más que un proceso lineal, implica considerar las condiciones de recepción, es decir, la forma como las nuevas generaciones entablan relaciones con aquello que les es transmitido, en situaciones históricas particulares. El colofón con el que se cierra esta investigación, justamente, da cuenta de los debates actuales en torno al uniforme escolar y las maneras como las nuevas generaciones ponen en cuestión la tradición de uniformar el cuerpo para ir a la escuela. A propósito, Eric Hobsbawm (1983) ayuda a deslindar el sentido de las tradiciones inventadas, las constituidas y las instituidas de modo formal. La tradición inventada

> implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado. (p. 8)

El uso del uniforme escolar se constituye en un tipo de tradición inventada por la *maquinaria escolar* —un sedimento— para la regulación y control del cuerpo a

través de códigos, recomendaciones, preceptos y disposiciones disciplinares en las cuales el aspecto exterior del alumno comunica su interior. Volviendo a Viñao (2002), en este sedimento es posible leer las capas que lo componen, de tal manera que "la tarea del historiador es hacer arqueología de la escuela" (p. 59).

Por último, un acercamiento a la cultura material de la escuela implica reconocer que las relaciones escolares están mediadas por objetos, por lo que al abordar el uniforme escolar, además de hacer referencia a prácticas de saber y prácticas disciplinarias, se abren preguntas en torno a la *función-identitaria* y a la experiencia que genera la relación uniforme escolar-trayectoria subjetiva; una dimensión que escapa al análisis aquí presentado, pero que deja abierta una posible línea de indagación para posteriores investigaciones.

Especificidades teórico-metodológicas de la cultura material: notas sobre el estudio del uniforme escolar como una construcción cultural

Si bien la cultura material como noción emerge en el siglo XIX tras los aportes del materialismo histórico y la arqueología histórico-cultural, es hacia 1919 con la fundación, en la URSS, de la Academia de Historia de la Cultura Material[6] y con los aportes de la nueva historiografía francesa en su encuentro con la antropología, que esta noción adquiere fundamentación teórica y metodológica. Como se mencionó en el apartado anterior, la "historia material" fue fértil en la historia de las mentalidades, la microhistoria, la historia de la vida cotidiana y la nueva historia de la cultura,[7] aunque subordinada a la historia económica y a la historia de las técnicas.

6 Según Jean-Marie Pesez (2010), arqueólogo e historiador francés, la fundación por parte de Lenin de este instituto implicó para el concepto de cultura material "su surgimiento tardío, su evidente choque con el materialismo histórico y la importancia que le concedieron los marxistas, su aparición en un país socialista y sus relaciones privilegiadas con la historia" (p. 221), pero quizá lo que más llama la atención de la emergencia de esta categoría en Rusia es que fue el método arqueológico la forma de acceso a la cultura material, pues este instituto recibió las contribuciones de la Comisión Arqueológica del régimen zarista.

7 Esta perspectiva historiográfica, siguiendo a Burke (2000), se puede entender como "una traducción cultural del lenguaje del pasado al del presente, de los conceptos de los contemporáneos a los de los historiadores y sus lectores. Su objetivo es hacer la 'otredad' del pasado visible e inteligible. Esto no significa que los historiadores deban tratar el pasado como si fuera completamente ajeno" (p. 243). El rasgo particular de este tipo de estudios históricos de la cultura es su encuentro con la antropología y la semiótica; la primera les ofrece

La herencia de la cultura material, entonces, no solo se halla en la historia, en la que encontró un terreno fértil para la investigación y el análisis de las sociedades desde la perspectiva del materialismo histórico. Se trata de un campo de estudio que debe a los estudios descriptivos de la etnología, aunque fue la arqueología francesa la que reclamó ese título en la Escuela Práctica de Altos Estudios, pues como lo plantea Jean-Marie Pesez (2010),"su actividad en el nuevo campo de investigación se explica sin dificultad por las fuentes que emplean: […] fuentes materiales de las civilizaciones" (p. 225). Fuentes que remiten a comprender la cultura como un campo de producción de bienes materiales y simbólicos, de significados que se expresan en materialidades y de disputas por esos significados. Se requiere, entonces, un concepto de cultura no restringido,

> para comprender una gama mucho más amplia de actividades que antes no sólo arte, sino la cultura material; no sólo lo escrito, sino lo oral; no sólo el drama, sino el ritual; no sólo la filosofía, sino las mentalidades de la gente común. (Burke, 1993, p. 244)

La cultura, como trama de significaciones, posibilita preguntarse por diferentes formas de pensar, sentir y expresar de los sujetos, en un universo simbólico constituido a partir de objetos y representaciones del mundo social. Así, abre preguntas por la vida cotidiana o"cultura cotidiana","sus'normas'o convenciones subyacentes, lo que Bourdieu denomina la'teoría de la práctica'y el semiólogo Jury Lotman, la'poética del comportamiento cotidiano'" (Burke, 1993, p. 224).

En esa lógica amplia, la cultura material implica abordar los diferentes significados de los objetos, sin desconocer su estructura técnica y las funciones que se les han asignado a lo largo del tiempo, por lo que un acercamiento a los objetos de la cultura material de la escuela implica, necesariamente, analizar y problematizar las relaciones sociales en las que se inscriben estos objetos, en el sentido expuesto por Hunter y Whitten (1981), citados por Sarmiento (2007):

> Cada objeto del inventario material de una cultura representa la concretización de una idea o secuencia de ideas. Estas, junto con las aptitudes adquiridas y

nuevos métodos a los historiadores, así como un concepto amplio de cultura y la segunda, le permite entender las prácticas sociales y los objetos de la cultura material como sistema de signos. En esta nueva historia cultural, no se establece diferencias entre la alta o la baja cultura o entre pueblos con cultura o aquellos sin cultura, por lo que se habla de *culturas*, en plural.

> técnicas aprendidas para la fabricación y empleo de productos en actividades tipificadas, constituye un sistema tecnológico. (p. 221)

Entonces, lo que se busca es comprender los objetos de una cultura en sistemas mucho más amplios para reconocer sus significados y las prácticas a las cuales están asociados y, del mismo modo, dar cuenta de los procesos de producción y circulación en los cuales emergen y se mercantilizan.

En efecto, como ya se ha mencionado, la historia de la cultura material ha tenido una relación estrecha con la historia económica, al preguntarse por "los medios y los métodos prácticamente utilizados en la producción, es decir, de cuestiones relativas a la producción y al consumo en el más amplio significado de estos términos" (Kula, 1974, citado en Sarmiento, 2007, p. 222).

Más que un campo de estudio independiente, la historia de la cultura material emerge del encuentro interdisciplinar que, con la renovación del campo de la historia, en la década de 1970, se adscribe a la historia cultural como un nuevo problema que, junto a la historia de la cotidianidad y el interés por las mentalidades, la geohistoria, la psicohistoria y la microhistoria, constituyen campos analíticos para las nuevas formas de escribir y hacer la historia.

En síntesis, como se aprecia en el epígrafe con que se abre el capítulo, la cultura material se asume en esta investigación desde la correspondencia entre objetos, discursos, prácticas significantes y valores que dan cuenta de una cultura en un tiempo particular. Específicamente, se asume desde el uniforme escolar, en Colombia, es decir, desde el interés por la cultura material de la escuela, sus tramas de sentidos, sus modos materiales de existencia, los procesos de institucionalización de saberes y prácticas alrededor o en medio de ese objeto —uniforme escolar— y los códigos de vestir que la escuela colombiana puso a circular entre 1827 y 1920.

Se trata de la historia de un objeto que, en relación con la historia de las ideas pedagógicas o de los procesos de producción industrial y de circulación comercial, puede mostrar los uniformes escolares como una construcción cultural que varía en el tiempo y en el espacio, una construcción con "dimensiones físicas", relacionadas con "personas que las construyen, las piensan, las comparten, las venden, las compran, las utilizan, las desechan" (Moreyra, 2017, p. 217), en el marco de procesos más amplios que los dotan de una dimensión simbólica y semiótica en la que es posible entrever signos del status económico, el grado de civilidad,

el decoro, el recato, el buen gusto o la elegancia que operan como marcas de distinción social. En este sentido, como lo señala Domínguez (2007) para los trajes en general, puede decirse que el uniforme escolar es la expresión de un cuerpo inmerso en redes de sentido y de luchas específicas:

> Los trajes son portados y exhibidos por unos cuerpos que se hayan atravesados por ritmos, normas, modelos y discursos que los disciplinan, les imponen gestos, rituales y los involucran en una competencia por el status. Cuerpos inmersos en lógicas de clasificación, diferenciación y jerarquización a través de un gasto o consumo ostentoso de objetos, servicios, modales y vestidos como signos de distinción y reputación. Se habla, entonces, de estrategias innegablemente políticas que procuran el orden de categorías y jerarquías sociales. (p. 33)

El hecho de que el uniforme escolar guarde relaciones con el grado de distinción de un cuerpo, con el comportamiento de quien lo porta y con los intentos de configuración de una identidad institucional, complejiza la pregunta por la red de relaciones entre este objeto, los sujetos que se educaron y aquellos otros que educan en la escuela, como parte de una sociedad, con sus conflictos, sus gustos y sus formas de vida. Así entendida la historia del uniforme escolar, sugiere un atisbo a la cotidianidad[8] de la vida escolar o a lo micro de la historia, sin que ello signifique cegarse a la mirada de aquellos fenómenos y acontecimientos cuya temporalidad es de larga duración o que han sido considerados, por la historiografía, como los"grandes sucesos educativos y políticos". Se trata de establecer relaciones más que correspondencias, de identificar rupturas y reacomodos desde el análisis de los discursos y prácticas relacionadas con el uniforme escolar en Colombia.

En el campo de la historia de la educación, la materialidad escolar se tiene en cuenta no solo como objeto de investigación, sino como fuente para la comprensión de los procesos socioeducativos. Resultan relevantes, en Argentina, los trabajos de Inés Dussel sobre el uniforme escolar (2000, 2001, 2003, 2007) y la arquitectura escolar (2019), así como el trabajo de Silvina Gvirtz (1996, 1997) sobre el cuaderno escolar; en Brasil son reveladoras las investigaciones sobre el uniforme

8 En lo cotidiano, sostiene Burke, es posible encontrar no solo acciones sino representaciones mentales y un repertorio amplio de rituales que van desde aquellos que son institucionalizados en la escuela, como las izadas de bandera, las cuales exigen cierto tipo de comportamiento y una apariencia decorosa, hasta tantos otros que no son entendidos como rituales y que configuran un modo particular del quehacer escolar.

escolar en la escuela pública paulista realizadas por Katiene Nogueira da Silva (2006, 2016, 2019), además de los trabajos editados por César Augusto Castro (2011), Vera Lúcia Gaspar da Silva y Marilia Gabriela Petry (2012) y el trabajo más reciente organizado por Cesar Castro, Vera Lúcia Gaspar da Silva y Gizele de Souza (2018) sobre la cultura material escolar en perspectiva histórica. Así mismo se destaca el trabajo de Luani de Liz Souza (2021) sobre el cinematógrafo escolar en Brasil entre 1910 y 1930. En España, la Sociedad Española de Historia de la Educación dedicó un número monográfico de la Revista Historia y Memoria de la Educación a la arquitectura y el espacio escolar (N.° 13 del 2021), dos números más se centraron en la fotografía, las imágenes y la propaganda (N.° 8 del 2018 y N.° 10 del 2019). También son importantes las reflexiones de Escolano Benito sobre patrimonio material de la escuela (2007, 2010) y las conceptualizaciones de Antonio Viñao sobre memoria escolar, patrimonio histórico-educativo y culturas escolares (2002, 2010). En Colombia, los trabajos sobre arquitectura escolar pertenecen al arquitecto Rafael Maldonado (1999, 2002); sobre el cuaderno escolar, María Alejandra Taborda y Ruth Elena Quiroz (2016) han centrado su atención en la potencia didáctica del cuaderno de ciencias sociales. Y sobre la edición escolar en Colombia se encuentra el trabajo de Alzate, Gómez y Romero, entre otros trabajos investigativos que, aunque dispersos en diferentes campos, se han ocupado de algunos objetos escolares, sus usos, prácticas y sentidos.

"La caja negra de la cultura escolar": el uniforme escolar

Como ya se ha dicho, el acercamiento a los objetos de la cultura material de la escuela posibilita interpretarlos en el marco de aspiraciones pedagógicas y de maneras de enseñar que fueron reconocidas por cada sociedad como válidas; así, el uniforme escolar funciona como objeto-huella a través del cual se materializa el proyecto político, estético y democrático, para el caso de la escuela colombiana. Para algunos historiadores de la educación, el uniforme escolar hace parte de lo que han denominado "la caja negra de la cultura de la escuela", es decir, un conjunto de objetos en los que se conserva cierta "gramática de la escolarización":

> Un código invisible pero reglado que hace que la cultura escolar sea en parte un orden sistémico relativamente cohesionado y estable, expresión al tiempo del *habitus* profesional de los enseñantes y de los estereotipos en que se han socializado los sujetos. (Escolano, 2010, p. 14)

Una gramática que no puede escindirse de las redes sociales que le otorgan significados culturales. Sentido en el cual el uniforme escolar no es comprensible como objeto atemporal o neutro, dado que remite a prácticas corporales escolares, a modos de pensar y a formas particulares del ejercicio del poder en la escuela, en una matriz temporal, social y cultural. Esta gramática de los cuerpos escolares los hace públicos, visibles a través del uniforme, lo cual quiere decir: un interés colectivo en el comportamiento de estudiantes y su carácter controlable y democrático.

En los discursos, el uniforme escolar constituye un repertorio simbólico del dispositivo *escuela* que sobrepasa la lógica de un objeto con características físicas al constituirse como posibilitador de análisis social y político. La trama política en la que se pueden comprender estos objetos-huella está definida por un lenguaje corporal, unas marcas que imprime su uso en los sujetos escolares, unos rituales en los que se les asocia a unos valores y la constitución de una estética escolar, es decir de una apariencia regulada, controlada y vigilada. A propósito, Roche (s.f.) sostiene que

> la indumentaria puede tomarse como un lenguaje en el que las cosas y las palabras, lo enseñado y lo dicho, lo visible y lo oculto, dan cuenta de prácticas culturales dictadas por el diálogo sostenido entre normas y medios, entre códigos cambiantes y costumbres selectivas. La cultura material adquiere así toda su importancia como fenómeno de información y comunicación, a partir del cual puede intentarse descifrar el funcionamiento social de una época. (párr. 8)

Así, el análisis del funcionamiento de la escuela encuentra en el uniforme escolar una vía de comunicación de una cultura institucional, de relaciones pedagógicas y sociales que son, a su vez, relaciones de género y de poder. El ritual escolar, entonces, organiza una serie de elementos para que estos cuerpos uniformados sean obedientes, sanos, bellos y morales; justifica su aislamiento y su confinamiento por un periodo de tiempo diario y busca en esas apariencias homogéneas la expresión de la igualdad y de los ideales democráticos.

Como una forma de complejizar el análisis del uniforme escolar, para resolver las cuestiones relacionadas con los modos que adquirieron estos con el paso del tiempo, son pertinentes también los análisis de la historia del vestido, trabajos históricos que con rigor en la periodización y en el detalle muestran las modificaciones en el uso de las prendas de vestir, así como las transformaciones en los diseños y los cambios en los cortes y colores. Así, por ejemplo, los trabajos de María Luz Arrieta de Noguera (1974) y de Aida Martínez (1995), en torno a la historia del vestido, hacen referencia a los uniformes escolares, denotando, de un lado, un sistema de diferenciación y clasificación social que se expresa en el uso de determinadas prendas de vestir y, del otro, como una suma de prendas, las cuales es necesario describir para hacerlas comprensibles de manera histórica, sin mostrar la articulación del traje con la economía o con los discursos y las prácticas de orden pedagógico, político, social o cultural que configuraron la escuela colombiana.

En todo caso, se encuentran pocas referencias sobre el tema, quizás por la escasez de fuentes para el análisis histórico o, como señala Roland Barthes (2008), por la dificultad metodológica que exige una relación entre la historia y la sociología de la indumentaria. A propósito, este semiólogo francés plantea que para evitar caer en una historia del vestido en la que se busque fijar, de manera prioritaria, su fecha de aparición y su origen circunstancial, es necesario entender la indumentaria como un sistema, es decir, como una estructura cuyos elementos están vinculados por un conjunto de normas sociales. El sistema, entonces, se define "por vínculos normativos, que justifican, obligan, prohíben o toleran, en una palabra, reglamentan la combinación de prendas sobre un portador concreto, entendido en su naturaleza social, histórica: el sistema es un valor" (pp. 352-353). Por esto el vestido debe describirse en el plano de la sociedad y tanto el historiador como el sociólogo:

> No solo han de estudiar gustos, modas o comodidades; deben inventariar, coordinar y explicar reglas de combinación o de uso, restricciones o prohibiciones, tolerancias y derogaciones; no deben enumerar "imágenes" o rasgos de costumbres, sino relaciones y valores; ésta es, para ellos, la condición previa a toda puesta en relación entre vestido e historia, ya que esos vínculos normativos son precisamente los que, en última instancia, serán vehículos de significación. La indumentaria es esencialmente un hecho de orden axiológico. (Barthes, 2008, p. 353)

En su afán por extender el objeto propio de la semiótica a todos aquellos fenómenos que encierran un significado, tanto Barthes como Eco hacen referencia al vestido y a la moda. Estos trabajos resultaron de interés para los fines de esta investigación, toda vez que permitieron pensar que los uniformes escolares "comunican algo" en el marco de una vida en sociedad

> porque el lenguaje del vestido, como el lenguaje verbal, no sirve solo para transmitir determinados significados mediante determinados significantes. Sirve también para identificar, según los significados transmitidos y las formas significantes que se hayan elegido para transmitirlos, posiciones ideológicas. (Eco, 1976, p. 10)

Entonces, ¿qué comunican los uniformes escolares de la cultura escolar y de la sociedad en general?, ¿qué dicen de aquellos sujetos que los usaron —los usan— a diario para ir a la escuela?

Los uniformes escolares, entonces, pueden entenderse como signos que serán leídos por otros y por el sujeto que los porta, y que se adscriben a sistemas de significación más amplios. En este sentido y siguiendo los planteamientos de Inés Dussel (2007), se entiende la vestimenta como "una forma muy poderosa en la que la regulación social se pone en escena: trasforma los cuerpos en signos 'legibles', permitiendo que el observador reconozca patrones de docilidad y transgresión, y posicionamientos sociales" (p. 136). De esta manera, volviendo sobre las observaciones de Barthes, lo que constituye al vestido como hecho social es precisamente su función significante.

El cuerpo escolar uniformado, cuya apariencia resultó ser construida de forma cuidadosa, es producto de los regímenes disciplinarios que emergieron en el siglo XVIII en Europa y que lo dominaron a través de una serie de estrategias de vigilancia minuciosa y constante. Los cuerpos vestidos y uniformados responden, como lo ha mostrado Pablo Pineau (2012), a una campaña histórica de producción estética, en la que la escuela adopta un modelo de belleza que pone a funcionar a través de diferentes prácticas corporales escolares. En su historia sobre el poder pedagógico, George Vigarello (2005), muestra que

> el cuerpo es el lugar donde se produce y se calcula un trabajo y donde se inscribe un principio de 'regenteamiento'. Las normas que rigen la disposición de los locales, a las que recurre la escuela en el siglo XIX y en las que participa la postura, señalan con claridad la innovación: más allá de la mirada ahora inédita sobre las energías, y en tanto que los preceptos correctores en los siglos XVII y XVIII

> sólo afectaban a los individuos en su individualidad, aquí los afectan en aquello que los hace miembros de un grupo. En un universo compuesto por mesas y bancos, confirman lo que la gimnasia ya había concretado a comienzos de siglo al transponer las prácticas militares. Uniformizan. Cimientan los conjuntos. Facilitan los procesos de una escuela que, en el siglo XIX, recibe cada vez más amplias franjas de masas populares. Las higienes de los comportamientos, inscritas en la categoría de elementos materiales de la pedagogía, se encuentran en filiación con los preceptos de la urbanidad. Los reemplazan. Son una vertiente más operativa y más totalizadora de ellos. (p. 177)

Estos cuerpos a los que la escuela uniformizó desde el control de la apariencia y la disposición del medio, a través de códigos, reglamentos y manuales de higiene y del buen tono, pueden ser leídos gramaticalmente, es decir, son emisores de signos y superficies de inscripción.

Se trata de cuerpos escolares que son visibles por el uniforme y a los cuales se les exige cierto comportamiento que es leído por los otros. El ritual escolar produce una forma de"hacer ver"a los alumnos, en los cuales se inscriben diferentes utopías sociales. En este sentido, María Cristina Linares (2007), autora del Abecedario Escolar, una publicación del Museo de las Escuelas de la Argentina sostiene:

> Los códigos de vestimenta han sido importantes en la formación de la escuela pública. El usar algún tipo de uniforme conlleva una serie de conductas del sujeto que lo porta. Este signo de 'legibilidad' social tiene una larga trayectoria en la historia educativa occidental. En la superficie de los guardapolvos hay inscritos sentidos diferentes de la promesa de inclusión social, sentidos que involucran saberes sobre la organización social, las identidades propias y ajenas, la autoridad, la sexualidad. Por ejemplo, a través del aprendizaje sobre la vestimenta apropiada, los alumnos y los maestros incorporan nociones sobre el poder, los límites del disenso, lo permitido y lo prohibido, el pudor y la transgresión. También aprenden que hay algunos cuerpos más pasibles de regulación que otros, y que hay jerarquías y normas sociales no escritas pero ejercitadas. (p. 16)

En la plaza pública, en las excursiones y en los desfiles escolares, el cuerpo de los alumnos es foco de atención, de cuidado y de lectura. Al hacer visible el signo cuerpo-higiene-moral-elegancia, el cuerpo uniformado, vestido según la ocasión, opera como un signo descifrable. El cuerpo escolar público manifiesta

el triunfo de la ley moral, de los principios higiénicos y el advenimiento de un ciudadano, del hombre bien educado. Economía moral del traje escolar que hace ver, marchar, caminar, hablar y presentarse a los alumnos.

Entonces, entender los cuerpos escolares como cuerpos gramaticales es reconocer que el uniforme escolar emite mensajes, que las prendas de vestir que la escuela colombiana reguló posibilitan leer esos cuerpos escolares, inmersos en una época, en una cultura. Lo que en otras palabras significa que "el cuerpo designa no sólo la posición actual, sino también la trayectoria" (Bourdieu, 1986, p. 184).

Así, el cuerpo, como lo plantea Bourdieu (1986), es un producto social que funciona "como un lenguaje a través del cual es más bien hablado que hablante, un lenguaje de la 'naturaleza' que delata lo más oculto y al mismo tiempo lo más verdadero" (p. 184). Este lenguaje es un lenguaje de la identidad social que se ve naturalizada y que se expresa en las maneras de llevar el cuerpo. Así, es a través del cuerpo y de la relación del sujeto con su propio cuerpo, como se experimenta la posición en el espacio social. Por lo anterior, el uniforme escolar entra a integrar un conjunto amplio de signos distintivos en el que las marcas de las prendas de vestir, sus colores, texturas y formas son igualmente marcas sociales. Este conjunto de signos distintivos es producto de una construcción cultural que,

> al tener como objeto la distinción de los individuos o, más exactamente, de los grupos sociales en relación con el nivel de cultura, es decir, en razón de su distancia a la naturaleza, aparentemente parece encontrar su fundamento en la naturaleza misma, es decir, en el gusto y todo lo que tiene a expresar su naturaleza, una naturaleza cultivada. (Bourdieu, 1986, p. 185)

De aquí la importancia de dar cuenta de las maneras como esta "naturaleza cultivada" emergió a través de diferentes discursos, entre ellos el pedagógico, que a través del vestido designaron un estatus y marcaron un régimen distintivo. El vestido infantil denota y connota en los niños su edad, su género, su posición social, su tipo de crianza, su pertenencia a unas instituciones como la Iglesia y la escuela y, además, diferencia, en el espacio escolar, entre actividades: si se va al taller, si hace deporte, si asiste a una ceremonia religiosa o si hace parte de un desfile cívico.

En esta línea analítica, los códigos de vestir que la escuela puso a circular dan cuenta no solo del ejercicio del poder pedagógico sobre los cuerpos, sino que están asociados a formas de estructuración social, por lo que los uniformes escolares

resultan ser estrategias de visibilidad de los sujetos a los que se les buscó borrar su posicionamiento de clase, al homogenizar sus apariencias, además de establecer fronteras entre la escuela y otros espacios, fijando límites entre el adentro y el afuera.

En síntesis, el uniforme escolar hace parte de las estrategias de poder que tienen por blanco el cuerpo de los escolares, al buscar producir apariencias higiénicas y pudorosas que reflejan un tipo de organización social. Así, en el cuerpo de los escolares se inscriben patrones de urbanidad que se integran a un nuevo escenario, la ciudad. Siguiendo a Roche (s.f.), el uniforme como parte del "vestido es uno de los indicadores de la expansión de la civilización de las buenas costumbres" (párr. 11).

La cultura material de la escuela en imágenes

El uso de imágenes fotográficas para hacer historia de la educación no es un asunto novedoso, aun cuando son pocos los estudios basados en fotografías,[9] en comparación con las investigaciones dedicadas al análisis de fuentes escritas. La imagen fotográfica está ganando un lugar no solo como objeto de estudio, sino como fuente histórica en palabras de Dussel (2008), pues hay un predominio de la fotografía por sobre otras imágenes en la investigación educativa.

> Son muchos los investigadores que recurren a la fotografía para dar cuenta de procesos poco conocidos, de presencias ignotas, de rastros perdidos. Sus usos son variados: hay quienes ven en ella pruebas tangibles de cómo sucedieron las cosas, y sostienen un carácter de "prueba" infalible e innegable, como testimonio, incluso más veraz que la palabra, porque parece independiente de la subjetividad del enunciador. Después de todo, no hay que olvidar, como dice John Berger (1995), que la cámara, el positivismo y la sociología crecieron juntos con el siglo XIX, y compartieron la creencia de que todo hecho observable y cuantificable ofrecería a los seres humanos un conocimiento total. (Dussel, 2008, p. 184)

9 Uno de los trabajos históricos que utilizó imágenes para el análisis de la infancia en Colombia es el de Claudia Ximena Herrera Beltrán y Tania Jenny Rubiano Adán: Las infancias en imágenes, cien años después de la independencia en Colombia: iconografía e Historia. XIV *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Congreso Internacional*, sep. 2010, Santiago de Compostela, España, pp. 643-659.

En el objeto que nos ocupa, ¿qué puede decir una fotografía respecto a los uniformes escolares y los cuerpos escolarizados que otras fuentes no permiten ver?; parafraseando a Boris Kossoy (2001, p. 15), ¿cuál es el valor, el alcance y los límites de las fotografías como medios para conocer la cultura material de la escuela (cuando ellas mismas constituyen un régimen de visualidad que define esa cultura material) y de esta manera indagar por el pasado de la educación y la pedagogía?

En tanto se entiende que la cultura material de la escuela no se puede reducir a un inventario de objetos, sino que se expresa en prácticas, costumbres, valores y comportamientos —que son hechos culturales—, a través de la cámara fotográfica se pueden documentar también, puesto que la imagen opera como testimonio visual del pasado.

Este tipo de fuente permite cuestionar el pasado, traerlo de nuevo al presente y hacerlo cognoscible. Sin embargo, para el uso de este tipo de soportes de análisis es necesario saberlos interrogar, no solo en su contenido (que expresa un momento histórico), sino en la sensibilidad que produce y en la forma de ver que configura. La riqueza de esta fuente está relacionada con la posibilidad que tiene la cámara de captar los detalles, lo micro de las prácticas sociales. Según Kossoy (2001):

> El mundo se tornó en cierta forma "familiar" tras el advenimiento de la fotografía; el hombre pasó a tener un conocimiento más preciso y amplio de otras realidades, que hasta aquel momento le eran trasmitidas únicamente por las tradiciones escrita, verbal y pictórica. Con el descubrimiento de la fotografía, y más tarde con el desarrollo de la industria gráfica —que posibilitó la multiplicación de la imagen fotográfica en cantidades cada vez mayores a través de la imprenta—, se inició un nuevo proceso de conocimiento del mundo; aunque de un mundo en detalle, puesto que fragmentario en términos visuales y, por lo tanto, contextuales. Era el inicio de un nuevo método de aprendizaje de lo real, en función de la accesibilidad del hombre de los diferentes estratos sociales a la información visual de los hábitos y hechos de los pueblos distantes. Microaspectos del mundo pasaron a ser cada vez más conocidos a través de su representación. Desde los albores del siglo XX, el mundo se vio poco a poco sustituido por su imagen fotográfica. Así, el mundo se tornó portátil e ilustrado. (p. 22)

De esta manera, gracias a su condición de conservar los registros del pasado, la fotografía revela información sobre los cuerpos que la escuela produjo. Cuerpos "elegantes y de buen gusto" quedaron inmóviles por acción de la cámara

fotográfica, en la procesión, el desfile, la izada de bandera, el carnaval, la fiesta, el recreo escolar, el encuentro familiar o transitando por las calles de la ciudad con un "comportamiento ordenado" y "unos hábitos modestos". La información visual que proporcionan las fotografías resulta útil para comprender el régimen vestimentario de una época y las políticas de las apariencias.

Para dar cuenta de las formas como los cuerpos de los escolares se adecuaron a un poder político y moral a partir de las prácticas vestimentarias escolares, en esta investigación se utilizan fotografías que aparecieron en las revistas de instrucción y educación, así como en algunas colecciones fotográficas —Gumersindo Cuéllar (1891-1958), Francisco Mejía (1899-1979) y fotografía Rodríguez—, en Colombia, en el periodo de indagación.

El tema que sugiere el título de este apartado ya fue abordado de manera precisa por Peter Burke en su libro *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* En él, este historiador británico reflexiona sobre la importancia de las imágenes para reconstruir la "cultura cotidiana" de la gente, sus formas de vida y las mentalidades que caracterizaron una época. Burke (2005) señala la importancia de las imágenes para realizar una historia del vestido. Sostiene que algunas prendas de vestir

> han sobrevivido durante milenios, pero para pasar de la prenda aislada al conjunto y entender qué cosa iba con qué otra, es necesario recurrir a los cuadros y a las estampas, así como a los muñecos antiguos, sobre todo a los del siglo XVIII y posteriores. (p. 101)

Las imágenes fotográficas, siguiendo estos planteamientos, no solo dan cuenta de la forma como se usaron determinados objetos y su distribución, sino que, a través de este testimonio visual, es posible reconocer detalles de la cultura material de una época, es decir que las fotos muestran aquello que la gente no narra pues da por descontado que el otro ya lo entiende. Según Burke (2005):

> El testimonio de las imágenes parece especialmente fiable en lo tocante a los pequeños detalles. Es particularmente valioso como documento de la disposición de los objetos y de los usos sociales de los mismos, no tanto de la lanza, el tenedor o el libro en sí mismos, sino de la manera en que eran manejados. En otras palabras, las imágenes nos permiten situar los artefactos antiguos en su contexto social original. Esta labor de situación de los objetos exige al historiador estudiar también a las personas representadas en las imágenes. (p. 127)

De esta manera, comprender la distribución de los objetos, sus formas, su clasificación, sus atributos y lo que la gente hace con ellos da cuenta de las lógicas de organización política y social de una época. Por ello, resulta necesario situar las imágenes en sus contextos políticos y culturales para no interpretar mal su mensaje. En este sentido, la fotografía radicaliza la pretensión de abordar los uniformes escolares como objetos de la cultura material de la escuela, de cara a usos y rituales.

Desde esta óptica, las fotografías seleccionadas vienen a complementar la lectura del significado del uniforme escolar, teniendo en cuenta sus usos y las maneras en que la sociedad y escuela los ha "obturado" en imágenes que relatan lo que se ha considerado digno de inmortalizar. De aquí, la importancia de realizar una lectura no literal de las imágenes fotográficas, pues como fragmento de la realidad es un momento "congelado" vinculado a la memoria individual y colectiva, por lo que es "fuente inagotable de información y emoción. Memoria visual del mundo físico y natural, de la vida individual y social. Registro que cristaliza, mientras dura, la imagen —elegida y reflejada— de una ínfima porción del espacio del mundo exterior" (Kossoy, 2001, p. 22).

Las fotografías que constituyen la memoria pedagógica de Colombia, como artefactos culturales, son un fragmento del pasado que fue conservado gracias al fotógrafo y en las cuales se han cristalizado modos particulares de la cultura escolar. Desde los estudios históricos, vinculados a la Escuela de los Annales y a la Nueva Historia, se entiende la imagen fotográfica como un documento histórico, pues como bien lo plantea Peter Burke, la posibilidad de llegar a campos nuevos de estudio histórico como la cultura material y la historia del cuerpo, que son los referentes teóricos para esta investigación, solo fue posible en la medida en que los historiadores no se limitaron a las fuentes tradicionales. Ciertamente, la fotografía puede ser entendida como un documento que hace referencia a cosas o fenómenos que ocurrieron —la fotografía como testimonio— o como signo que depende de los significados otorgados por quienes la interpretan —concepción lingüística de la imagen—. Más que excluyentes, estas formas de entender la imagen fotográfica resultan ser complementarias.

Darle un lugar a las fotos que muestran la vida de los escolares entre 1870 y 1930 significa volver la mirada hacia atrás y recuperar unos modos de ser de la

escuela que habitan en lo minúsculo de la cultura escolar, ocultos para los grandes relatos y para el ojo que solo ve los grandes acontecimientos. Pues, como bien lo plantea Walter Benjamin (2018):

> A pesar de toda la habilidad del fotógrafo, y por muy calculada que esté la actitud de su modelo, el espectador se siente irresistiblemente forzado a buscar en la fotografía la chispa minúscula de azar, del aquí y el ahora con que la realidad ha quemado, por así decirlo, su carácter de imagen; y a encontrar el lugar imperceptible en el cual, en lo esencial de ese minuto que pasó hace ya tiempo, anida hoy el futuro tan convincentemente que, mirando hacia atrás, podremos descubrirlo. […] Es corriente, por ejemplo, que alguien se dé cuenta, aunque solo sea a grandes rasgos, de la manera de andar de la gente, pero seguro no sabe nada de su actitud en esa fracción de segundo en que se da el primer paso. La fotografía, en cambio, la hace patente con sus medios auxiliares, como la velocidad de obturación, y el congelado, o con los aumentos. Solo gracias a ella percibimos ese inconsciente óptico, igual que solo gracias al psicoanálisis percibimos el inconsciente pulsional. (p. 76)

Quizá, es a ese "inconsciente óptico" al que la investigación se aproximó, para densificar las miradas sobre las prácticas que se anidaron en torno al uniforme escolar y las apariencias, y mostrar al sujeto escolarizado "sin salirse fuera del instante", es decir, las rutinas escolares, los rituales que construyó la escuela como tradición, estableciendo un tipo de memoria que tiene como eje aglutinador el espacio escolar. Una aproximación con la que se aspira a ver en las imágenes fotográficas del pasado de la escuela colombiana "el aura de la realidad" que, siguiendo a Benjamin (2018), es "una trama muy particular de espacio y de tiempo: la irrepetible aparición de una lejanía, por cerca que esta pueda estar" (p. 83). El aura que comunica con una época acerca a un tiempo único; a la singularidad y a la duración de los modos de ser y de parecer de los cuerpos escolares.

Aspirar el aura de la escuela es preguntarse no por espacios solitarios con un mobiliario organizado y fijo, sino por el movimiento, el desorden, los cuerpos escolares uniformados y homogenizados en medio de una actividad pedagógica o posando con sus maestros al fotógrafo, quien inmortalizaría su presencia.

El ojo ve, pero la mirada se construye de acuerdo con los entramados axiológicos, políticos y hasta estéticos de una cultura. Lo que se cree, se piensa o se sabe

interviene en el acto de ver imágenes. Es imposible entonces pensar en imágenes desprovistas de alguna intencionalidad, así como de una mirada objetiva, neutra, totalizadora: se ve aquello que interesa ver y lo que las imágenes fotográficas hacen ver.

La imagen fotográfica no es un puro elemento visual, desborda el signo icónico es, ante todo, un campo de batalla, una práctica social en la que se producen discursos visuales que se inscriben en "marcos sociales", poniendo en juego relaciones de poder y una economía de la producción visual. "Educar la mirada" (Dussel y Gutiérrez, 2012) implica comprender este régimen visual, inscribir las imágenes en marcos políticos, éticos y estéticos. Así las cosas, es posible sostener, como lo plantean Dussel y Gutiérrez, que la mirada se puede educar, ante el privilegio del lenguaje visual en la cultura contemporánea.

Por su parte, Berger (1972) ha llamado la atención en torno al hecho de que todas las imágenes encarnan un modo de ver. Este modo de ver está relacionado con la mirada del que captura las imágenes, es decir, lo que se ve a través de las imágenes fotográficas es el modo de ver del fotógrafo:

> Cada vez que miramos una fotografía somos conscientes, aunque solo sea débilmente, de que el fotógrafo escogió esa vista de entre una infinitud de otras posibles. Esto es cierto incluso para la más despreocupada instantánea familiar. El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema. (p. 6)

En otras palabras, el fotógrafo hace ver, dirige la mirada del espectador, pero como la mirada del fotógrafo se encuentra encuadrada, estas imágenes fotográficas hacen ver, entonces, una época, un régimen de verdad que se construye y se reconstruye a través de luchas y conflictos por el poder.

Por último, hay que subrayar que las imágenes fotográficas utilizadas en esta investigación permiten indagar los regímenes que instituyeron la escuela colombiana a través de las apariencias corporales y de la regulación del vestido, mediante el uniforme escolar. No se trata de ver en ellas solamente una época con sus prácticas corporales escolares, sino de entender lo que cuerpos uniformados configuran en "el campo de lo visible y lo invisible, de sus jerarquías y sus transgresiones" (Dussel, 2008, p. 191).

Torres Méndez, Ramón (1809-1885). Estudiantes de diversas épocas. ca. 1850, siglo XIX. Dibujo (lápiz compuesto/papel de fabricación industrial). Número de registro 1149, Museo Nacional de Colombia.

El uniforme de los escolares operó como una marca distintiva, como criterio de clasificación y como una forma de segregación social, adscrito a un ritual institucional en el que el cuerpo de los alumnos adquirió una "segunda naturaleza". Esta indumentaria escolar garantizó la pertenencia a un grupo social y a un lugar de privilegio frente a aquellos que no poseían ni el estatus ni los recursos para llevar a sus hijos a esos colegios o casas de estudio.

Capítulo II

"El hábito hace al monje": el vestido y el uniforme escolar en las primeras casas de educación y colegios mayores en el siglo XIX

P. Cuál es la base fundamental de la urbanidad?
R. La moral cristiana, porque sin virtud no hai agrado, ni atractivo ni merito positivo
P. Cuáles son los rasgos característicos de la urbanidad de la mujer?
R. La limpieza, la modestia i la afabilidad.
P. Por qué la urbanidad nos prescribe la limpieza?
R. Porque el desaseo molesta la vista i el olfato de nuestros semejantes, es indicio de suma desidia i flojedad, manifiesta la falta de consideración por las personas á quienes nos presentamos, i demuestra, en fin, el poco aprecio que tenemos de nosotras mismas, i aun de nuestra propia existencia
P. Pues qué, el aseo contribuye á conservar la belleza i prolongar la existencia de la mujer?
R. Sí, porque él mantiene la docilidad de los miembros, la suavidad del cutis, una tez hermosa, brillo en los ojos, pureza en la dentadura y todo el cuerpo en el vigor mas completo

Rufino Cuervo y Barreto (1853)

Siendo gobernador de Cundinamarca Rufino Cuervo y Barreto (1801-1853), publicó las *Breves nociones de urbanidad* en 1833. Ya el sueño de la Gran Colombia había terminado con la separación de Venezuela y Ecuador en 1830 y de Panamá en 1831, producto de lo cual se organizó La Nueva Granada como otra forma administrativa, territorial y de gobierno de la población que se reglamentó a partir de la Constitución de 1832. En *El Constitucional de Cundinamarca* del 18 de diciembre de 1831 se plasmaba el diagnóstico educativo de la época: "Les falta a los niños de nuestras escuelas la educación moral, la única que puede formar hombres y ciudadanos, y esta educación les falta porque sus mismos maestros no la han recibido".[1]

Así, el objeto de la instrucción fue el de la perfección moral, por ello la tarea se dirigió no solo a ilustrar al pueblo con los elementos básicos para que aprendiera a leer, escribir y contar, sino que se tenía que moralizar al mismo tiempo. Este objetivo ya se venía cumpliendo desde los colegios mayores regentados por comunidades religiosas, en los cuales se formaba la elite de la época. Se crearon, entonces, dispositivos para moralizar a los diferentes grupos sociales y formar, así, "un pueblo que sea digno y capaz de la libertad".[2]

El epígrafe con que se abre este capítulo se tomó de la publicación de 1853 que fue dispuesta en forma de catecismo para la enseñanza de las señoritas de la Nueva Granada. Se trata de un texto que consta de doce lecciones en las cuales define la urbanidad como "la expresión i ejercicio agradable de las virtudes sociales" (p. 7), además de fijar pautas para el baile, el paseo, las reuniones, las visitas, la correspondencia epistolar y la presentación personal de las señoritas. La lección segunda hace referencia a *la limpieza, la modestia y la afabilidad*, en ella, Rufino Cuervo articula la urbanidad a la moral cristiana, como se aprecia en el epígrafe, pues la elite letrada neogranadina pretendió formar una ciudadanía católica y civilizada. Fue, entonces, la civilización el patrón desde el cual fue pensado y representado el país durante el siglo XIX. Un país imaginado por sus dirigentes siguiendo los modos de vida de los países de Europa, a los cuales se pretendió imitar. Sin embargo, llama la atención que un catecismo de urbanidad se dirigiera hacia las señoritas, cuando este tipo de textos se orientó en Europa para formar a los jóvenes que llegarían a ser los gobernantes.

1 El Constitucional de Cundinamarca, domingo 18 de diciembre de 1831, trimestre I.

2 El Constitucional de Cundinamarca, domingo 10 de febrero de 1933, trimestre IV.

Ahora bien,

> el hecho de que en América Latina los textos de urbanidad se encaminaran en buena medida a la formación de las mujeres debe entenderse como parte del interés de formar a la familia y la ciudadanía burguesa, tarea que se asignó como uno de los más importantes de la madre republicana y también del maestro, por ser ellos los principales educadores de niños y jóvenes. (Pedraza, 2011, pp. 30-31)

De esta manera, la tarea de civilizar fue un asunto de las mujeres, en cuyas manos reposó el futuro de la república."El santo y patriótico"esfuerzo por instruir a la mujer se orientó hacia la necesidad de combatir los vicios y los malos instintos que llevaban al país a la barbarie. Según Cuervo,

> la mujer modesta, entendida en las haciendas domésticas, piadosa, en una palabra, la mujer bien educada inspirará más respeto i amor i ejercerá una influencia más benéfica en la sociedad en la familia, que una mujer inculta y pervertida. La buena educación dá á las niñas una fuerza prodijiosa para resistir a la seducción, para pensar en el porvenir i para ejercer una influencia benéfica en los destinos de la patria. (Cuervo, 1853, p. 4)

La buena educación a la que se refiere Rufino Cuervo y Barreto se relaciona con una actitud corporal de las niñas, con su vestimenta, sus ademanes y gestos que la definen como mujer virtuosa, diferente de aquella niña malcriada e inculta.

Este tipo de catecismos, que fueron frecuentes durante el siglo XIX, expresaron una manera particular de educar el cuerpo, de establecer distancia de aquello que se consideró como bárbaro, salvaje y vulgar. Este afán de distinción estructuró y delimitó el paradigma del deber ser. El cuerpo que fue blanco de la urbanidad no solo fue el cuerpo biológico, sino que se buscó construir un cuerpo simbólico que se relacionó con una identidad social. Los manuales de urbanidad y del buen tono produjeron un tipo de discurso sobre el cuerpo que se vinculó a un poder moral y que a partir de preceptos definieron los contornos de lo permitido y lo aceptado socialmente. No se puede olvidar, pues, que las normas de comportamiento constituyen un cuadro de época. *Breves nociones de urbanidad* se enmarca dentro de una tradición europea que, según Elias (2009), aparece en el siglo XIII como una literatura destinada a regular el comportamiento humano. Estos escritos dan cuenta de lo que la sociedad esperaba de sus integrantes y de las formas comportamentales y estéticas a las que los individuos tenían que ajustarse.

Según Pedraza (2011), por medio de los principios de la urbanidad, se "sugiere una forma de aprender a relacionarse consigo mismo mediante la apariencia corporal y de lo que esta apariencia revela de la persona por sus modos de decir, moverse, vestirse y relacionarse con el entorno" (p. 31). Se trató, entonces, de una urbanidad que buscó homogenizar las apariencias y el comportamiento para comunicar un orden social, una identidad que definió a un grupo particular, una clase letrada y burguesa.

De esta manera, lo que creó la urbanidad durante buena parte del siglo XIX fue la imagen del hombre civilizado, desde matrices ideológicas liberales o conservadoras en las que de fondo no se perciben grandes diferencias. Por lo anterior, la urbanidad operó como un marco estético-pedagógico desde el cual fue posible ver, decir, pensar e imaginar un cuerpo, individual y colectivo. Este marco posibilitó la regulación del comportamiento y el establecimiento de criterios para la distinción social por medio del uso del uniforme escolar y de determinadas prendas en el vestir. El uniforme de los escolares operó como una marca distintiva, como criterio de clasificación y como una forma de segregación social, adscrito a un ritual institucional en el que el cuerpo de los alumnos adquirió una "segunda naturaleza", siguiendo el análisis propuesto por Elias, pues su uso dejó, paulatinamente, de ser consciente.

Esta indumentaria escolar garantizó la pertenencia a un grupo social y a un lugar de privilegio frente a aquellos que no poseían ni el estatus ni los recursos para llevar a sus hijos a esos colegios o casas de estudio.

En este apartado se hará referencia a la imagen del "hombre civilizado" y de la "mujer modesta" a partir de las leyes suntuarias y de la indumentaria que se establecieron con la fundación de las primeras casas de educación y colegios mayores y que fueron acogidas por la familia, a través del estricto cumplimiento de los preceptos y normas dispuestos en los manuales y tratados de urbanidad, higiene, pedagogía y puericultura. Preceptos y normas que pueden leerse como un *régimen indumentario* que sirvió para cultivar hábitos, formar el espíritu y educar el cuerpo desde el gobierno de la vida privada y el ejercicio "correcto" de la vida pública; establecer jerarquías sociales a partir del uso de determinadas prendas de vestir; vigilar y sancionar aquellas conductas que atentaban contra el buen gusto, la sobriedad, la cortesía o el pudor.

Un régimen indumentario que permite entender cómo el cuerpo escolar, confinado al encierro durante algunas horas del día y aislado de otros espacios

de socialización, fue el resultado de un lento y complejo proceso de corrección, refinamiento, embellecimiento y ejercitación que fue posible gracias al ejercicio del poder pedagógico, a través del uniforme escolar, entre otros mecanismos.[3]

Como mostró Foucault (1992), el poder "se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo" (p. 112) y, del mismo modo, el poder pedagógico hizo que el cuerpo de los niños y jóvenes fuera pensado y representado de una forma particular, sin deformidades y rarezas, al tiempo que se homogeneizaron las apariencias a través de la vigilancia de las posiciones y del uso de determinadas prendas de vestir, respondiendo así a múltiples saberes y utopías sociales.

El uniforme escolar operó como un mecanismo de este poder pedagógico que se incardinó en el cuerpo de los escolares y que hizo parte del proceso de administración y gestión social del sujeto. A propósito, Corbin (2005) sostiene que a finales del siglo XIX se impone la idea de que el cuerpo es el resultado de una construcción:

> Un conjunto de reglas, un trabajo cotidiano de apariencias, de complejos rituales de interacción, la libertad de la que disponemos para jugar con las fronteras del estilo común, las posturas, las actitudes inducidas, las formas habituales de mirar, de estar, de moverse, componen la fábrica social del cuerpo. Las formas de maquillaje, de pintarse, incluso de tatuarse —o de mutilarse— y de vestirse son otros tantos signos del sexo, de la categoría, de la edad, de la condición social o de la pretensión de acceder a ella. Incluso la transgresión es elocuente sobre el dominio del contexto social e ideológico. (p. 16)

Un cuerpo escolar que fue fabricado a través de un proceso lento en el que se aprendió a ser civilizado, interiorizando normas de comportamiento para forjar el carácter y dominar las pasiones.

3 George Vigarello (2005) hace una historia de este poder en su texto, *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Aquí, este historiador francés sostiene que "las pedagogías son portadoras de preceptos que dan al cuerpo una forma y lo cuadriculan para someterlo a normas con mayor seguridad aún de lo que lo haría el pensamiento" (p. 9). A través del poder pedagógico se clasifica y se jerarquiza los cuerpos en la escuela y le asigna sentidos al vestido a través del establecimiento de un sistema de prohibiciones que buscó afirmar un orden social.

El vestido uniforme de las primeras "casas de educación": apariencias moralizadas e ideales patrióticos

Finalizado el periodo de dominación española el balance en materia educativa era desolador: el virreinato contaba con pocas escuelas públicas y estas estaban ubicadas en aquellas villas que disponían de los recursos económicos necesarios para sostenerlas. La utilidad de la educación pública y el estado de las escuelas, consumando el siglo XVIII y durante los primeros años del siglo XIX, quedó en evidencia en las "Reflexiones sobre educación pública" expuestas por Francisco José de Caldas en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* de 1808:

> La necesidad urgente que hay en Santafé y sus Provincias de este beneficio para comunicarlo á una multitud de pobres: que aquella sea gratuita por medio de establecimientos piadosos de escuelas; y últimamente que sea pública para que pueda vigilar sobre ella el Gobierno por el justo derecho que tiene al bien común, se sigue probar ahora las utilidades que resultarán á la Patria y á las buenas costumbres, el que el método de la enseñanza en la primera edad, sea igual y uniforme en todas las escuelas; porque así como viene á ser defectuosa respecto al interés común la particular que dán los padres á sus hijos en lo interior de sus casas, por las razones que inmediatamente ocurren al entendimiento y que expresé en mi discurso; del mismo modo lo será, aunque sin tantos inconvenientes, la de las escuelas si se dexa su dirección y método al voluntario capricho de cada maestro, por mas cuidado que se ponga en escoger á estos por exámenes y oposiciones. (pp. 75-76)

Se aprecia, en las reflexiones de Caldas, que la escuela pública se destinó para el gobierno de la población pobre[4] y que su emergencia como proyecto civilizador

4 Alberto Martínez Boom (2005) sostiene que la escuela en Colombia no emergió como un hecho educativo sino como acontecimiento político y moral. Las líneas de fuerza que configuraron la escuela pública en Colombia son, "*la pobreza* con su nueva valoración, que cumple además el papel dinamizador y activador de las *prácticas de policía* como gobierno de la población; *el niño* como sujeto de sensibilidad y objeto de control; y, finalmente, del problema de *la utilidad pública* relacionada con la cuestión del gobierno del Estado. Se pone en evidencia un haz complejo de fuerzas que en su movimiento involucran poderes, instituciones, sujetos y discursos. No podemos desligar estas instancias que conforman un mismo proceso. Pero no ocupan todo el mismo lugar, ni tienen la misma importancia, pues lo que se evidencia, al menos en un primer momento, es la instauración de un conjunto de prácticas de policía más que de prácticas educativas, que se concentran en la escuela" (pp. 132-133).

fue posible solo cuando la familia de los niños pobres dejó de ser el escenario educativo privilegiado y sus formas de enseñanza empezaron a ser cuestionadas. Fue necesario, entonces, recluir a los hijos de los pobres para que aprendieran algunos oficios que fuesen útiles a la patria e instruirlos, además, en la moral católica para que fuesen obedientes a partir de un método común a todas las escuelas que eran supervisadas por el gobierno.

Esta "educación igual, uniforme y pública" respondió al propósito de inspirar en los alumnos el sentimiento de amor a la patria y de respeto a la religión. Fue deber del maestro comunicarles a los alumnos, a través del ejemplo, la rectitud y la honradez para inspirar en ellos el amor al "Creador" y el amor a la "religión pura y santa" como los mayores bienes y más dignos de una criatura racional" además de infundir "al mismo tiempo el aborrecimiento y detestación al vicio" (Ospina, 1821, p. 3). No obstante, por la precariedad de las rentas del Estado, la enseñanza de las primeras letras fue costeada con las "rentas de los parroquiales", que encontraron en el establecimiento de escuelas "una digna inversión". El requerimiento de escuelas no solo se expresó entre los pobres, sino que fue un clamor de las "familias principales" que demandaban instruir a sus hijos en la moral y en las primeras letras, de tal manera que salieran del "estado de barbarie" en el que se encontraban sumergidos y que les impedía acceder a la alta cultura, la cultura europea.

La idea de instituir un sistema de educación pública fue consecuente con la formación intelectual ilustrada de la elite criolla que, una vez lograda la independencia, buscó organizar las escuelas de primeras letras. El 6 de octubre de 1820 el vicepresidente Francisco de Paula Santander

> dictaba un decreto firmado por Estanislao Vergara como secretario del interior, ordenando la organización de las escuelas de primeras letras. Todas las ciudades, villas y lugares que tuvieran bienes de propios procederían a fundar una escuela y a pagarla con el producto de dichos bienes (artículo 1). Los conventos religiosos, con excepción de los de San Juan de Dios, deberían igualmente establecer una escuela, que dirigiría un religioso del convento. Las parroquias y pueblos llamados "de blancos" que tuvieran más de 30 vecinos, a través de una contribución que fijaría el alcalde del lugar y que no podría ser ni inferior a $200 anuales, ni superior a $300. En los pueblos de indígenas también habría una escuela, de conformidad con el decreto dictado por el Libertador el 20 de mayo del mismo año. (Jaramillo, 1984, p. 255)

El decreto al que hace referencia Jaramillo Uribe contenía, además, dos disposiciones que fueron de vital importancia en la regulación de las escuelas de primeras letras hacia 1820: de un lado, se proscribía el uso de la férula y se hacía un llamado a los maestros a utilizar "castigos decorosos" y, del otro lado, el maestro debía impartir la enseñanza militar" los jueves en la tarde y los días de fiesta", así como enseñarle a los niños a leer, a escribir, a contar y los dogmas de la religión católica. Según lo dispuesto en el artículo 10 de este Decreto:

> Los gobernadores políticos darán las reglas de economía que deben observarse en las escuelas. Proscribirán el castigo de la férula y prevendrán que se use del azote, sino muy raras veces y cuando los defectos de los niños denotaren depravación. Para otras faltas designarán castigos más decorosos, teniendo presente la diversidad de condiciones que debe haber entre los escolares y la diferencia de genios e inclinaciones. Propondrán también premios a los que se condujeren bien y aprovecharen más y para esto servirá también la milicia escolar en sus ascensos y grados, haciéndose oficiales a los más aventajados.[5]

Además de la regulación en los castigos, el Decreto de establecimiento de escuelas públicas en los lugares del Departamento estableció en el artículo 11 la forma como se debía llevar a cabo los certámenes escolares:

> Cada cuatro meses, a presencia de los gobernadores políticos o del comisionado que nombrare, del cura y de los jueces del lugar, los escolares tendrán un certamen sobre las materias que se les haya enseñado, para juzgar de este modo, de la instrucción que han recibido y del aprovechamiento que han tenido.[6]

El reglamento para el uso de las escuelas de la provincia de Antioquia, en 1824, estipuló que los maestros debían enseñar a los niños el ejercicio militar,"con

5 Decreto de establecimiento de escuelas públicas en los lugares del Departamento, 6 de octubre de 1820. En *Decretos del General Santander, 1819-1821*, compilados por Felipe Osorio Racines, Universidad Nacional de Colombia, 1969, p. 157.

6 Decreto de establecimiento de escuelas públicas en los lugares del Departamento, 6 de octubre de 1820. En *Decretos del General Santander, 1819-1821*, compilados por Felipe Osorio Racines, Universidad Nacional de Colombia, 1969, p. 157.

este objeto, los niños tendrán fusiles de palo, y se les arreglará por compañías, nombrándose por el maestro los sargentos y cabos entre aquellos que tuviesen más edad y más disposición. El maestro será el comandante" (Ospina, 1821, p. 2).

A través de la instrucción militar se buscó dominar las fuerzas de los niños pobres haciéndolos productivos, conformando, como ya lo indicó Foucault (2009), una "pedagogía analítica" del detalle en la que el tiempo disciplinario jerarquizó, separó, dispuso el espacio y a los sujetos y calificó de acuerdo con el rendimiento. Pues

> la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles", la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; por una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada. (p. 160)

A través de la educación militar se inculcó en los niños el amor a la patria y a las virtudes sociales y se constituyó un "cuerpo político" que fue posible moldear y ejercitar. De esta manera se buscó desterrar la vanidad, el orgullo y la ambición. Como se verá en el próximo capítulo, la escuela hizo suyo el discurso del orden y del valor que se expresó a través del uniforme en las tropas, por lo que esta referencia a la educación militar no se puede desprender de las lógicas con que fue pensado el régimen indumentario escolar.

Con la expedición de la Ley del 6 de agosto de 1821 se hizo evidente la idea de la educación como el fundamento de los pueblos libres e independientes, al considerar de este modo que "estableciendo un buen sistema de educación, es preciso que la ilustración se difunda en todas las clases" (Ley sobre establecimiento de colegios o casas de educación en las provincias, reformas de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la República), promoviendo la religión y la moral pública y privada. Se ordenó, entonces, establecer colegios y casas de educación en aquellas provincias que contaran con las condiciones necesarias para su funcionamiento y se dispuso

al Gobierno crear un plan de estudios uniforme para estos establecimientos, así como los reglamentos necesarios para administrar y conservar las rentas y edificios destinados a la instrucción pública.

De igual manera, se decidió crear escuelas de primeras letras en aquellas provincias y parroquias que contaran con más de cien vecinos, pues "sin saber leer y escribir los ciudadanos no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les impone la religión y la moral cristina, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad" (Ley del 6 de agosto de 1821).

Esta ley fue clara al establecer que, si los recursos de las villas no alcanzaban para sostener las escuelas de primeras letras, era necesario que los vecinos lo hicieran con una donación proporcional a sus facultades y consignada en una lista legalmente autorizada. Así, según el artículo 6,

> será del cargo del primer juez de la ciudad, villa, parroquia o pueblo el exigir por sí, o por comisionados de su satisfacción, la contribución para las escuelas de primeras letras, y satisfacer mensualmente al maestro la cantidad que le corresponda, sin que éste deba entenderse con otro. (Ley del 6 de agosto de 1821)

Si bien el sueldo del maestro era asignado, según esta Ley, por el gobernador de la provincia quien además lo nombraba en su cargo, este sueldo fue, finalmente, proporcionado por el vecindario de la escuela y resultó, siempre, insuficiente para el maestro.

Este proyecto ilustrado de educación que promovieron las elites criollas se basó en la obligatoriedad, pues los padres de los niños entre seis y doce años tenían que enviarlos a la escuela, de lo contrario eran multados con cuatro pesos que iban para el fundo de la respectiva institución de instrucción. Esta obligatoriedad junto a la uniformidad del método de enseñanza constituyó las características del nuevo sistema educativo que emergió en medio de profundos conflictos políticos por la gobernabilidad en la naciente República.

Según Olga Lucía Zuluaga, la pobreza del país y la necesidad de expandir la instrucción primaria en todo el territorio dieron paso a la preocupación por poner a circular un solo método, buscando atender el mayor número posible de niños. Así fue como Joseph Lancaster y su sistema de enseñanza mutua fue incorporado en las escuelas de primeras letras, y se convirtió en el método oficial, dispuesto

por el Congreso de Cúcuta.[7] A través de la repetición, la disciplina y el sistema de premios y castigos, este método buscó la atención de los niños y la memorización de los contenidos. Olga Lucía Zuluaga (2001), plantea que

> el maestro se diferenciaba de un monitor solamente en el conocimiento del método. Además, tenía la ventaja de disponer de principios organizativos de la escuela en el propio sistema. Aunque su aplicación en Colombia fue difícil y no alcanzó todo el éxito que se esperaba, la posibilidad de brindar mayor instrucción con pequeñas inversiones, motivó a los dirigentes para elegir el método de Lancaster y tratar de enraizarlo en la escuela primaria. (p. 43)

Cabe señalar que este método de enseñanza mutua fue la creación de los ingleses Joseph Lancaster (1778-1838) y Andrew Bell (1753-1832) a través del cual se buscó moralizar a grandes masas de niños. Lancaster publicó en 1803 un folleto titulado *Improvements in education (Mejoras en la educación),* en el que expuso un sistema de enseñanza que buscó formar en las primeras letras y los principios de la aritmética a una gran cantidad de niños pobres a un bajo costo y con el menor número de recursos. El funcionamiento de este sistema imitó la organización de las fábricas textiles del siglo XVIII en Inglaterra: un gran salón con bancos dispuestos en fila y frente a ellos el maestro. En cada fila de alumnos se encontraba un monitor que recibía la lección del maestro para luego repetirla a los demás alumnos ubicados en su respectiva fila.

Reducida a un conjunto de procedimientos, la escuela lancasteriana fue conocida en todas las provincias a través de las escuelas normales. Así, en la *Gaceta de Colombia* de 1822 se informó:

7 Entre el 6 de mayo y el 3 de octubre de 1821, se llevó a cabo en Cúcuta la asamblea constituyente que buscó unificar las Provincias Unidas de la Nueva Granada y la Confederación venezolana, en medio del debate entre centralizar o federalizar el territorio. Este congreso adoptó una constitución centralista, con poderes separados y garantías para los derechos individuales. Según Bushnell (2017), "el Congreso de Cúcuta promulgó varias reformas básicas que no podían aplazarse hasta cuando se reuniera de nuevo. Se trataba de reformas predominantemente 'liberales', pues la mayoría de los diputados se alineaba, en diferentes grados de adhesión, al lado del credo del liberalismo decimonónico, que buscaba ampliar la esfera de la libertad individual en asuntos políticos, económicos y religiosos, así como limitar el poder no solamente de la Iglesia tradicional sino, para ciertos propósitos, del Estado" (pp. 88-89).

> El domingo 8 [de septiembre], del corriente se estrenó la nueva sala destinada para la escuela normal de enseñanza mutua en esta capital a cuyo acto asistió un lúcido concurso. El preceptor ciudadano José María Triana abrió esta función con un pequeño discurso análogo á ella, y seguidamente hizo trabajar á los niños en todas las clases, y estos lo ejecutaron con destreza, y propiedad habiendo complacido, satisfactoriamente al público, y llenado los deseos del gobierno. La sala por su estension, comodidad, y adorno puede competir con las de las muchas ciudades de Europa, y debemos manifestar que la capital de Colombia es deudora de esta adquisición á la filantropia del actual provisor del arzobispado, y del rector del colejio de S. Bartolomé, y al celo é interés por el bien público de los ss, Revenga, é intendente del departamento. El sistema de enseñanza mutua vá difundiéndose rápidamente en la República.[8]

La difusión del sistema lancasteriano como estrategia para unificar el método en todas las escuelas condujo a que el gobierno ordenara la impresión y distribución del *Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños,* publicado en 1826, en el que se señala la necesidad de educar a los niños pobres, pues las nociones de deberes morales y sociales que se imparten en la escuela ensanchan las facultades del niño e impide que en ellos crezca la ignorancia y el vicio. En la parte segunda de este manual, sobre el método de enseñanza, se expresa que "todo el arreglo se funda en un principio de órden y disciplina, por medio del cual los alumnos, bajo la dirección del maestro, siguen un curso de instrucción mutua".[9] Además, se plantea que se debe invitar a los padres a que envíen a sus hijos con la "decencia posible" lo cual influye en el buen carácter y estima. Se recomendaba, en este sentido, que los niños asistieran a la escuela "lavados, con el pelo corto y peinado" pues la experiencia "ha demostrado que del riguroso cumplimiento de esta regla han nacido mil bendiciones. Ella habituará al aseo".[10] El pelo corto y peinado no solo se asoció al aseo de la persona, con lo cual se evitaría el contagio de piojos, sino que da cuenta del arreglo de las apariencias,

8 *Gaceta de Colombia*, domingo 15 de septiembre de 1822.

9 *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*, 1826, p. 33.

10 *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*, 1826, p. 117.

de una manera de ser visto como el modelo europeo y no como el "salvaje". El maestro cultivó en los niños y en sus padres el aseo para que aquellos fueran enviados a la escuela con la decencia posible e inspirarles el buen carácter, la diligencia y la virtud. De esta manera, emergió un régimen estético y disciplinario articulado a un método y a unos fines sociales y políticos particulares.

Hacia 1827, con el propósito de inspirar en los alumnos el amor a la patria y a la religión, además de principios de honor y de virtud, José María Triana (1792-1855) publicó en la *Gaceta de Colombia* el prospecto de una "Casa de Educación" para alrededor de 18 varones. Triana anunciaba que tanto la moral como la religión guiarían su labor educativa y que la vigilancia por parte suya de los estudios, las comidas y hasta del sueño de los alumnos evitaría que estos contrajeran malos hábitos. Según este mismo anuncio, los alumnos debían

> llevar un vestido uniforme que se compondrá de casaca, chaleco y pantalón de paño azul, tres vestidos mas igualmente uniformes de un jenero menos costoso para estar dentro de la casa, cama, paño, cubiertos, peines, sepillos para la ropa y para los zapatos, los libros, papel, lapís y demás que fuere necesario para su enseñanza. (Triana, 1827, N.° 286)

José María Triana con su anuncio estableció un "sistema indumentario escolar": tres prendas de vestir definidas (casaca, chaleco y pantalón) constituyeron un conjunto; un tipo de tela (paño) que, para la época, hizo parte de los artículos de lujo que fueron importados o que la clase letrada criolla traía de sus viajes de Inglaterra o de Francia, pues en la Nueva Granada solo se producían telas de algodón de baja calidad en la región de Santander. "Los textiles más finos venían de Europa y la producción neogranadina se especializó en telas más ordinarias" (Raymond, 2011, párr. 5), con las que se confeccionaba la ropa de la gente pobre. De esta manera, vestir con telas inglesas representó una forma de diferenciación social, aunque resultó ser mucho más barato pues las importaciones inglesas tenían bajas tarifas aduaneras. Este sistema indumentario articuló en una misma exigencia valores morales y principios estéticos a partir del diseño, color y del tipo de tela que se requirió para la elaboración de los uniformes.

Además, el anuncio deja ver que este vestido uniforme se utilizaría para las actividades fuera de la casa de estudios, pues dentro de ella se llevaría el uniforme menos costoso. En tanto el trato social se expresó a través de una "noble

cortesanía" en la que fue deber presentarse delante de los otros con elegancia, distinción y esmero portar este uniforme de paño azul, implicó la interiorización por parte de los niños de estas normas y valores y la aceptación de una jerarquía social. Así las cosas, como materialidades que constituyen la cultura escolar, los uniformes escolares "cuentan un código social a través de rasgos visuales como los colores, estilos y formas" (Dussel, 2019, p. 20).

Así mismo, la exigencia de cepillos para la ropa y los zapatos da cuenta de unas prácticas de cuidado del vestido, asociadas con la pulcritud y el orden. Verse bien frente a los otros, cuidar de la presentación personal y moldear el comportamiento de acuerdo con el uniforme fueron las marcas de este orden estético y moral.

La motivación de Triana para establecer esta casa de educación radicó en ser testigo "de las dificultades que muchos padres de familia celosos de la inocencia de sus hijos tienen para entregarlos á la educación pública" (Triana, 1827, N.° 286). Los veinte pesos de pensión y los diez pesos de contribución para el mobiliario de este establecimiento se convirtieron en elementos que configuraron un sistema de distinción social a inicios del siglo XIX, pues para poder acceder a este tipo de casas de educación se tenía que contar con los recursos económicos necesarios. Aun siendo movido por un vivo interés en la educación pública, según lo expresado en este anuncio, Triana distingue entre la instrucción que dará en su casa de educación y aquella otra, la pública, de la que los padres de familia deberían desconfiar pues en ella no se conserva la inocencia de sus hijos.

Probablemente la casa de educación que anunciaba Triana no operó del todo bajo los principios del *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*, pues, como bien lo muestra Zuluaga (2001), Triana se mostró preocupado por la autoridad dada a los monitores, pues los niños no eran aptos para gobernar a otros niños. De aquí que en la reforma a este manual planteada por Triana hacia 1845 el maestro no podía ser sustituido por los monitores y conservaba un lugar central como guía del aprendizaje de los niños.

El vestido uniforme de paño azul se articuló a un régimen disciplinario en el que el castigo se ligó a los fines sociales "asignados al hecho de mantener agrupados de modo regular unos niños fuera de su hogar: está vinculado con los fines morales de las prácticas religiosas, y con los fines político-económicos como la formación de hábitos de obediencia, disciplina y trabajo" (Sáenz *et al*., 1997, p. 202). De esta manera, se buscó que el mayor número de niños aprendieran en

el menor tiempo posible, con eficiencia, los conocimientos básicos para la vida en civilidad y los elementos de la moral y todo con el mismo método; además, los niños se tenían que comportar de la misma manera en virtud de portar un idéntico vestido uniforme. En esta "máquina escolar perfecta" para pobres, según Sáenz *et al.* (1997), "el niño, no es más que un individuo uniforme, sólo visible para el maestro cuando es 'bueno' o 'malo', es decir, cuando acierta o yerra; pero la aparición positiva del deseo personal infantil se canaliza por el sistema de premios" (p. 202), en el que asciende en su puesto del banco y acumula bonos —redimibles por dinero— por buena conducta, memorización de conocimientos o limpieza.

Así, la impronta del sistema lancasteriano en las casas de estudio de varones, destinadas a las familias con solvencia económica, fue la "casaca, chaleco y pantalón de paño azul", este uniforme escolar fue el símbolo de esta "máquina pedagógica" basada en la repetición, en la inspección, la disciplina, el orden y el aseo.

Del mismo modo, dos meses después, el 24 de junio de 1827, en la misma *Gaceta de Colombia*, apareció un anuncio en el que la señora Teresa Suares ponía a consideración de sus conciudadanos, la propuesta de establecer "una casa de educación para 25 niñas" con el propósito de inspirar en ellas los principios de piedad y de virtud, "junto con todas las gracias que deben adornar a las que un día deben llenar el respetable lugar de madres de familia".[11] Esta casa de estudios estaba pensada para niñas de siete años en adelante, las cuales deberían llevar

> un camison blanco de cuello i manga larga con pulseras negras de sinta, una gorra ó sombrero de paja un pañuelon blanco, tres vestidos mas, cama completa, un baul, una almoadilla de una tercia de largo, una cuarta de ancho i media de alto, con una gabeta en que irán las tizeras, dedal, aujetero i provision de sedas, hilo y demas útiles para la costura, tambor, papel, libros i lapis. (Suares, 1827, *Gaceta de Colombia,* N.° 297)

El camisón y el pañuelón blanco que integraron el uniforme que se les exigió a las 25 niñas de la casa de educación de la señora Suares definieron un orden estético, higiénico y moral alrededor del cuerpo femenino, pues el color blanco representó la pureza, la salud y la delicadeza. En ese camisón se podían observar

11 Suares, 1827, *Gaceta de Colombia*, N.° 297.

los hábitos de limpieza y también las transgresiones, las marcas de la suciedad y de la deshonestidad en las costumbres. Sus mangas largas y el uso de sombrero o gorra dan cuenta de principios morales en los que era mal visto que las niñas dejaran ver partes del cuerpo que no estaban permitidas socialmente. Así, los vestidos largos y holgados se asociaron a la decencia y el recato pues la postura, el movimiento y el orden de los vestidos expresaban un alma virtuosa.

El requerimiento de una gaveta para los útiles de la costura cumple así mismo la función de expresar unos saberes escolares dirigidos especialmente para "la educación del bello sexo". La costura y el bordado, considerados oficios mujeriles, se integraron a los reglamentos de los colegios femeninos, porque "el ramo principal de una mujer que es coser con perfección" (Martínez, 1994, p. 18) hizo de ellas, madres y esposas útiles en el hogar.

Para las primeras décadas del siglo XIX, la seda se constituyó en un artículo de lujo al cual solo podían acceder las "damas de la sociedad", por lo que las provisiones de seda que tenían que llevar las niñas dan cuenta de un emergente mercado de lo suntuoso de un lado y del otro, conforme a la estrategia clasificatoria, este signo define los contornos de un grupo social que en la ostentación y en el discurso de la elegancia encontrará su reconocimiento social.

En el *Constitucional de Cundinamarca* del domingo 14 de septiembre de 1834, José Manuel Groot (1800-1878) anunciaba el "restablecimiento de la segunda casa de educación de esta capital" que él dirigía. A través de 24 principios de "rigurosa justicia", Groot establecía el régimen interior de su instituto en el cual solo se aceptaban alumnos desde los 7 a los 14 años. Se enseñaba la gramática castellana y latina, los rudimentos del francés, filosofía y dibujo. Además,

> toda la parte que corresponde a la educacion relijiosa, moral i urbana, ocupará mui particularmente la atención del director i profesores, estas serán materias de aprendizaje para todo el tiempo que esté el joven en la casa; para cuyo efecto habrá diversas clases en que se procuraran unir las lecciones teóricas a las practicas.[12]

12 José M. Groot, "Restablecimiento de la segunda casa de educación de esta capital" en el *Constitucional de Cundinamarca*, domingo 14 de septiembre de 1834, trimestre 12, p. 152.

Se definen, además, los meses en que los alumnos pueden salir de la casa, el periodo en que se realizarán los certámenes de las materias y los elementos que cada alumno debe llevar en el momento de ingresar a la casa de pensión: cepillo de dientes y de zapatos, toalla de manos, tijeras, peine y un baúl, papel para escribir y una caja de colores.

En esta casa de educación los alumnos debían estar siempre uniformados, con una "levita i calzon azul, interior negro, sombrero y borseguies".[13] Este régimen vestimentario se asoció a principios morales y estableció junto a la casa de educación de Triana y de Suares un patrón escolar en el que apariencia y virtud fueron elementos indisociables.

La casa de educación para varones de don Triana, así como la de niñas de la señora Teresa Suares y el instituto de José Manuel Groot, fueron instituciones de educación privada organizadas por particulares, con el visto bueno de la Iglesia y de los gobernadores de las provincias; frente a las molestias que generó la educación pública, estas casas inspiraban en las familias confianza ante su "honrada moral", la rigidez en la disciplina y la formación cristiana plena, alejando a los niños de ambos sexos del relajamiento de las buenas costumbres.

Magnolia Aristizábal (2007) muestra, a través de la exposición del Secretario de Estado al Congreso Constitucional de 1837, que la educación privada para las mujeres fue de gran importancia ante un generalizado descontento por la educación pública:

> Como en todas las ciudades de la Nueva Granada, i aun en muchas de las poblaciones de inferior categoría, hai bastantes escuelas privadas, con especialidad para niñas, por la repugnancia con que se envía a estas a las escuelas públicas: i como para formar idea del verdadero estado de la enseñanza primaria debe saberse qué escuelas existen de ambas especies: me propongo solicitar de las gobernaciones noticias esactas de las escuelas públicas i privadas que haya en cada provincia, para que desde el año venidero puedan presentarse al congreso cuadros jenerales separados de las unas i de las otras. (p. 192)

13 José M. Groot, "Restablecimiento de la segunda casa de educación de esta capital" en el *Constitucional de Cundinamarca*, domingo 14 de septiembre de 1834, trimestre 12, p. 152.

El camisón blanco con pulseras negras de esta casa de estudio para señoritas, al igual que el traje azul de paño de los niños de la casa de don Triana, constituyeron un sistema de jerarquización social, de diferenciación y resistencia a la escuela pública, demostrando las oposiciones entre una elite capitalina que buscó reafirmar su estatus y la gran población pobre cuyos hijos tenían que recurrir a las escuelas de primeras letras. Mientras que otros vivían vagando por las calles de las ciudades, medio desnudos o con sus ropas corroídas y sin el mayor cuidado de su persona:

> Una camisa desgarrada, llena de nudos, en que encierra un medio real pillado, regalado o encontrado, un dedal, un devanador, etc., que arrastró el caño en la última creciente; si tiene chaqueta, es como los calzones, grandísima, arremangada y con manoplas de dulce y mugre; con ella también suple la carencia de un pañuelo; nunca tiene sombrero, anda entre casa, es morador de la calle, inquilino de la municipalidad. Su fisionomía es graciosa, despierta, inteligente; sus ojos de víbora brillan por entre el cabello largo que anda siempre por la cara; el descuido y la mugre ocultan el resto de las facciones. (Salgar, 1866, p. 137)

Este cuadro de costumbres alerta acerca de esa otra capa de población infantil que a mediados del siglo XIX hacía parte del paisaje de la ciudad, los cuales fueron objeto de control, vigilancia, corrección y evangelización. Vagos y pobres fueron un problema para los nacientes Estados que se vieron avocados a controlarlos, pues "la pobreza, y sobre todo los pobres en la calle, expresan un cierto malestar social que necesita ser puesto en orden y al mismo tiempo requiere darle una función" (Martínez-Boom, 2005, p. 153).

Los uniformes escolares entraron a definir la forma de presentación del niño bien educado, que portaba su traje escolar de acuerdo con las leyes suntuarias y de la indumentaria que cada escuela puso a funcionar con arreglo al poder adquisitivo y al modelo de clasificación social, lo que recuerda, como expresa Domínguez (2007), que el vestido como dispositivo de cohesión social es un sistema de reconocimiento, referencia, segregación y competencia. Así:

> No sólo es una experiencia emocional sino, también, un ritual institucional por el que se presenta una imagen dada del cuerpo, previa a su ingreso en la vida social, en tanto que los hombres se visten antes de hablar, comer, trabajar, bailar, guerrear o seducir. Por el vestido se verifica el paso de lo sensible de la desnudez a la significación del cuerpo en la medida que lo oculta, lo exhibe o lo

> resalta a través de prendas, joyas, pinturas, tocado, calzado, adornos e, incluso, gestos que conforman toda una sintaxis de diferenciación. (p. 96)

Los uniformes que adoptaron estas dos casas de educación institucionalizaron la imagen de un cuerpo escolar no pobre, homogénea, privada y ligada a un método de enseñanza y de unas intencionalidades morales. De este modo, se aprecia cómo la "acción performativa" de estas casas consistió en privatizar, hacer suyo un cuerpo, producirlo para luego mostrarlo, llevándolo al espacio público como sujeto educado.

Seis años antes del anuncio de la señora Teresa Suares, en 1821, la ley dispuso la creación de escuelas de niñas en la cabecera de los cantones para que aprendieran además de leer, escribir y contar, a coser y a bordar. "La educación del bello sexo" fue pensada, entonces, como condición para que la sociedad pudiese civilizarse por la vía de la conformación de familias honorables en las que el refinamiento de las costumbres diera paso a una sólida moral.

Así mismo, la costura y el bordado se configuraron en obras de mano que alcanzaron el grado de saber escolar[14] cuya práctica en las escuelas estuvo asociada a la economía doméstica,[15] como se mostrará más adelante. Sin embargo, vale la pena señalar aquí que este "oficio mujeril", el de coser, alcanzó un grado de refinamiento y de perfeccionamiento en la técnica que hizo que se diferenciara sustancialmente de la simple costura. Así, la distinción social marcó distancias entre costureras y modistas en el afán de la elite burguesa de crear un capital

14 Alejandro Álvarez (2015b) sostiene que en la escuela se han producido saberes "cuya naturaleza es única". Así, el bordado, la costura y el tejido emergieron en la escuela como saberes con particularidades propias, diferentes estos saberes de aquellos otros que se ofertan en lo que se ha denominado "formación para el trabajo". Por esta vía, se hacen necesarios trabajos investigativos que muestren la forma como estos "oficios mujeriles" alcanzaron el umbral de saberes escolares, dando cuenta de su enseñanza, de la organización de sus contenidos y de la forma en que se estructuró el tiempo y el espacio escolar para su enseñanza. Lo que hay que desentrañar con miradas muy finas, sostiene Álvarez, "es cómo se crean esas fronteras, cómo se produce esa alquimia, cómo se procesan esos saberes" (p. 25).

15 Según el decreto de la gobernación, de 9 de diciembre de 1846, dentro de las materias en que debían ser instruidas las niñas del colegio de La Merced se encontraba la economía doméstica. Esta materia era práctica, pues las niñas cumplían funciones domésticas en el interior de la institución, apoyando a la directora. Según este decreto, "la Directora dará lecciones teóricas de economía doméstica á todas las niñas, i para que aprendan á conocer prácticamente todo lo que conviene en este ramo, podrá tomar diariamente una ó dos niñas para que le ayuden en la dirección i ejecución de las operaciones económicas del Colejio. Pero nunca podrá tomar una niña mas de un día en la misma semana, ni ocupará á ninguna en el tiempo en que esté dando sus lecciones el primer preceptor" (Decreto de 9 de diciembre de 1846).

simbólico que le permitiera construir su propio régimen estético. Según Salazar (2012), en "1888 había 485 costureras y 35 modistas, mientras que en 1893 se presentaron 394 costureras y 97 modistas en Bogotá" (p. 36). Este aumento considerable de la modistería muestra el alto nivel en el consumo de las mujeres burguesas de vestidos lujosos con los cuales asistían a eventos propios de la elite criolla nacional. Tanto la confección de la ropa por parte de la modista como del sastre se constituyeron en consumos propios de la clase alta que buscó identificarse entre sí y generar distancia respecto a otros sectores sociales.

"La apariencia distinguida" que sirvió como enunciado para clasificar y jerarquizar los cuerpos y su indumentaria, desde mediados del siglo XIX, requirió no solo del uso de trajes específicos para cada ocasión, sino que construyó un ideal de belleza basado en "las cualidades naturales" en oposición a prácticas de embellecimiento como pintarse el rostro, abultarse el cuerpo o apretarlo por medio del corsé, pues la

> primera deforma i aruina la piel, i exita el desprecio de todos. El arrebol en una pálida mujer es como "una alegre sonrisa en la cara de un inválido". I la última es perniciosa á la salud, porque comprime el estómago i las entrañas, obstruye su acción i el movimiento del corazón i de los pulmones, i causa desmayos, toses, consuncion i otros males. Hai además, en todo esto mucho de superchería indigna de una señorita que no debe aspirar á ser querida sino por sus cualidades naturales, por la nobleza de sus sentimientos i el cultivo de su espíritu, no esponiéndose a dar i á recibir chascos i desengaños muy amargos. (Cuervo, 1853, p. 11)

En este orden de ideas, las niñas fueron alejadas de la vanidad que se asoció al lujo en el vestido y a un desmedido arreglo de la apariencia, pues ese sentimiento fue leído como un riesgo para que las familias distinguidas se encaminaran a la corrupción, y para que los pobres avivaran la pasión por una pronta fortuna. Las niñas, en especial, fueron educadas teniendo en cuenta la posición de sus familias.

Si bien el uso del uniforme escolar caracterizó la emergencia de estas primeras casas de educación, delineando un patrón estético que se buscó imponer a través del discurso religioso, no se puede sostener que el traje escolar fue exclusivo de la educación privada, pues como veremos esta exigencia fue también incluida en algunos establecimientos de educación pública que se crearon para la formación no de los pobres sino de las elites, en las primeras décadas del siglo XIX.

Con el propósito de "fomentar la educación de las jóvenes, la cual tiene una grande influencia sobre la felicidad social" (Decreto de 30 mayo de 1832), se estableció en Bogotá el Colegio de La Merced para niñas, siendo gobernador de la provincia Cundinamarca Rufino Cuervo quien expidió el Decreto de mayo 30 de 1832. Esta institución no fue pensada para las niñas más pobres y necesitadas de la provincia de Bogotá, sino para un grupo selecto, para las mujeres de una clase social acomodada, pues una mujer de honesta moral y bien educada no solo debe ordenar la economía de su familia, sino fortificar su salud.

Según el Decreto de la Gobernación de 9 de diciembre de 1846, "en ejecución de la ordenanza 2ª de la cámara provincial reglamentando el colegio de La Merced", se establecieron las lecciones y los horarios diarios de la instrucción de las niñas, además, en el artículo 24 se ordenó:

> Todas las alumnas del Colejio de la Merced usarán el uniforme siguiente: traje blanco de muselina, de corte redondo i sin sobrepuestos: pañuelo blanco de muselina en el pecho: chal negro de tafetan: zapato negro y media blanca de algodon: cinta ó cintillo negro en el cuello: zarcillos pequeños lisos de tambaga; i el escudo del Colejio en el brazo izquierdo ó en el pecho: Este uniforme lo usarán precisamente las niñas en los actos públicos i cuando salgan á la calle, i en este último caso llevarán gorra de paja. (Decreto de la Gobernación de 9 de diciembre de 1846)

Marie Louise Élisabeth Vigée Lebrun fue la retratista más famosa del siglo XVIII de Francia y quien pintó a María Antonieta de Austria en aproximadamente 30 retratos; en uno de ellos, con fecha de 1793, aparece vestida en traje de muselina. María Antonieta fue reina de Francia entre 1773 y 1794, con el ascenso de Luis XVI. Su vida en la corte se caracterizó por el lujo, el derroche y las constantes polémicas en torno a la influencia que ejercía sobre el rey y la vida familiar. Esta mujer fue considerada como un símbolo de la alta costura pues usó telas exclusivas, desde terciopelos, sedas y muselinas hasta brocados e hilos dorados. Sin embargo, fue objeto de numerosos escándalos por los escotes pronunciados y por el corte de sus vestidos.

Lo dicho permite sugerir lo que los trajes de muselina representaron, en conexión con la elegancia de la corte, el buen gusto y la finura en el vestido. Este tipo de tela es vaporosa y puede ser de seda o algodón y en el siglo XIX en la Nueva

Granada se importó de Francia. Las niñas vestidas de blanca muselina y de chal negro de tafetán, otra tela exclusiva para la época, expresan una apariencia sencilla pero elegante, la sobriedad que deja ver la clase social y que marcó una distancia con el uso de telas burdas que se fabricaban a nivel local.

Lo anterior muestra la forma como se importaron modelos, como se impuso una forma de vida y de aparentar que comenzó a cimentar una tradición en la que la escuela desempeñó un papel protagónico, pues hizo suyo el discurso de la civilidad europea. Por esto, salir a la calle con este uniforme exigía mostrar un comportamiento moderado y una apariencia que agradaba menos por el vestido que por el espíritu y el corazón.

El buen porte de las niñas se asoció a la distinción y a la elegancia. El cultivo del honor y de la delicadeza fue tarea de la urbanidad que buscó habituar a las niñas a tratarse bien entre sí y a portarse en toda ocasión con "decencia, modo i atención" (Decreto de la Gobernación de 9 de diciembre de 1846), para lo cual la directora del Colegio aprovecharía los espacios de encuentro con las estudiantes para hacerles ver sus faltas de urbanidad y la importancia de la cortesía. Un discurso moral que se expresó también en el uso del uniforme asociado al honor, la delicadeza y la elegancia.

Magnolia Aristizábal (2007) señala que la educación de las niñas en el colegio público de La Merced fue semejante a la impartida por los conventos, pues se desarrolló en un ambiente de disciplina, moralismo y conducción:

> Lo único que la diferenciaba de un establecimiento de este tipo, era el hecho de que se consideraba una entidad de carácter público, regida por las disposiciones de los poderes legislativos y ejecutivo de la provincia. Por lo mismo, se convertía en un espacio para ejercer influencia sobre el rumbo que debía tener la educación de las mujeres y un espacio para satisfacer a la "clientela" entre los dirigentes de la república. (p. 163)

Esta analogía que establece la autora entre la educación de carácter público del colegio de La Merced y aquella otra que se imparte en el convento es pertinente para señalar la transición del modo de vida religioso que caracterizó la formación de las monjas, al espacio de la educación pública orientada a la formación de las niñas y las jóvenes. De esta manera, el uniforme escolar hace parte de un conjunto de prácticas corporales "moderadas" que fueron compartidas por la escuela

pública y que muestran que los elementos ascéticos se pueden encontrar por fuera del espacio religioso, pues, siguiendo a Durkheim (2012), estos elementos no solo están ligados a lo sagrado, sino que también hacen parte de lo profano, un ascetismo inherente a la vida social. Uniformar el cuerpo escolar expresó la renuncia a los lujos materiales y a los placeres del cuerpo, procurando domar las pasiones y practicando un modo de vida austera y sencilla.

De esta manera, se constituyeron apariencias moralizadas que están ligadas intrínsecamente a los valores patrióticos, a través de la emergencia de un ideal de nación que puso a circular la elite criolla. El amor a la patria que se relacionó con la libertad y la soberanía fue la base sobre la cual se construyó un incipiente nacionalismo, simultáneamente, orientado a ser como los civilizados europeos. Cuestiones que se intensificaron en las postrimerías del siglo XIX y principios del XX, como lo explica Pablo Rodríguez (2013) al señalar que el sentimiento patrio se inculcó en diferentes escenarios, principalmente en el hogar y en la escuela:

> En el lenguaje de la época se hablaba de"hogar patriota", para referirse a una familia de adeptos a la causa. Un hijo patriota era aquel que partía a la guerra sin temor. Una madre patriota era la que entregaba sus hijos a la lucha por la libertad. Llama la atención que en el discurso republicano, el amor a la patria es puesto por encima del que se debe tener a la madre. Recientes investigaciones han mostrado cómo la simbología patriótica inundó los hogares. El mobiliario, las vajillas, incluso las mismas prendas de vestir, llevaban impresos el escudo y distintos emblemas alusivos a la República.
>
> Con mayor énfasis, la escuela fue un centro de difusión de la ideología patriótica. Es más, podría decirse que era su razón de ser. Formar buenos patriotas, fue una tarea que le encargó el Estado a la escuela. En cursos, ritos y actos solemnes, los estudiantes eran instruidos en el amor a la patria. Hacer formaciones en el patio central, desfilar, izar la bandera y cantar el himno nacional fueron actividades propias de la vida escolar. A través de esos ritos tan cotidianos, el sentimiento patriótico y republicano marcó generaciones. Las cartillas y manuales de historia que se elaboraron en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX estuvieron inspirados en los principios patrióticos. En ellos las biografías de los héroes y la exaltación de su heroísmo eran sus fundamentos principales. No está de más recordar que la mayoría de los colegios oficiales que se fundaron llevaban el nombre de algún héroe o heroína. En cada ciudad uno o más

> planteles públicos tenían por nombre Atanasio Girardot, José María Córdova, Francisco de Paula Santander, Antonia Santos o Manuela Beltrán. (párrs. 10-11)

Como se ha señalado, el colegio de La Merced construyó un régimen disciplinario que actualizó el ascetismo sagrado, dando un lugar fundamental al uso del traje escolar pues a través de él se buscó el gobierno de las pasiones; sin embargo, este ascetismo no fue una característica propia de la instrucción femenina, sino que hizo parte de la vida de los colegios mayores que se fundaron en los siglos XVII y XVIII: el Colegio del Rosario, el Colegio de San Bartolomé y el Colegio de la Enseñanza.

Del "sobre escrito" y del uniforme en los colegios mayores

Figura 1. Museo Nacional de Colombia
Fuente: Torres Méndez, Ramón (1850). Antiguos colegiales de San Bartolomé y el Rosario. Dibujo.

Nota. Vestir el cuerpo de los alumnos para dejar el espacio del encierro diario, por algunas horas, implicó enseñarles a habitar los escenarios solemnes, así como los espacios de la urbe y en la vida pública. Por ello, el aseo de la persona y del vestido, hábitos sociales, y la decencia en el lenguaje hicieron parte de las instrucciones.

El otro escenario para analizar el régimen indumentario escolar es el de los colegios mayores. Si bien estos no son del interés de esta investigación, se señalarán algunos elementos que configuraron las políticas del vestir en estas instituciones de gran importancia para comprender la emergencia de formas de civilidad en la naciente república, durante el siglo XIX.

Tres fueron los principales colegios universitarios para varones en el siglo XIX, el Colegio Universidad Santo Tomás, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y el Colegio Seminario de San Bartolomé. En 1605, el arzobispo Bartolomé Loboguerrero fundó el seminario de San Bartolomé con el propósito de dar educación a los hombres del clero. Por su parte, hacia mediados del siglo XVII, en 1653, el arzobispo Cristóbal de Torres y Motonesse fundó el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Según María Clara Guillén (2016),

> en ambos colegios el objetivo fundamental consistía en formar a los curas y burócratas descendientes de los conquistadores españoles, para lo cual las condiciones de ingreso que se exigían eran, para San Bartolomé, "que sean pobres españoles y de legítimo matrimonio, y de edad de por lo menos doce años; y que sepan bien leer y escribir; de buenas costumbres y habilidad". Así, se excluía claramente a la población indígena o mestiza. (párr. 5)

La limpieza de sangre y la pertenencia a una familia distinguida fueron las exigencias para poder ingresar a estos colegios, además de unas cualidades modestas y de tener cumplidos los 12 años. Los alumnos recibieron estudios de filosofía, teología, moral, física y jurisprudencia. La severidad en los castigos por desacato o falta de respeto a los superiores fue la característica del régimen disciplinario interno de estos establecimientos universitarios.

Próspero Pereira Gamba (1865) señala en su "Colejial de antaño" que los alumnos internos del Colegio San Bartolomé usaban dentro y fuera de este, la opa

> que era una especie de sotana, i nos servia admirablemente para encubrir todas las bribonadas; i por de contado que, aunque el reglamento del colejio no lo prescribiera, los raidos bartolos teníamos que usar este vestido a falta de otro; pues no es por modestia, ni por virtud cristiana, ni por envanecerme, que me cabe la honra de revelar el voto de pobreza, ya que no lo hacíamos como nuestros confesores de la Candelaria, por lo ménos lo cumplíamos como los frailes de san Juan de Dios; pudiendo jurarse que el estado normal del estudiante era

> un embarazo perpetuo de caja, o, mejor dicho, que la caja era inútil, puesto que no poseía un centavo, sino una pequeña dosis de crédito con las pulperas de la vecindad. (p. 14)

El uso diario de la opa por falta de otro vestido deja ver que la pobreza se extendía aun en aquellas familias que tenían los recursos para pagar la pensión en estos establecimientos. Esta capa que se unía en el cuello y que dejaba al aire los brazos y la parte delantera del cuerpo era característica de las congregaciones religiosas y se constituyó en la marca identitaria de los colegios mayores que poco a poco fueron adecuando sus uniformes de acuerdo con los nuevos conceptos que venían de Europa.

Debajo de la opa, el vestido raído dejaba ver la escasez de una posición social que se batía entre el deseo de alcanzar un reconocimiento y por lo tanto un lugar privilegiado entre la clase letrada y aquella otra necesidad, la de alejarse de la vulgaridad, de las costumbres poco sanas, es decir, de los pobres. Según Salvador Camacho Roldán (1894) en sus *Memorias*, los alumnos de los colegios y escuelas eran poco favorecidos en materia vestimentaria, pues usaban

> chaqueta y calzones de tela fuerte de algodón; zapatos sogamosos, llamados así por ser fabricados en el lugar de este nombre, sin horma y sin atención al pie derecho o izquierdo, que se vendían en cajetas de medir granos, de las cuales se escogían los que más se acercaban a la proporción de pares para cada persona; sombreros de paja cuyas alas comparaba un escritor de costumbres de esos tiempos a las banderas de Pizarro, y nada de medias, calzoncillos y corbata. (p. 101)

El uso de las telas de algodón para la confección de los uniformes de los colegiales del siglo XIX incentivó la naciente industria textil que, al igual que la producción de otros bienes, se desarrolló en talleres caseros en los cuales se producían zapatos, sombreros, maletas y ropa, entre otros artículos de uso cotidiano. El algodón se cultivó en tierras bajas con temperaturas altas, donde los artesanos elaboraron las telas para el uso familiar y para el mercado local. Vélez, Socorro, San Gil y Girón fueron durante buena parte del siglo XIX los lugares en los cuales se producía algodón y se comercializaba con telas de este material, sin embargo, la introducción de textiles de algodón provenientes de Europa generó una profunda crisis en el mercado interno, pues como lo indica Pierre Raymond (2011) hacia

1820"las exportaciones británicas de telas de algodón a América Latina sumaban 200 millones de metros" (párr. 11). Salvador Camacho Roldán (1894) recuerda que la fabricación de telas de algodón se utilizó para la confección de

> camisa, pantalón, sábanas, colchas, ruanas, cortinas, toldos, hamacas y vestido interior de hombres y mujeres, desde calidades ordinarias hasta tejidos bastantes finos y de bonita apariencia. Frazadas, ruanas, telas para enaguas (frisa), monteras, medias, guantes, chumbes y sombreros de fieltro de lana. Con estas telas se vestían las dos terceras partes de la población a lo menos, y se exportaba a Venezuela y el Ecuador en cantidades de dos a trecientos mil pesos anuales. Sólo la gente acomodada usaba telas europeas. Hoy esa producción no es mayor que cincuenta años atrás. Las telas extranjeras están reemplazando a las nacionales. (p. 124)

Como se puede apreciar, esas dos terceras partes de la población era pobre, por lo que el uso de estas telas marcó un lugar no solo en la estructura económica sino en la esfera simbólica.

Reglón aparte merece la referencia de Salvador Camacho Roldán respecto al uso de la ropa interior en los colegiales, pues a mediados del siglo XIX no se había generalizado su uso, por el contrario, quienes integraron los calzoncillos a su forma de vestir fueron los hombres que habían tenido contacto con el mundo europeo, marca, entonces, de exclusividad y de cosmopolitismo.

Como lo sostiene el etnólogo e historiador francés André Leroi-Gourhan (1971), el primer grado de reconocimiento social se establece sobre el vestido y los accesorios que lo acompañan. De aquí que los calzoncillos funcionaron como una "insignia":

> Cada individuo, masculino o femenino, aunque cubierto por un traje o un vestido, lleva un cierto número de insignias, las cuales permiten mediante el color de su corbata, la forma de sus zapatos, el adorno de su ojal, la calidad del tejido o el perfume usado, situarlo con gran precisión en el edificio social. (p. 339)

No se puede sostener que el uso de la ropa interior generó una tradición sin pasar por disputas y debates, pues entre moralistas e higienistas, se avivó la confrontación entre los efectos del uso de los calzoncillos.

Asimismo, algunos relatos de la vida cotidiana reconstruyen escenas en las que se aprecian algunas particularidades de los estudiantes bartolinos, en su atuendo y su uso:

> con capote de calamaco verde puesto sobre el chaleco, sombreros cubanos, botines de soche, corbata de pañuelo de rabo de gallo, calzones de manta de socorrana (que, entre paréntesis, nos hacian usar para protejer la industria del país) i los indispensables garrotes de berraquillo retorcido, guayacan redondeado o macana tajada en forma de sable; pues sabido es que en tan dichoso tiempo, estudiante sin garrote, era como mujer sin vanidad, como mulo sin resabio, como chocolate sin pan, como administrador de rentas sin plata. (Pereira, 1865, p. 15)

La composición que muestra Pereira de capote, chaleco, sombrero, corbata, calzones de manta, botines y garrote es prueba de la autoridad moral y de la estricta manera como estos colegios mayores regularon el vestido. A su vez, este cuadro de costumbres deja ver que aun siendo cerrado el sistema de vigilancia de estas instituciones educativas, los alumnos usaban sus capotes en el juego, en "el tropel" y para esconder sus picardías, entonces, en calidad de dispositivo de control, el uniforme comenzó a operar de otra manera, connotando también trasgresión, ocio, diversión, alegría y desfachatez. Se testimonia así la forma como el vestido escolar interviene en diferentes aspectos de la vida cotidiana de los alumnos.

El calamaco fue una tela de lana que se podía encontrar liso de un solo color o floreado, propio para climas fríos, este aspecto da cuenta de la relación entre el tipo de tela y el clima. Tal correspondencia es constante en los tratados de urbanidad en los cuales se subrayaba el deber de "usar adecuadamente el vestido" y este adecuadamente se refiere a tres aspectos: la clase social, el espacio social o circunstancias y el clima.

Otro aspecto que llama la atención es el material de los botines, no se trataba de cualquier material, el soche fue un mamífero que habitó los páramos y fue con su piel rojiza con la que se hacían estos botines que integraron un tipo de uniforme. Los zapatos determinaban la posición social de los colegiales pues se tenía que contar con los recursos para importarlos o para mandarlos hacer, mientras que la gente pobre andaba con alpargatas o a pata limpia y solo hacía uso de ellos durante la Semana Santa, por su parte, los escolares los utilizaban para los desfiles y los exámenes, únicamente. Para Raúl Domínguez (2007), "la alpargata connotaba 'diario', 'común', 'trabajo' y el zapato connotaba 'fiesta', 'visita', 'ceremonia'" (p. 114).

De la misma manera, hay que hacer referencia a los "indispensables garrotes de berraquillo" que también se hacían de palo de guayacán y que funcionaron como

espadas de defensa o como instrumentos para el juego, pero cuyo uso en la indumentaria escolar se asoció al bastón. Había que enseñarles a los alumnos a manejar este instrumento, pues en la adultez el bastón era signo de mando y de prestigio.

Al cuadro de Pereira, le sigue otra mirada con un poco más de detalle. Hermógenes Saravia (1866), en"Los percances de un estudiante", sostiene que el capote desgastado era acompañado de un sombrero ajetreado por el juego y las batallas, por unos

> calzones eternamente *divorciados* del chaleco, que dejan en descubierto todo el alto vientre, y sostenidos con franjas de paño con suplementos de entorchados de guitarra inexorablemente atados a los botones; un corbatín estrangulante y tieso como de recluta; unos botines tan escabrosos y ásperos que parecen de *menudo embolado*; y una *cartuchera*, conteniendo en *cama franca* cigarros, las bolas, el tacón para la *golosa*, una ensaladilla, y medio real en efectivo para gastos extraordinarios; tal es el equipo del estudiante, poco confortable en verdad. (p. 55)

De este modo, el uniforme de estos colegios mayores fue acompañado por el "equipaje del estudiante"en el que los instrumentos para el juego y la diversión manifiestan esos otros espacios que no fueron copados por los discursos de la disciplina, la urbanidad y las buenas maneras. El solo hecho de fumar ya iba en contra sentido a estos mandatos, pero la alegría y "una fe ciega en todo ese mundo de ilusiones"es lo que constituye, según este mismo autor, la fortuna de la juventud.

A propósito del Colegio del Rosario, la ordenanza 104 de 18 de octubre de 1850 decretó en su artículo 9 que

> el uniforme de los colegiales será compuesto de sombrero negro, casaca i calzon de paño negro, chaleco cruzado del mismo color; corbatín negro, i el escudo del colegio fijado en el chaleco sobre el pecho, pendiente de una cinta blanca dando vuelta por el cuello. (Ordenanza 104 de 18 de octubre de 1850)

Para ser colegial era necesario no solo el uso de este uniforme, sino saber leer y escribir, ser mayor de ocho años, no tener enfermedad contagiosa y acreditar buena conducta. Es decir, comenzó a signar la diferenciación en el nivel de saber entre quienes lo portaban y quienes no.

El uniforme entró a clasificar a los niños entre escolares y no escolares y a jerarquizarlos entre alumnos del sistema educativo público y aquellos que provenían de los colegios mayores de comunidades religiosas o de casas de educación fundadas

por la buena voluntad de particulares, como ya se vio. En calidad de rasgo distintivo, el uniforme escolar también estableció una marca particular en aquellos sujetos de los internados de hijos de familias pudientes. El traje uniforme en este tipo de instituciones fue utilizado cada vez que los internos salían a la ciudad para identificarlos y disponer un modo de regulación de su comportamiento en el espacio público:

> El uniforme que deben usar los alumnos internos del Colejio, i también los externos que pertenezcan a familias pudientes, siempre que en comunidad salgan del establecimiento, en todos sus actos solemnes i cuando concurran a las funciones del culto religioso, será el siguiente: botin de becerro, pantalón de paño negro, levita de lo mismo, chaleco blanco, corbata negra i sombrero negro de felpa. De la solapa derecha de la levita penderá atado con una cinta tricolor el escudo de armas del Colejio, que será de plata, esculpido o bordado, con una orla i dentro de ella esta inscripción: Colejio del Estado S. de Antioquia. (Reglamento del Colegio del Estado Soberano de Antioquia, 1865)

Tanto en el colegio del Rosario como en el colegio del Estado Soberano de Antioquia "el escudo de armas" aparece como un accesorio o complemento del uniforme. En la heráldica, el escudo funciona como representación de los símbolos y emblemas de un Estado, asociación o linaje. Este juego de elementos genera en los individuos que lo portan una pertenencia, se trata de la adscripción a la comunidad a través de una marca que condiciona el comportamiento.

Vestir el cuerpo de los alumnos para dejar el espacio del encierro diario, por algunas horas, implicó enseñarles a habitar los escenarios solemnes, así como los espacios de la urbe y en la vida pública. Por ello, el aseo de la persona y del vestido, hábitos sociales y la decencia en el lenguaje hicieron parte de las instrucciones. Así, cultivar los buenos sentimientos y dar buenas maneras a los alumnos significó combatir "de una manera directa la intemperancia de nuestras pasiones y los malos hábitos adquiridos, enseñándonos a amar y a respetar no solamente aquello que pasa por nuestros sentimientos, sino también todo lo que es del dominio de nuestros sentidos" (Circular N.° 38 a los directores de las escuelas primarias, 1881).

En el escenario público de la ciudad se podía encontrar gran variedad de trajes que daban cuenta de diferentes códigos sobre el vestir y que configuraron una escala social mediada por la urbanidad y la etiqueta. "Lo mundano" frente a "lo cortés": ruanas y chales, alpargatas o "la pata limpia" frente al traje de paño, las faldas, los guantes y el sombrero. A esta escena de la vida cotidiana de las ciudades colombianas en la segunda mitad del siglo XIX, se sumó la presencia de estudiantes, los domingos y los días de fiesta, que usaban un traje largo con una gorra de seda y medias largas:

> Me hallé tan apasionado de Cármen (así se llamaba esa joven) que su imájen i cuanto la rodeaba se concentró en mi alma; i espontáneamente, i casi sin que nada se me contestara, ofrecí ir a su casa en el próximo domingo, cosa que podía verificar realmente porque salía con el hábito talar, la beca colorada, el bonete, un corbatin negro, unas mangas postizas de sarga, unas medias de clérigo i unos zapatos con hebillas; piezas de vestido que, bajo un esterior respetable i decente, ocultaban todas las miserias del cuerpo. Este uniforme (tan célebre antiguamente) lo llamábamos *sobre escrito*, porque con él encubríamos nuestra humanidad, i era lo único que manteníamos con limpieza para el paseo semanal de los domingos. (Pereira, 1865, pp. 19-20)

El *sobre escrito* muestra un régimen estético en arreglo a la composición del traje: colores y piezas que están articuladas al aseo y al aliño del vestido, lo cual da cuenta de la condición moral de quien lo porta, es decir, evidencia el decoro. Además, quedan claros dos elementos: de un lado, la relación del vestido con el medio, esto es, el uso de este "hábito talar", de esta túnica larga (propia de la indumentaria eclesiástica) para el paseo semanal, lo que expresa una lógica distintiva en el uso del traje y, del otro lado, la "beca colorada" que dejaba ver no solo su condición de colegial, sino que el uso de esta indicaba que el portador gozaba de una beca para sus estudios. Este accesorio de los colegiales mayores, que generalmente era de paño, se cruzaba por delante del pecho de un hombro al otro y llevaba en uno de sus extremos el bonete, que era un gorro de cuatro picos. El color de la beca daba cuenta de los estudios universitarios clásicos: rojo, derecho; amarillo, medicina; blanco, bellas artes, y azul para las ciencias.

De esta manera, el uso de colores y telas en la confección de los uniformes escolares, así como el porte de insignias y escudos, dan cuenta de las jerarquías sociales de la época y de un sistema de valores como el decoro y la elegancia. Entran a escena, también, las relaciones entre los colores y las de tipo de estudio, lo que quizás, siguiendo a Dussel (2007), deja ver cómo

> los uniformes autorizan determinadas clases de subjetividades consideradas como importantes en el esfuerzo educativo y excluyen otras. Ofrecen 'guiones de identidad' (un compendio de disposiciones y conductas reguladas para posiciones sociales específicas) y trazan fronteras para detectar y controlar sus límites. (p. 218)

Se consideró que el atraso de la población en materia de vida pública y de cultura social fue la causa por la cual se buscó corregir hábitos, cambiar comportamientos y formar a los niños en la rectitud moral y el amor a la patria. El panorama de esta crisis social hacia 1880 fue descrita por Ricardo Becerra en una circular dirigida a los directores de instrucción pública en 1881:

> La sociabilidad fuera del hogar doméstico, no existe en Colombia. A la influencia en tal sentido de alguno de nuestros diversos climas y del mayor número de nuestros hábitos, se une la que es irresistible de la falta absoluta de paseos públicos, de plazas, de calles transitables, de edificios construidos expresamente para reuniones honestas o para espectáculos de civilizador entretenimiento. Impresión de profunda pena causa el cuadro que presentan nuestras ciudades más importantes en los días de fiesta o de simple descanso. Las madres de familia recluidas con los niños dentro de sus casas de habitación, el pueblo obrero en las tabernas alcoholizándose con el aguardiente o embruteciéndose aún más con la chicha; y uno que otro joven recorriendo las calles en que la salud no sufre mayor daño, sin atractivo alguno, sólo en fuerza de la irresistible ley de la expansión y en los más de los casos con ánimo de rematar el estéril e ingrato paseo en alguno de esos establecimientos que cierta falsa civilización ha inventado y bautizado con el nombre de "Club" y que, está demostrado, son las instituciones más aparentes para debilitar y aún destruir la sociabilidad entre el hombre y la mujer educados; sociabilidad de que el primero necesita indispensablemente, sobre todo en la juventud, para pulir su espíritu, elevar su carácter e idealizar sus inclinaciones.
>
> El diagnóstico por parte de los intelectuales, la clase dirigente nacional y la Dirección Nacional de Instrucción Pública fue claro: falta de educación que

> permitiera adquirir hábitos para la vida pública, por ello, se radicalizó la idea de que los niños desde la escuela lograran costumbres civilizadas, higiénicas y racionales.
>
> El remedio está, por tanto, en la educación, que es ella la que más contribuye a modificar costumbres malas y a formar otras excelentes. Apelemos a aquel elemento para moldear y desarrollar nociones nuevas y rectificar otras que hoy hacen su obra y que son detestables. (Becerra, 1881).

Por esto, la Dirección Nacional de Instrucción Nacional recomendó a los Estados de la Unión no solo que los niños frecuentaran la sociedad, saliendo de la escuela, sino que era necesario que los niños de ambos sexos se relacionaran para "suavizar las asperezas del carácter del hombre". Asimismo, se recomendó la enseñanza de la urbanidad a través de la lección oral y del ejemplo que los alumnos recibieran de sus maestros. Finalmente, se consideró necesario que

> el aprovechamiento en el aprendizaje de los principios y reglas de urbanidad debe comprobarse y premiarse, de preferencia, por los modales y aspecto del alumno. Que éste concurra a la escuela con sus vestidos limpios, peinado, lavadas la cara, manos y pies, y todo el cuerpo siquiera una vez a la semana, para formar en él hábitos de aseo e ir corrigiendo los contrarios de suciedad extraordinaria que hoy son distintivos de nuestro pueblo. (Becerra, 1881)

La educación del cuerpo se tradujo en principios para la vida en sociedad que articularon moralidad y civilidad. Entonces, hacer parte del mundo civilizado fue corregir el cuerpo para que "la identidad nacional cobrara vida" (Becerra, 1881). Según Herrera y Buitrago (2012), en las primeras décadas del siglo XX en Colombia, el vestido del escolar fue objeto de especial atención, pues

> al uniformar a la infancia se construye identidad, pertenencia a la patria y la nación, de ese modo se hace responsable al niño al pasear con él por la calle, al participar en cualquier evento social; que él como portador de un uniforme que lo distingue de los otros, simboliza, en tanto lo lleve, el honor, la decencia, la religión y la distinción verdaderas de la institución a la cual representan, y que en sus pliegues pueden ser saludadas todas esas santas y grandes cosas. (p. 169)

El uniforme escolar, puede decirse, opera como puente para leer los modos en que diferentes instituciones fueron encaminándose al formato de la escuela

pública, enmarcada en la configuración de la República de Colombia, entre finales del siglo XIX y principios del XX, bajo la aspiración de modernización y constitución de un gran proyecto nacional.

Del uniforme de las tropas al uniforme escolar

Figura 2. Archivo del Banco de la República, Biblioteca virtual
Fuente: Cuéllar Jiménez, Gumersindo (1930). Primeras comuniones masculinas. Instituto San Bernardo de la Salle.

La cinta tricolor del escudo de armas del Colegio del Estado en 1865, que funcionó como distintivo y como insignia identitaria, al igual que otras prácticas que asumió la escuela como los ejercicios militares y el uniforme escolar, dan cuenta

de una estrecha relación entre la institución militar, sus tiempos, sus ritmos, sus prácticas, sus símbolos y la institución educativa.

En este sentido, Ariès mostró que cuando los Estados reglamentaron el traje de sus tropas, el pantalón se convirtió en el uniforme de la marina de guerra y luego pasó a la población de los arrabales y a los jóvenes de las clases altas. El uniforme, sostiene Ariès (1988),

> recientemente creado, fue adoptado en seguida por los jóvenes burgueses, primero en los internados privados, que se habían vuelto más numerosos después de la expulsión de los jesuitas y que preparaban frecuentemente para las academias y carreras militares. La gente se aficionó a lucir la silueta, y las personas mayores vistieron frecuentemente a sus hijos con traje inspirado en el uniforme militar o naval; se creó así el tipo marinerito, que persistió desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días. (p. 91)

El uniforme impidió, según este historiador francés, seguir vistiendo al chico con el ropón pasado de moda o infantil y con atuendos ceremoniales, liberó al niño de las molestias de un traje tradicional y le proporcionó un traje desaliñado que fue exhibido con orgullo por la población pobre.

En *La Escuela Normal de Varones de Pasto*, Jorge Buendía (1974) da cuenta de los primeros veinte años de esta institución educativa (1911-1932) que comenzó a funcionar el 23 de noviembre de 1911 por orden del Decreto departamental N.° 422, del mismo mes y del mismo año. Según lo que recuerda este autor de la vida en la Escuela Normal, en los primeros cinco años,

> el reglamento interno que el Dr. Muñoz dictó en 1912, dispuso que los alumnos debían usar un vestido azul o negro con chaqueta parecida a la de los militares con el cuello cerrado y con dos letras cocidas a cada lado de dicho cuello, letras que eran E. N., correspondientes a Escuela Normal; pero que uno de nuestros compañeros, Enrique Guerra, tradujo por"Epaminondas Navarrete", gracioso comentario que bastó para dejar sin efecto tal uniforme, pues, en todo el tiempo de la carrera solo usamos un vestido corriente el que se completaba con un coquito u hongo y una vara en la mano de recibo en las costumbres de aquella época. (pp. 19-20)

La homogenización del cuerpo de los estudiantes a través del vestido escolar, al igual que ocurrió hacia la década de 1920 con otro tipo de personas, fue posible

como una estrategia de disciplinamiento de los ciudadanos, teniendo como horizonte la imagen militar de la gran nación. Al respecto, Raúl Domínguez (2004) sostiene, para el caso de Medellín que:

> Como sucedió en el resto del mundo algunos años antes, en esta Villa fueron surgiendo los uniformes que distinguían y asignaban un lugar preciso a los cocheros y chóferes, a los motoristas del tren y del tranvía, a los porteros y celadores, a los meseros y botones, a los carteros y bomberos, a los policías y tráficos, a los colegiales y deportistas, a los profesionales y obreros de las diferentes empresas públicas y privadas, a los boy-scout, etc. Estos cuerpos, institucionalizados e involucrados en la producción económica y el control político de la novel ciudad, asumieron en sus uniformes, como condición para infundir respeto y autoridad, muchos de los elementos del traje militar como botones brillantes, anchas correas, kepis, charreteras, botas, bandas y galones en puños, pantalón y víscera […]. Es el furor del traje marinero, inspirado en el poder naval de Inglaterra. (pp. 100-101)

El traje militar se descompuso, entonces, en elementos que fue posible identificar en los uniformes que asignaron a cada uno un lugar dentro del espacio público de la ciudad. Cada uno con su uniforme desempeñó un lugar según la división social y técnica del trabajo, cada cuerpo fue nombrado de acuerdo con el traje que usaba y de igual manera era portador de autoridad y de estatus social según su vestido. *A cada cual su lugar según su uniforme* parece ser el enunciado que marcará las primeras décadas del siglo XX.

A propósito del traje marinero, Patricia Londoño y Santiago Londoño (2012) sostienen que este atuendo estableció diferencias entre el traje de los adultos y el traje propio de los niños. Este traje estaba conformado

> por un pantalón largo o calzón corto, blusón de mangas largas, cuello cuadrado de color azul oscuro con corbata de lazo, acompañado de boina. Este se convirtió en el traje clásico de los varoncitos en todo el mundo occidental, divulgado en figurines parisinos y españoles y en revistas mexicanas y argentinas, copiados por las costureras locales. Los originales eran finos y costosos, pues se importaban de Inglaterra. En climas fríos como Bogotá, el traje de marinero se elaboraba en paño; en clima caliente, en tela de lino. En las fotografías colombianas es común encontrar esta moda desde el decenio de 1860, por lo regular entre hijos de la clase alta. En menos grado también lo lucieron las niñas, en versión adaptada para ellas.

> El traje marinero se usó como prenda para el día de la Primera Comunión; como uniforme de grupos infantiles de teatro y de planteles educativos; y en distintas propagandas de productos nacionales y extranjeros que circularon en el país. (p. 153)

De las costumbres civilizadas, higiénicas y racionales

En *El niño y la calle, de la ciudad a la anticiudad, Philippe Ariès* (1995) sostiene que, para la segunda mitad del siglo XVIII, las calles de París pertenecían a los pobres y que por acción de los filántropos y de los moralistas del Estado y de la Iglesia, estos pobres fueron convertidos al tipo de vida familiar de los burgueses. A los niños se los sacó de la calle y se los encerró en la casa o en la escuela:

> A fines del siglo XIX la asistencia a la escuela primaria en Francia estaba bastante generalizada. Por lo tanto, fue alrededor de la escuela y del barrio (una escuela por barrio) que se organizó a principios del siglo XX, la socialización de la infancia popular. La escuela fue el elemento que estableció la diferencia con el periodo anterior —siglo XVIII y principios del XIX, descrito por Arlette Farge—. El niño se convierte en un escolar, caracterizado por un delantal negro que no se quita nunca y que tiene carácter de uniforme. Pero la escuela solo lo sacaba de la calle durante una parte del día o la semana. Ni padres ni empleados iban a buscarlo o a llevarlo: el niño era dueño de su tiempo y lo pasaba afuera, en grupo, con sus compañeros. (pp. 295-296)

La referencia que se hace a Ariès permite pensar no solo en los procesos llevados a cabo en las sociedades occidentales y occidentalizadas para civilizar a los pobres, que forjaron en ellos principios ilustrados, sino que encierro, vigilancia y control de la apariencia se constituyeron en las fuerzas principales que hicieron emerger un nuevo sujeto en el panorama histórico y social: el sujeto escolar. El delantal negro, que según Ariès caracterizó al escolar, simboliza los ideales de la modernidad: igualdad, inclusión, austeridad, recato, limpieza, progreso y"buenas maneras".

Pues bien, si la escuela sacó al niño de las calles parisinas, a inicios del siglo XIX, tal cual lo describe Ariès, es necesario reconocer, siguiendo el análisis planteado, que este nuevo sujeto que aparece en el escenario urbano después de haber estado durante algunas horas del día cautivo en la escuela no es el mismo que"vivía la vida

intensamente en la calle", que ejercía pequeños trabajos y una que otra travesura, pues su comportamiento fue moldeado y su apariencia reconstruida de acuerdo a los fines que la escuela se propuso alcanzar para responder al nuevo orden económico y social. En consecuencia, ese delantal negro operó como una marca en el espacio público, como la extensión de la escuela, como un rasgo que generó identidad y diferencia. El uniforme escolar hizo del cuerpo de los niños cuerpos "distinguidos", cuerpos que podían ser identificados como parte de una institución y que por lo tanto expresaron un sistema de valores a través de su compostura.

Se ha expuesto en este capítulo un régimen indumentario escolar que se configuró a partir de las políticas de control de las apariencias, al tiempo que se orientó a la producción de un nuevo tipo de subjetividad a través de regulación del vestido de los niños y de la implementación del uniforme escolar en las primeras casas de educación y colegios mayores.

Torres Méndez, Ramón (1860). Tipos de muchachos de pueblo. Red Cultural del Banco de la República en Colombia, colección de arte del Banco de la República.

En el escenario público de la ciudad se podía encontrar gran variedad de trajes que daban cuenta de diferentes códigos sobre el vestir y que configuraron una escala social mediada por la urbanidad y la etiqueta. "Lo mundano" frente a "lo cortés": ruanas y chales, alpargatas o "la pata limpia" frente al traje de paño, las faldas, los guantes y el sombrero. A esta escena de la vida cotidiana de las ciudades colombianas en la segunda mitad del siglo XIX, se sumó la presencia de estudiantes, los domingos y los días de fiesta, que usaban un traje largo con una gorra de seda y medias largas.

Capítulo III

"El aseo es la elegancia del pobre": el vestido y el uniforme escolar como dispositivo higienizador

Aunque estés en la pobreza
cuida muy bien tu vestido,
deja el lujo maldecido
pero adora la limpieza.
Aguilar (1928)

En este capítulo se hará referencia al uniforme escolar como dispositivo higienizador, producto y productor de los discursos en torno al aseo corporal. Este dispositivo higienizador se relaciona con un conjunto heterogéneo de discursos y prácticas modernas que se inscribieron en el cuerpo infantil para combatir las enfermedades causadas por la suciedad y procurar un cuerpo bello y fuerte. El cuerpo utópico que proyectó la elite criolla en el siglo XIX e inicios del siglo XX se fundó en la salud y se difundió a través de campañas higiénicas en las que la escuela jugó un papel fundamental para operar en el cuerpo de los niños pobres. Esta es la hipótesis que se desarrolla en este capítulo, al profundizar en el uniforme escolar como un dispositivo higienizador que buscó el gobierno de la población infantil, a través del discurso del aseo en el vestido. Un discurso que configuró una nueva relación de los niños con su cuerpo, una experiencia corporal que se actualizó frente a los modos tradicionales de lucir el cuerpo infantil, naturalizando la idea de que ahora el cuerpo debía lucir limpio, elegante, fuerte, sano y bello para lo cual fue indispensable uniformar ese cuerpo.

Se asume, entonces, el uniforme como un dispositivo de gobierno, que buscó administrar la vida de la población infantil a través del ideario del aseo en el vestido y del arreglo de la apariencia, a partir de una nueva gramática corporal que emergió del discurso moderno, relacionada con la higiene física, la gimnasia, la salud y una moral anclada a discursos científicos sobre la vida. Enseguida, se mostrará la articulación entre ideas de civilidad, limpieza y elegancia para revelar que el discurso acerca del aseo en el vestido operó como referente de la persona honesta en las costumbres. Finalmente, se explorará la forma como la regulación de la pobreza implicó enseñar a lucir apariencias homogéneas y cuerpos limpios, estableciendo controles al lujo y al adorno en el vestido.

Cuerpo, vestido y aseo como contornos del proyecto estético en la escuela colombiana y del uniforme como regulador

La cuestión de interés es, aquí, la de un cuerpo imaginado, un cuerpo utópico[1] del que se encargó la escuela a través de unas políticas del vestir, de un régimen de las apariencias[2] y del despliegue de un conjunto de *tecnologías de gobierno de la*

1 Para Foucault, las utopías nacieron del cuerpo y luego se volvieron contra él, la visibilidad del cuerpo es captada por una invisibilidad de la que es imposible separarlo. Así, tatuarse, maquillarse, enmascararse o vestirse con traje sagrado o profano es hacer entrar al cuerpo en comunicación con fuerzas secretas, es hacer entrar al individuo en el espacio de lo religioso o de la sociedad. De esta manera, en el cuerpo aparecen selladas las utopías, el cuerpo opera como un "núcleo utópico a partir del cual sueño, hablo, expreso, imagino, percibo las cosas en su lugar y también las niego por el poder indefinido de las utopías que imagino" (2010, p. 12). Siguiendo la hipótesis del capítulo, a través de la corrección en el vestido, de su limpieza y del control en el lujo y en la vanidad, emerge el cuerpo infantil como pieza fundamental del engranaje del proyecto moderno. De la misma manera, el uniforme escolar y la regulación de las apariencias infantiles produce el cuerpo del escolar como engranaje del cuerpo de la sociedad, en el marco de un proyecto nacional, en el que se requiere una identidad nacional homogénea, que es promesa de igualdad, inclusión y libertad.

2 Al analizar el uso de los uniformes escolares en el marco de unas políticas del colonialismo que posibilitaron la expansión de un conjunto de pautas de comportamiento y de género, similares en los países latinoamericanos, a través de rituales y prácticas escolares que buscaron producir cuerpos elegantes, pudorosos, bellos, obedientes y dóciles, Inés Dussel propone la categoría de "regímenes de apariencias" al considerarlas como un discurso, es decir, como un "sistema de códigos de vestimenta que regula el modo en que la gente se viste y que combina estética, higiene, moda y decoro y valores morales" (2007, p. 139). Esta noción metodológica, propuesta por Dussel es clave en el análisis que aquí se propone en la medida en que permite localizar enunciados dispersos y heterogéneos que configuraron las apariencias escolares. Así, en torno al uso del

vida privada (Pedraza, 2011b). Un imaginario que se sostiene en su contracara, es decir, en la idea construida por la elite señorial y los letrados, en torno al cuerpo degenerado: un cuerpo que no responde a las características de progreso y civilidad, desde una matriz moderna. Así lo expresaba Carlos Alberto Lleras en las conferencias de cultura dadas en 1925:

> Nos afanamos, y con sobra de razón, por coadyuvar al resurgimiento de una noble ciudad devorada por las llamas. Pues, señoras y señores, la raza está ardiendo en las llamas del alcohol, de la anemia tropical, de la tuberculosis, del idiotismo y de la degeneración, de la falta de higiene y de la incomprensión educativa. Ayudadnos a salvarla; a conjurar el incendio contribuyendo en lo posible al éxito fecundo de medidas regeneradoras de tanta trascendencia como la que estamos contemplando. De vosotros podrán decir las generaciones venideras: "Han merecido bien de la Patria". (p. 40)

La aspiración de salvar o regenerar la raza implicó el desarrollo de una estrategia política dirigida a la población en general, y a la población infantil en particular, pues en esta descansaba el futuro de la nación. Dicha estrategia se basó en medidas regeneradoras que buscaron fortalecer al individuo en la defensa de su organismo, desde una lógica moderna, es decir, científica.

Se trató de un proyecto estético moderno que movilizó la escuela colombiana entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, en el que se articularon varios dispositivos que tuvieron como blanco principal el cuerpo de la población, desde la higiene, la educación física, la puericultura y la gimnasia, entre otros. La necesidad de un cuerpo limpio más que una política higiénica del gobierno de turno —o una de las tantas prescripciones que aparecieron en los textos escolares, manuales de higiene, urbanidad, educación cívica o en las revistas femeninas o para niños— constituyó una estrategia productiva de estética escolar,[3] una forma de

uniforme y su relación con las prácticas de aseo y cuidado personal, se tiene una dispersión de formas enunciativas que ponen en evidencia diferentes juegos de relaciones: salud, belleza, orden, patria, urbanidad, moda y elegancia.

3 Para una aproximación a esta categoría analítica puede consultarse el trabajo investigativo de Villela y Franco (2016), en el que al analizar dos carátulas de la Revista *Atualidades Pedagógicas* de Brasil sostienen que la escuela es el más potente dispositivo civilizatorio cuya tarea fundamental fue "formar ética y estéticamente al sujeto, proporcionándole acceso a argumentos y estrategias para que sea capaz de practicar juicios de todo orden en su cotidiano" (p. 205. Traducción del autor).

ver, administrar y controlar la vida y el sentido de lo bello que, simultáneamente, afianzó la escuela como una máquina estetizante, capaz de hacer cuerpos bellos desde principios médico-biológicos y morales.

El cuerpo imaginado, al que se ha hecho referencia, se conformó en medio de un clima de convulsión política y administrativa, de cuatro guerras civiles —1876, 1885, 1895, 1899—, de un proceso de Regeneración política, en cabeza de Rafael Núñez (1825-1894) y Miguel Antonio Caro (1843-1909), y de tensiones en las relaciones entre la Iglesia y el Estado, que terminaron con el Concordato firmado entre Gobierno colombiano y la Santa Sede en 1887, lo que le dio a la Iglesia católica el control completo de la educación pues, un año antes, los constituyentes de 1886 habían determinado que la educación y la instrucción pública se organizarían y se dirigirían de conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. Es decir, el cuerpo utópico encargado a las escuelas hizo parte de un contexto social y político que lo impregnó de exigencias morales, de tal suerte que los argumentos acerca de la educación de la población infantil hibridaron referentes científicos y consideraciones sobre las buenas costumbres y las piadosas conductas.

Así, por ejemplo, con motivo de una excursión "del personal de niños varones, mayores de 10 años" a la ciudad de Bogotá, el director de Instrucción Pública justificó y pidió autorización para llevar a cabo esta actividad, a través de una serie de conferencias de cultura tituladas *Excursionismo y educación*. En la primera de ellas, "Excursionismo y Educación física", el autor reflexionó:

> Para cuantos desde años atrás venimos preocupándonos por el futuro de la raza en Colombia, es necesidad urgente atender con especial esmero al desarrollo físico de nuestros niños, si no queremos que antes de medio siglo nuestras poblaciones rurales se hayan convertido en semilleros de idiotas, raquíticos, degenerados. (Lleras, 1925, p. 19)

El "empobrecimiento físico" de los niños se convirtió en riesgo de degeneración y en una "dolencia nacional" que fue tratada a partir de un conjunto de medidas higiénicas[4] tendientes a combatir no solo la anemia tropical y la tuberculosis, sino el alcoholismo, "el idiotismo", la pereza y la mala alimentación. Por esta vía, se buscó cultivar hábitos higiénicos, fomentar ejercicio físico teniendo en cuenta principios científicos el excursionismo, los buenos modales y la corrección en el vestido; estas tecnologías se constituyeron en elementos clave del "movimiento civilizador" de las primeras décadas del siglo XX.

El aseo en los vestidos, en la persona, en la habitación y en el local escolar fueron la base fundamental de las prácticas higiénicas que promovió la escuela y que se articularon a virtudes morales y a valores cívicos. Desde luego, se buscó hacer cuerpos civilizados, que respondieran a los procesos de urbanización, así como a las lógicas del incipiente aparato productivo nacional.

En *El Huerfanito Bogotano* de abril de 1826, se aprecia cómo las preocupaciones civilizatorias se centraron en las nuevas generaciones, en la medida en que constituían tanto el riesgo como la promesa de la República:

> En el juego, en la comida y en el trato social se conoce el joven bien o mal educado. Observamos con dolor que personas a quienes teníamos por urbanas, se manifiestan en las mesas, y concurrencias como las mas descorteses. La civilización de estas es como la de las bestias, quienes se manifiestan domesticas, cuando y como les tiene cuenta. (p. 24)

4 Siguiendo los planteamientos de Noguera (2003), la higiene se entiende como un dispositivo de saber/poder, es decir como un mecanismo de control y gestión social que no se puede adscribir a ningún partido político. "La puesta en marcha del dispositivo higiénico tuvo que ver con acontecimientos de diversos órdenes: de una parte, en el orden del saber, el lugar cada vez más importante que desde la segunda mitad del siglo XIX ocupa la higiene dentro de las reflexiones sobre la ciudad y la sociedad en general; de otra parte, en el terreno de las prácticas sociales, las diversas medidas higiénicas que comienzan a adoptarse, desde la última década del siglo XIX, en relación con las mejoras públicas y ornato de las ciudades, el saneamiento del espacio urbano (habitaciones, calles, acueducto, alcantarillado) y la higiene personal (baño diario, aseo de ropa, alimentación, etc.)" (p. 211).

Frente a esas nuevas generaciones, la escuela abrigó la esperanza de enseñarles a ser modernos. Esto es, a ser y actuar como sujetos civilizados, para lo cual se buscó erradicar las formas tradicionales de vestir, de hablar y de alimentarse. La educación se asumió como posibilidad de transformación de los individuos al hacerles útiles y dignos, puesto que se le consideraba:

> […] suma de gestiones sucesivas, es tan poderosa y cambia tan radicalmente la personalidad primitiva, oponiéndose y anulando esa otra fuerza invencible en apariencia, la herencia; la transforma tanto hasta hacer de seres inútiles, otros seres buenos y dignos. (Muñoz, 1935, p. 26)

Al revocar la herencia, la educación se convirtió en la única estrategia capaz de conducir a la sociedad colombiana hacia la modernidad. Por esto, tradición y modernidad constituyeron dos líneas de fuerza que orientaron el proyecto de nación.

En efecto, desde finales del siglo XIX, el discurso del progreso se instaló en el orden político y social como un evangelio que prometía dejar atrás la tradición, dar paso a la novedad, a los nuevos modelos estéticos que provenían de Francia y de Inglaterra y a valores fundados en el credo de la ciencia. Patricia Londoño y Santiago Londoño muestran la forma como este asombro por lo novedoso se apoderó de la sociedad colombiana a inicios del siglo XX:

> La admiración por lo novedoso en un país cuyo horizonte aún puede medirse desde la torre del campanario, se apodera de la sociedad, quizá como preámbulo al futuro gusto por el progreso."Toda la población está en cama —puede leerse en *Cromos* a propósito de la epidemia de gripa de 1918—, pero feliz de haber sido atacada por una epidemia mundial, por una enfermedad auténticamente nacida, criada y cebada en el extranjero. Aquí lo exótico nos chifla. Déjese venir un esperpento cualquiera, no importa con qué mentiras, como tenga raro el apellido y hable otra jerga, ya le haremos toda suerte de venias, cumplidos y añagazas…". (1989, p. 325)

Como parte de una novedad, de la ruptura con la tradición, el buen gusto, el decoro, el recato, la austeridad en el vestido, la belleza, la elegancia y la dignidad del porte fueron comportamientos que se juzgaron fundamentales en la formación escolar, y a través de otros dispositivos educativos desplegados a lo largo del siglo XIX y XX, relacionados con la pedagogía de masas o la educación social, como

el periódico, el teatro o los manuales de urbanidad y del buen tono que junto a la labor educativa del hospicio, el orfanato o el púlpito, constituyeron un repertorio de prácticas de producción corporal y estética.

En efecto, el proyecto regenerador implementado por el Partido Nacional a mediados de 1880 (Silva, 1989) tuvo como blanco la población en aras de civilizarla, restableciendo los principios de orden y autoridad, transformando las costumbres y construyendo un nuevo orden estético-corporal que se contraponía a la suciedad, la pereza, la desidia, la vanidad y la decadencia racial. Es decir que se contraponía a las características que se consideraban propias del pueblo y signos de su tradición y atraso.

El discurso del orden auspiciado por los regeneradores de finales del siglo XIX no solo aspiró a ordenar el Estado-nación, subsumido en el caos político y social para transitar por las sendas del progreso, sino que se buscó ante todo ordenar el tiempo de la población, sus espacios, sus relaciones y sus hábitos: ordenar desde la dieta hasta el sueño, pasando por el orden en las relaciones familiares y en el atavío.

Sin embargo, el discurso médico a finales del siglo XIX, que admitió la emergencia de prácticas higiénicas[5] en el espacio educativo, reactualizó todo el discurso de la urbanidad, de este modo, "la importancia que adquirió la higiene a partir de las dos últimas décadas del siglo XIX le restó paulatinamente a la urbanidad su fundamento cristiano y permitió que esta acogiera la moral de la higiene científica como fundamento ético" (Pedraza, 2011, p. 131). El discurso sobre la anatomía y la fisiología del cuerpo fue ganando terreno y le atribuyó al sujeto la responsabilidad del cuidado personal con respaldo científico para preservar su salud. Hacia 1907, Pablo García Medina en su *Tratado elemental de higiene y nociones de fisiología para la enseñanza de estas materias en las escuelas y colegios de Colombia* sostenía:

> Donde se siguen los preceptos de la higiene, unidos a la práctica de la moral, el hombre será fuerte, vivirá largos años con salud, formará una familia sana

5 Para Pedraza (2004), el énfasis que pone la higiene y la salud en la responsabilidad del individuo sobre su propia salud y su cuerpo en general dejan ver un tipo de sociedad que imagina el discurso salubrista. En este sentido, el aporte fundamental del discurso higiénico "es haber propuesto el cuerpo como eje para el desarrollo de una subjetividad moderna: toda forma de progreso pasa necesariamente por la crítica y transformación corporal. Su preocupación central es disminuir y neutralizar los riesgos, y la energía es su objetivo: liberarla, multiplicarla, ordenarla, e incorporarla a producción y crear al hacerlo el placer de la salud y el bienestar, sensaciones ambas que disciplinas aliadas enseñan a percibir y disfrutar" (p. 14).

> y próspera, tendrá aptitud para el trabajo, vivirá con holgura y contribuirá al progreso de la patria. (García, 1915, p. 2)

Cabe señalar que este culto al cuerpo vino de la mano del discurso de la educación física, el cual comprendió el amor por la limpieza. Médicos, higienistas, intelectuales, pedagogos y políticos coincidieron en que el baño era mirado por amplios sectores sociales como innecesario, al punto de ser considerado como algo exótico, por lo que parte fundamental de hacer un pueblo educado consistía en enseñar la gran virtud del aseo.

Ahora bien, ¿cómo alcanzar esta virtud en medio de la pobreza de las clases medias y bajas, de las difíciles condiciones de infraestructura de las escuelas colombianas y del "descuido de los maestros", en las primeras décadas del siglo XX? Pues bien, había que cultivar el amor por el aseo de la persona sin ninguna excusa, la pobreza podía ser pulcra como sucios podían ser algunos lujos de la apariencia. Y la escuela, a través de su régimen indumentario, fue la encargada de forjar estos hábitos.

Entonces, junto al cultivo de este amor, de la difusión de las bondades del agua, los beneficios del aire puro y la luz en la salud de los niños, se insistió en la necesidad de luchar contra las basuras, los alimentos contaminados, el manejo de los animales domésticos y los peligros de la ropa sucia. Al Estado se le atribuyó la obligación de adelantar campañas de limpieza colectiva, de construir baños públicos y de vigilar el estado de las escuelas que debían tener baños con suficiente agua, además de un mobiliario adecuado construido con los adelantos de la pedagogía y de la higiene, ya que causaba

> [...] grima ver a los niños en la hora de salida de una escuela pública: algunos de rostros hermosos, pero ¡cuánto descuido y desaseo! Aquellas cabecitas reclaman a gritos, insecticidas, agua y peine, e insecticidas y agua piden los pies, presa de onixis y de deformaciones, y agua reclaman las ropas pringosas y todo el cuerpo. Esos niños, piensa el observador, podrán estarse ilustrando todo cuanto se quiera, pero lo que es a respetar su organismo, a no ser repugnantes, sí no están aprendiendo. (Castro, 1920, p. 76)

Así, se afianzó en el panorama educativo el discurso de que una buena salud en el escolar era la condición para el buen desarrollo de su inteligencia y de su voluntad, por lo cual el cuidado corporal se convirtió en el objeto de la urbanidad, la cívica, la higiene, la puericultura y la economía doméstica, pues en todo había que "hacer bellos y pujantes animales" (Castro, 1920, p. 78). La enfermedad nacional estaba en la educación y allí también estaba la salida a todos los síntomas que aquejaban a la juventud, siempre y cuando se desarrollara de manera especializada.

> Precisa, a este respecto, fundar en las escuelas y colegios cátedras de educación física, servidas por especialistas. Es necesario propagar los juegos al aire libre y los deportes de todo género, incorporándolos de tal modo a la conciencia pública que, cuando se trate de juzgar a un individuo, se tengan muy en cuenta sus dotes de deportista y sus capacidades manuales, porque unas y otras contribuyen a formar el tipo de hombre civilizado. No puede ser bien educado, ni engendrar productos sanos, quien no tiene un cuerpo fuerte y sano e ignora actos como los de cabalgar, nadar, hacer correrías a pie, trepar montañas, saltar [...] es digno de encomio el establecimiento de los boy-scout, que tan importantes servicios prestaron en la guerra europea y tan altas muestras dieron del temple del organismo y del espíritu. En todas partes se deben establecer cuerpos de este género, que fuera de las ventajas apuntadas y del ideal elevado que brindan, tendrán las de mantener alejados a niños y a jóvenes de grandes peligros, no el menor el de la sexualidad prematura. (Castro, 1920, p. 76)

En 1918, durante el Tercer Congreso Médico Nacional, realizado en Cartagena, Miguel Jiménez López (1857-1955) presentó la ponencia titulada "Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares. El deber actual de la ciencia". Este psiquiatra y político conservador sostuvo que las condiciones lamentables de salud, alimentación y educación de la población pobre del país, junto a su atroz estado moral e intelectual, daban muestra de un claro proceso de degeneración racial.[6]

6 En este sentido, Herrera (2001) mostró la manera en que la elite nacional, durante las primeras décadas del siglo XX, crearon y pusieron a circular un conjunto de "imaginarios nacionales" ligados a la idea de raza en torno a los cuales se buscó articular el Estado-nación, en calidad de unidad política y cultural. "Las reflexiones en torno a los derroteros que deberían guiar la reordenación institucional del país, el papel de los diversos

Dos años después, el centro del debate en torno a la degeneración de la raza se trasladó al Teatro Municipal de Bogotá, con un ciclo de conferencias que reunió a médicos, abogados y educadores, los cuales ocupaban cargos estratégicos en el campo cultural y político, lo que hizo que sus postulados se difundieran entre la elite intelectual y se definieran a través de reformas y programas sociales. Las acciones sobre la población pobre pusieron especial atención en la escuela y en la labor educativa del maestro que fue atravesada por discursos médicos, biológicos e higienistas. *Las medidas regeneradoras,* como las llamó Lleras (1925), se manifestaron en diferentes planos, desde el excursionismo y el fomento de la educación física, pasando por la creación de instituciones asistencialistas, hasta la enseñanza de la higiene, del ahorro, de la economía doméstica y las campañas contra la moda.

De la mano de Jiménez López se intensificó el discurso sobre la decadencia racial que pronto fue criticado por ser de un "sombrío pesimismo" que solo dejaba ver la disolución inminente del pueblo colombiano, para el cual no había terapéutica posible. Hacia 1920, el doctor Alfonso Castro reconoció los grandes vicios y defectos del alma nacional y sostuvo que, si bien estos retardaban el progreso, no se podían tomar como definitivos "ni mucho menos como estigmas de degeneración". Así las cosas, estos males y desaciertos eran transitorios y modificables y tenían que ser analizados en sus causas, una de las cuales fue la educación:

> Nadie niega tampoco que nuestra juventud atraviesa una crisis funesta, en la cual tienen mucha culpa los métodos educativos de los últimos treinta años, los gobiernos regeneradores de ignominia, y ejemplos nocivos venidos de las clases directoras. Nadie niega, finalmente, que tanto los vicios y defectos como las menguas de conciencia y los estados depresivos, deben ser analizados en sus causas y consecuencias, con toda severidad, pero también con criterio sereno, para buscarles la terapéutica del caso. (Castro, 1920, p. 6)

---

sectores que lo integraban y, en términos generales, sobre la conformación de un imaginario nacional que lograse articular los distintos elementos que podían cohesionar al país como unidad política y cultural, provinieron, en buena parte, de sectores de intelectuales que desde comienzos del siglo emprendieron la tarea de p*ensar el país*, pautando los nuevos escenarios desde los que se va a delinear el perfil moderno de la nación. Médicos, abogados, ingenieros, educadores, periodistas, sacerdotes, irán elaborando, desde diversos ángulos, interpretaciones sobre la realidad nacional, en las que se mezclarán, de manera contradictoria, la fe ciega en un porvenir que parece estar apoyado sobre los frágiles pilares que proporciona un presente confuso y un pasado del cual no se sabe muy bien qué aspectos recuperar" (p. 119).

Aquí conviene reiterar que la obra de la escuela buscó articular a la población infantil pobre a los destinos del país, lo que hizo que la escuela se reorientara debido a funciones prácticas y no tanto de fines trascendentales:

> Las pugnas por el control del aparato educativo, y todo aquello que representaba su institucionalidad, llevó al Estado a desplazar la discusión pedagógica a terrenos profanos, bajo el lema de la defensa de la raza, desde donde se le asignó a la escuela la función de restaurar la sociedad. La escuela debía tender prioritariamente a solucionar los problemas de pobreza, enfermedad, ignorancia y falta de capacidad productiva, abriéndole así un espacio a las funciones sociales del Estado en torno a la vida material y al cuerpo de los individuos, y, de esta manera, supeditando de hecho los fines últimos —religiosos y trascendentales— de la educación al logro de los fines intermedios del hombre en el mundo. (Sáenz *et al.*, 1997, p. 45)

En esta perspectiva, con el fin de moralizar y de forjar hombres sanos, a la escuela se le atribuyeron fines prácticos para integrar a la población pobre al aparato productivo, creando riqueza y progreso para la nación.

Una idea presente desde principios del siglo XX, como se aprecia, por ejemplo, en la Ley Uribe (Ley 39 de 1903), de Antonio José Uribe (1869-1942), era que una de las causas del atraso y de las guerras civiles que había sufrido el país era por el sistema de enseñanza, por lo que esta ley respondía a la necesidad de desarrollo a través de una educación industrial. Así las cosas, las aspiraciones de la nueva elite antioqueña de construir un sistema educativo cuya base siguiera siendo la moral católica, pero con orientación práctica, adquiría forma.

La ley Uribe no solo introdujo la educación cívica y promovió "el amor a la patria" a través del canto diario del himno nacional; del saludo a la bandera; de las exposiciones "sobre las bellezas de la patria, sobre sus fastos gloriosos, sobre los hombres que le han ilustrado", inspirando en los niños el orgullo de pertenecer a su país, sino que se buscó crear un régimen corporal basado en la gimnasia, los paseos higiénicos y recreativos, y la corrección en el vestido. El Decreto 491 de 1904, estableció que

> la calisténica y gimnasia, como parte indispensable de un sistema completo de educación se enseñarán en todas las escuelas, en las horas destinadas a la recreación, según reglas sencillas y favorables al desarrollo de la salud y de las

> fuerzas de los niños. En las escuelas de varones se agregarán a los ejercicios gimnásticos, ejercicios y evoluciones militares, con arreglo a los métodos de instrucción del ejército. (Título II, cap. V)

El sentido de esta reforma, sostienen Sáenz *et al*. (1997),

> era aumentar la creación de riqueza y acelerar el progreso nacional, convirtiendo al país 'en un inmenso taller, una nación agrícola de cultivos intensivos y científicos, de activo y valioso comercio interior e internacional'. Dicha ley estableció el incremento de la educación femenina, la intensificación y modernización de la enseñanza normalista y el fomento de la enseñanza industrial, comercial y agrícola. (p. 46)

Lo que importa señalar ahora es que, en la calistenia, el decreto reglamentario de la Ley 39 de 1903 incluía ejercicios sobre marchas, alineaciones y flexiones, elementos que junto al canto del himno nacional y el porte de uniformes escolares constituyeron una estética escolar homogénea que fue visible sobre todo en las fiestas nacionales y en los actos católicos, como se explicará en el último capítulo de esta investigación. Al mismo tiempo, este decreto señaló la importancia de la vigilancia en la educación de los niños, al punto de ser el institutor público el encargado de velar por la conducta de estos dentro y fuera de la escuela, pues "una de las mejores recomendaciones de un Institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela" (Artículo 52, título II, cap. V, Decreto 491 de 1904), comportamiento asociado entre otras cosas a la presentación personal, las acciones y hábitos de urbanidad y un lenguaje corporal modesto y decoroso.

En el reglamento para las escuelas primarias de 1902, se les recomendó a los maestros cultivar las facultades intelectuales de los niños: atención, percepción, memoria y juicio, además se les pidió exigir limpieza y aseo a sus alumnos, en una escuela en la que circularía el aire puro y una temperatura moderada para el desarrollo de sus atributos físicos, sin olvidar, desde luego, la educación física. El desaseo en la persona y en el vestido fue entendido como una falta leve, pues los niños no se podían presentar a la escuela sin asear su cuerpo y sin haber cambiado su ropa, por lo menos la ropa interior, aun cuando fuesen de una reconocida pobreza. Así las cosas, los hábitos de aseo y de vestir de los considerados "pueblo" fueron no solo una amenaza al proyecto civilizador, sino que parte de las acciones

regeneradoras se dirigieron a moldear las costumbres, buscando corregir "vicios secretos" e inscribiendo en el cuerpo infantil un modo de vida urbano. El aseo en el vestido fue regulado desde la urbanidad, la higiene y la moral cristiana y asociado con la "buena distinción". Para José Manuel Marroquín Ricaurte (1827-1908), político y escritor perteneciente al partido conservador,

> se considera también como falta de aseo, y por consiguiente de buena crianza, el llevar los vestidos en desorden y el ponérselos sin cuidado alguno. Con vestidos pobres y muy usados puede una persona estar vestida decente y aun elegantemente, con tal que sepa ponérselos. Mientras que otra con un vestido nuevo y costoso puede encontrarse ridículamente ataviada, por el desaseo y por la falta de gusto y de esmero para vestirse.
>
> Es preciso vestirse con algún cuidado al levantarse, poniéndose cada pieza de la ropa y del calzado como se debe. Hay que cuidar de que los ojales correspondan bien a los botones, de que el nudo de la corbata quede en su lugar, de que los pantalones no caigan sobre los pies formando pliegues, de que las puntas de la corbata, si son largas, no queden a la vista, de atarse los botines de suerte que no caigan los pantalones dentro de ellos. De hacer que los puños de la camisa no queden enteramente cubiertos con las mangas, ni el cuello con la corbata. (Marroquín, 1911, p. 16)

Vestir con orden y esmero en un régimen que contempló la elegancia, la decencia y el pudor como atributos fundamentales de una virtud biológica en la que "la buena salud y el desarrollo físico armonioso son las primeras condiciones de la inteligencia productiva y de las virtudes ciudadanas" (Arango, 1935, p. 354) implicó la articulación entre el discurso moral proveniente de la Iglesia y el discurso higienista de la medicina, la pediatría y la biología, pues "la principal regla de la higiene es la estricta observancia de la ley divina" (Otero, 1914, p. 38). Al cumplirse esta ley, supuestamente, contenida en los mandamientos, se creyó posible alcanzar la santidad, además de la fuerza y la vigorosidad del cuerpo.

Ahora bien, la función de la higiene escolar no fue solo establecer las reglas para obtener un desarrollo físico armonioso, protegiendo a los escolares contra las causas de las enfermedades, sino que se le asignó la tarea de conservación del ser y de su perfeccionamiento. En este panorama se estableció que el periodo

escolar era el periodo de desarrollo, para lo cual se hizo fundamental cuidar el cuerpo y cultivar el intelecto y la moral, pues el porvenir era solo asunto de las razas fuertes, instruidas y morales.

La higiene intervino sobre el cuerpo infantil y sobre su espíritu, en busca de lograr un cuerpo armonioso, evitando la grosería y la vulgaridad, la cual consiste en "el desconocimiento de aquellas reglas de urbanidad cuya omisión tiene algo de grotesco o de ridículo; y si tal omisión se efectúa en materia grave, o deliberadamente y con necia arrogancia, se convierte en grosería" (Ospina, 1919, p. 13). La higiene se propone,

> primero, evitar las enfermedades e impedir su propagación cuando se presentan, lo que se consigue por medio de la profilaxis: segundo, procurar que el cuerpo y el espíritu adquiera su máximo desarrollo [...]. La higiene del niño consiste en preservarle de las enfermedades y las deformaciones orgánicas, y en procurar un crecimiento normal y armonioso del cuerpo, pues el niño debe ser no solamente sano sino también fuerte [...]. Es, además, la higiene el índice que marca el grado de cultura de una nación, porque sólo los pueblos sanos podrán tener grandes realizaciones en el porvenir. (Arango, 1935, p. 353)

La higiene física fue entendida como la base de la salud de toda la escuela, el maestro por lo tanto tenía que esforzarse para acostumbrar al niño al aseo en medio de las barreras que interpusieran sus familias.

> En primer lugar, el niño debe ir a la escuela en estado conveniente de aseo. Los sucios deben ser remitidos a su familia. Los niños con enfermedades parasitarias deben igualmente ser remitidos a sus casas hasta que sean curados de su plaga. El lavado de las manos y la cara debe ser diario y con jabón. La limpieza diaria de la boca debe ser obligatoria. Las manos lavadas antes de las comidas y después de ir a los excusados. El baño general debe exigirse con la mayor frecuencia. Los vestidos deben ser sencillos, cómodos y abrigados. Debe vigilarse la ropa interior. (Luque, 1925, p. 85)

El reglamento para las escuelas primarias de 1913 consideró que la limpieza era necesaria

> no sólo para la pureza del aire, sino también para impedir el desarrollo de algunas enfermedades. Es necesario que el maestro insista constantemente en

> esta virtud, observando la piel, cabello y ropa de los niños. Tendrá que luchar, a veces, contra la indiferencia y preocupaciones de los padres; pero es necesario hacerles notar que deben pensar con más acierto sobre la suerte de sus hijos; si no obtuviera buenos resultados de sus insinuaciones, exigirá el aseo como condición indispensable en los niños, para ser admitidos en la escuela. (p. 337)

El aseo del vestido y en general el arreglo de la apariencia se articuló a movimientos corporales particulares que debían ser ajustados tanto a la edad como al sexo y la clase social, más aún, como señala Pedraza (2011),

> señalar al estudiante mal presentado, sin zapatos, con las manos y la cara sucias, despeinado, inquieto o irreverente es una experiencia emocional que marca el sentido de la diferencia y hace arraigar en los niños el pudor en cuanto a su aspecto, comportamiento, arreglo y olor. (p. 141)

Hacia un cuerpo escolar moderno

La idea de educar el cuerpo como modo de civilizar a la población, se fundamentó no solo en la idea del progreso de la raza y de la patria, sino que fue ordenada racionalmente a partir de principios de cientificidad. Así las cosas, los discursos que configuraron el cuerpo escolar, su apariencia y unas prácticas vestimentarias en torno a él, se cimentaron en discursos científicos probados o por lo menos en aquellos que reproducían la retórica científica que se instaló como régimen de verdad entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX con la higiene y la pedagogía.

Desde finales del siglo XIX, se le ordenó a la escuela formar hábitos de cultura en los niños:

> Dado el modo de ser de nuestra sociedad y el actual régimen instruccionista, ¡a quién, a la familia o a la escuela, está encargada la augusta misión de dar a las jóvenes inteligencias el impulso conveniente para hacer de la actual generación una sociedad a la altura de los pueblos verdaderamente civilizados! [...] Además, siendo las cuatro quintas partes de los niños que asisten a las escuelas públicas, hijos de pobres artesanos y de ignorantes campesinos, sin hábitos de cultura de ninguna especie y sin otra noción moral que aquella que la Providencia ha dado al humano instinto, no es lógico ni conveniente, que

> el Estado abandone a la familia la educación de la niñez, pues que semejante indiferencia lo pondrá más tarde en el imprescindible deber de hacer uso de la sanción legal a fin de reprimir muchos abusos y castigar muchas acciones, que se cometerán contra las buenas costumbres y la moral pública, por falta de ciertas enseñanzas en las escuelas. (Franco, 1881, p. 1915)

Esta civilidad, entonces, no fue solo superficial y de apariencia, la cual fue entendida como la sombra de la verdadera cortesanía, el cortés es siempre bondadoso y benévolo:

> i esto es tan cierto, que si tomamos al caso algunas de las prescripciones de los libros en que se pretende enseñar la urbanidad, hallaremos siempre en el fondo de ellas la idea de abnegación, de olvido de sí mismo en obsequio de la felicidad ajena. (Sammler, 1878, p. 223)

En este sentido, el proyecto moderno desde el cual se construyó la experiencia corporal escolar hizo del cuerpo infantil no solo un fin sino un medio para alcanzar el progreso y la felicidad. En la periferia, sostiene Pedraza (2011),

> lo moderno es lo utópico, es el deseo. Por la imposibilidad de estar al día en esa experiencia avasalladora y porque lo moderno se reproduce en proporción geométrica y viene de focos distintos, la modernidad consiste en vivir en pos de la experiencia imaginada, en la perpetua búsqueda de piezas que completen un rompecabezas en constante evolución; el cambio ininterrumpido que se anhela únicamente se puede pensar conjugando lo moderno. La identidad siempre incompleta, fraccionada, inalcanzada e insuficiente que configura este anhelo nos hace subalternos, marginales e infelices, al tiempo que nos incita a realizar el ideal esencial de la modernidad: el progreso y la felicidad por medio de la autodeterminación y del perfeccionamiento sin límite. (p. 10)

Entonces, ¿cómo alcanzar aquella representación estética adecuada, que forjó la modernidad, en cuerpos sucios, feos, perezosos, mal olientes y enfermos, en últimas, en cuerpos degenerados, sin educación y sin una sensibilidad cultivada? Lo primero que tuvo que hacer el maestro fue hacer ver a sus alumnos que la pobreza era una cruz que debía el hombre llevar con resignación cristiana y que la miseria no tenía otra causa que la flojera, que la conducta ociosa del individuo.

> La pereza que como resultado muy común precipita al hombre por medio de la ociosidad a los más degradantes excesos, y éstos quitan la vitalidad, el carácter, el valor, y sumen a éste en una espantosa indigencia espiritual y corporal, que arrastra tras sí a su familia si ésta tiene en su desgracia la desdicha de llevar por guía a uno de estos degenerados. La pereza sólo cosecha el desprecio de nuestros semejantes, la ineptitud, el hambre, la desnudez y todas las miserias de la vida, nunca sabe remediarlas el hombre que no sabe trabajar. La riqueza y la prosperidad, por regla general, son hermanas del trabajo honrado y constante. (Otero, 1914, pp. 24-25)

Cabe señalar que desde el siglo xv en Europa las reglas de cortesía aceptaron la miseria como un horizonte natural, lo que implicó, más que una lucha directa para superar este estado, la construcción de disposiciones para evitar que la pobreza se hiciera visible, "a pesar de lo cual se sigue viendo; está ahí, al alcance de los dedos, cercana y cotidiana al mismo tiempo" (Vigarello, 1991, p. 61).

El problema fundamental que aparece con los discursos que configuraron las prácticas de aseo destinadas a los pobres es la aceptación de la pobreza como un hecho natural, haciendo que su existencia no sea demasiado visible o que por lo menos no atente contra el recato y la moral públicas. Se trata de asear con esmero las partes visibles del cuerpo y cambiar la ropa interior: el largo reinado de la apariencia, que inicia con los tratados de urbanidad, los cuales obedecen a principios morales y cuyo objetivo es la decencia más que la higiene, comienza su reactualización, su tránsito, en las primeras décadas del siglo xx, hacia un problema de la población: la salud pública.

El cuerpo del niño debe expresar un conjunto de requisitos —que van desde la postura, pasando por la apariencia, hasta lograr la adquisición de unos hábitos civilizados— que suponen que en este sujeto se inscribieron un conjunto de virtudes sociales que se afincaron en la moral cristiana y que representaron el porvenir de la patria. Así, la escuela procuró cultivar en los escolares deberes para con Dios, la patria, los semejantes y para consigo mismos, dando un lugar especial al aseo tanto del cuerpo como del vestido, en busca de educar en "hábitos personales" para corregir vicios secretos. "Imbuirán los Maestros el espíritu de los niños con el amor de la Patria y de todas las virtudes sociales, apartándoles de la avaricia, de la mentira, de la vanidad, de la ambición, y del orgullo" (Ospina, 1821, p. 3).

"Más vale dril con limpieza que rico paño manchado": de las costumbres de los pobres a las nuevas formas de civilidad

La escuela colombiana no fue una institución creada por voluntad de un gobierno particular para el desarrollo de las artes, los idiomas, las ciencias o el cultivo del pensamiento crítico. Martínez Boom ha mostrado, con suficiente rigor histórico, que la escuela "no surge como un hecho educativo sino como un acontecimiento en el orden moral y político" (Martínez, 2005) en el que se pueden ubicar un conjunto de prácticas de policía dirigidas a hacer útiles a los pobres, vagos y malentretenidos, instruyéndolos en oficios útiles para la patria y en máximas morales que posibilitaron gobernar su cuerpo y su alma. En esta dirección, Álvarez Gallego (1995) sostiene que

> la escuela fue, en este caso, un medio que atrapó y articuló enunciados dispersos: la patria, lo sagrado, la pobreza, la luz, la agricultura, etc., prefiguraron la escuela, definieron la forma de decir y hablar de ella; pero, a la vez, fueron atrapados por este acontecimiento, que por ahora sería un acontecimiento de saber. (p. 60)

Así las cosas, una de esas prácticas de policía se orientó a vestir al indigente, a los enfermos y a los niños abandonados, pues sus ropas mal olientes y sucias eran el origen de toda clase de enfermedades contagiosas y de vicios morales. El albergue, el hospicio, la escuela y el hospital fueron el escenario en el que las prácticas caritativas e higiénicas[7] tuvieron lugar, en aras de defender y vigorizar la

7 En un contexto de pobreza, inestabilidad política, violencia y desamparo de la niñez, tanto médicos como las damas de la elite e intelectuales progresistas crearon una red de instituciones para la atención, cuidado y educación de los niños pobres y abandonados. "Hacia 1920, el doctor Agustín Nieto Caballero hizo un inventario de los recursos institucionales que le permitían a la sociedad atender a la niñez desvalida. Algunas de ellas eran La Gota de Leche para atender a los recién nacidos, el Hospicio donde se atiende a los niños expósitos, las escuelas de San Vicente, las del Círculo de Obreros y las escuelas públicas donde se educa a los niños pobres. Los Restaurantes y las Cajas Escolares suplen las necesidades de alimentación y ropa de los niños menos favorecidos. En el Hospital de la Misericordia y en el Dispensario Luis Montoya se atienden los niños enfermos que carecen de recursos. En los asilos de San Antonio y San José se capacita a los niños en labores agrícolas y en el Lorenzo Cuéllar se les da refugio y alimentación. En la Casa de la Preservación, en la Protectora de Niñas, en el Sindicato de la Aguja, en la Asociación de Caridad, en la Unión Benéfica de Chapinero, en el Asilo de las Aguas, en la Colonia de Santa Teresa, se capacita a las niñas huérfanas y abandonadas en labores domésticas y se les ofrece refugio y alimento" (Pachón y Muñoz, 1999, p. 8).

raza. Estrategias que tuvieron como principal blanco la forma de vida y las costumbres de los pobres, su cuerpo y su alma, erradicando de ellos la pereza, el vicio al juego y a la chicha, la suciedad en sus vestidos y en su apariencia para hacer de la modestia y la moderación los imperativos categóricos de una conducta intachable:

> Evita constantemente/ presentarte mal ceñido, / haz que siempre tu vestido/ aunque pobre, sea decente.
> Es preciso procurar/ tener un igual aseo/ en la calle, en el paseo, / y en el seno del hogar.
> La distinción y el agrado/ nunca nos da la riqueza/ más vale dril con limpieza/ que rico paño manchado.
> Económico y constante/ limpia muy bien tu vestido, / la suciedad y el descuido/ lo destruyen al instante.
> El aseo, por su esplendor/ hace bella aun la indigencia/ cambia siempre con frecuencia/ toda tu ropa interior.
> Aunque estés en la pobreza/ cuida muy bien tu vestido, / deja el lujo maldecido/ pero adora la limpieza. (Aguilar, 1928, pp. 10-11)

Fue entonces la limpieza en los vestidos la forma discursiva de un lento proceso de civilidad en el que hasta las más íntimas e ínfimas prácticas de los alumnos fueron reguladas. El cuerpo sucio y grotesco se civilizó. En esta lógica, hasta el uso de la tradicional ruana fue abolido en la escuela por ser contraria a las buenas costumbres y por albergar una"fauna parásita". Desde las postrimerías del siglo XIX, se leen afirmaciones sobre"el uso de la ruana y la mantilla, encubridores de la pereza y el desaseo" (Vergara, 1899, p. 25), y la necesidad de combatirlos hasta donde resultara posible, especialmente, en el caso de los escolares:

> Todos los estudiantes se mantendrán aseados, i no podrán estar en el Colegio ni en la calle sin las prendas de vestido necesarias i perfectamente limpias. Es prohibida la ruana, a no ser en los paseos al campo en que podrán llevarla. Los que sean notoriamente podres quedan esentos de llevar calzado. (Berrio, 1865, p. 75)

En este sentido, el Decreto 491 de 1904 en su artículo 60 reglamentó que "la corrección en el vestido y un aseo riguroso son obligatorios para todos los niños. Los institutores pueden rehusar la entrada a la clase a los alumnos que no reúnan estas condiciones, dando aviso por escrito a los padres respectivos".

En esta misma dirección, el Decreto 188 de 1905 en su artículo 1 hizo imperativo el baño: "En todos los Colegios y Escuelas de la República, será obligatorio para los maestros y los alumnos, el uso diario del baño general, hasta donde lo permita el clima y las condiciones especiales de cada población". La máxima de cuerpos escolares ante todo limpios, pues la pobreza no es sinónimo de suciedad, hizo necesarias algunas prácticas:

> Que el niño adquiera desde bien pronto hábitos de limpieza, especialmente desde su llegada a la escuela —periodo admirable para fijar en su mente y en su personalidad costumbres higiénicas— que seguramente lo acompañaran por el resto de su vida. Pero la limpieza y los cuidados higiénicos no se limitan a las partes visibles del cuerpo, como la cara, las manos y los pies, sino que deben hacerse extensivos a todo él. (Arango, 1935, p. 355)

Alegría de leer, libro tercero (1930). Esta imagen acompaña el texto de Virgilio Dávila "La vuelta a la escuela", que es una de las primeras lecturas de esta cartilla. Aquí los cuerpos escolares aparecen homogéneos y son asimilados a una bandada de blancas palomas. El delantal blanco remite a la pureza y a la espiritualidad, características que fueron asignadas a los cuerpos femeninos. El color blanco del uniforme permite identificar la transgresión de la norma y se asoció a la higiene y a la pulcritud de los cuerpos.

Capítulo IV

"Lo que mejor puede regular la conveniencia de los vestidos es la moda": la escuela enseña a vestirse y a ser patriotas

La moda no es un capricho ni una arbitrariedad, como tantos lo suponen: obedece a la ley de evolución, de comercio, de trabajo, de variedad; y es casi siempre el carácter de una época reflejado en las cosas físicas y morales susceptibles de mudanza. Es la vida misma en determinados momentos de su proceso.

La moda es la soberana del universo mundo. El más refractario a las novedades entra poco a poco en la corriente avasalladora, sin darse cuenta de ello. ¿Cómo no? La moda es costumbre, y la costumbre, ley; es fuente de riqueza y de vanidades, y vanidades y riquezas arrastran y cautivan corazones.

La moda mueve y avienta valores materiales, como la mar sus olas; en su labor vertiginosa y multiforme ocupa los brazos por millones, lleva el pan a infinidad de hogares, crea y fomenta sinnúmero de industrias y, a semejanza de la muerte, establece, siquiera sea en apariencia, algo de esta igualdad tan soñada como imposible.

Mucho es que la humanidad se uniforme en casas, mobiliarios e indumentarias, aunque sea por efímeras modalidades. Al menos no disonará en todo este maremágnum heterogéneo de las individualidades que se opone a ese total antropológico, concebido por tantos pensadores que ansían componer, a puro rasero, este mundo, al que juzgan abrupto y dislocado.

La moda, como toda divinidad inventada por el hombre, tiene, a vueltas de sus excelsitudes y providencias, crueldades asiáticas verdaderamente pavorosas. Y, ¡cosa triste!, las tiene, precisamente, con sus esclavos más fieles e incondicionales. ¡Desventurada gleba! Si son ricos, el fervor y el fanatismo los absorben y los poseen en todo y por todo. En su locura quieren modas en la propia inmutable naturaleza: el mismo sol y las mismas estrellas del firmamento se les vuelven atrasados: cosas para plebe infeliz. Si pobres, aquello son las torturas de lo imposible y los síncopes de la envidia; son el ayuno y el desvelo, los sables y las "culebras"; son la pérdida de la dignidad y de la honra, porque en las aras de esta diosa de los dioses ¡qué no se quema y sacrifica?

La moda, como toda religión, tiene herejías y cismas geográficos y antinacionales dignos de Felipe II y de Enrique VIII. Pretenden estos heresiarcas y cismáticos que las aldeas sean urbes, que los trópicos, septentrión; Londres y Parises estas Américas no argentinas, del centro y del mediodía.

Carrasquilla, s.f.[1]

Fernand Braudel (1984) se pregunta en *Las estructuras de lo cotidiano*, "¿es realmente la moda tan sutil como aparenta?" (p. 275). Es preciso sostener que fue la moda el signo de lo nuevo que, en las primeras décadas del siglo XX, se ambicionó y que, en calidad de valor, configuró prácticas vestimentarias que comunicaron la apertura de los sujetos al mundo. Las restricciones de la moda que impuso la escuela dan cuenta no solo de un orden moral imperante, sino de un nuevo régimen estético y corporal que esta controló a través del uniforme escolar, limitando el lujo y el adorno en los vestidos de los escolares. De esta manera, siguiendo a Braudel (1984), se considera que "la moda es un signo que permite percibir elementos profundos de una sociedad, una economía y una civilización dadas, con sus impulsos, sus posibilidades, sus reivindicaciones, su alegría de vivir" (p. 275).

En este capítulo se analizará el discurso de la moda que circuló entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en la escuela colombiana. Así, lo que se propone es explicar la forma como desde la escuela se reguló el consumo ostentoso, pero

1 El texto de Tomás Carrasquilla Naranjo (1850-1940) con que se abre este capítulo es "¡Oh, moda!". Fue publicado por Julián Posada en la sección de opinión del periódico *El Espectador*, el 6 de septiembre de 2008, con el título "Homenaje".

a su vez, se afianzaron las lógicas de diferenciación social desde el vestido, por ello, el uso del uniforme escolar buscó borrar tales diferencias y homogenizar las apariencias. Para esto, en un primer momento se hará referencia al discurso de la moda y su articulación con la idea de belleza. En el segundo apartado se mostrará la forma como la escuela enseñó a vestirse a los alumnos, a partir de unos valores que configuraron un nuevo orden estético. Luego, se hará referencia a un tipo de ritual que la escuela hizo suyo, las primeras comuniones, con el que se proyectó no solo un tipo de comportamiento, sino un cuerpo moral. Finalmente, se describirá otro tipo de ritual, un ritual cívico en el que el cuerpo homogéneo de los estudiantes se articuló a un ideal de patria.

"La moda es costumbre y la costumbre, ley"

Tomás Carrasquilla (1850-1940) dedicó gran parte de su vida a la literatura, trabajó como colaborador del diario *El Espectador* y desde allí consagró su escritura a hacer un retrato de su época y de la sociedad antioqueña. Fue, además, secretario de un juez, sastre, ayudante en una mina y trabajador del Ministerio de Obras Púbicas. La descripción como recurso fundamental de su obra da cuenta del realismo de sus escritos, cargados de una prosa costumbrista, profundamente regional. En 1897, publicó en la revista *El Montañés* uno de los cuentos que expresa la situación de la educación a finales del siglo XIX, "Dimitas Arias", que es la historia del "tullido", un hombre nombrado como maestro de escuela por el cura de un pueblo antioqueño y que "obedecía a la consigna del superior, a la ley de su tiempo, que era un axioma aquello de la 'letra con sangre entra y la labor con dolor'" (Carrasquilla, 1897, documento en línea).

El texto con el que se inicia este capítulo fue publicado en 1923 en *El Espectador* y deja ver que la moda es el signo de una época y que ella opera a través de un conjunto de valores que posibilitan la distinción, de un lado, y, del otro, la búsqueda permanente de reconocimiento por parte de quienes no ocupaban un lugar de privilegio en la escala social. El discurso de la moda solo es comprensible en un marco mucho más amplio: entre los siglos XVI y XVIII, a través del uniforme escolar y de todo un conjunto de prácticas sobre el cuerpo de los niños, se hizo visible, palpable en Europa, la utopía estética de la escuela moderna.

La limpieza, entendida como una virtud y articulada a la idea de belleza, fue una singularidad que materializó el proyecto civilizador y que hizo del aseo de la persona y del de los vestidos, el punto de apoyo de la *utopía estética escolar.* Al hacer referencia a la *utopía estética escolar* se señala un conjunto de grandes narraciones, presentes en los textos pedagógicos, las cuales se expresan en procedimientos que guían las prácticas escolares y en ideales que operan como apuestas ético-políticas, mostrando el camino a seguir por parte del maestro y de la escuela.

Las utopías de la pedagogía moderna, siguiendo los planteamientos de Narodowski (1999), funcionan como grandes narraciones, presentes en todos los textos pedagógicos, que dibujan, estructuran y ponen a funcionar las finalidades de la educación. Las utopías de la escuela moderna, sostiene Narodowski,"no son meramente un no-lugar (un u-topos) al que es menester llegar, sino que son operadores concretos que guían, dirigen, disciplinan la producción pedagógica. La utopía es el norte obligado hacia donde reman incansablemente los pedagogos" (p. 21). Así,"el deber ser de la escuela", su utopía estética,[2] fue producir cuerpos erguidos y elegantes; cuerpos sanos, robustos y fuertes; cuerpos limpios, bellos y obedientes que fuesen útiles a la patria, en medio de un mobiliario ascético e inodoro.

Esta *utopía estética,* entre un grupo amplio de textos pedagógicos, se expresó particularmente en las *Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana para uso de las Escuelas Cristianas,* publicado en 1703 por Juan Bautista de La Salle, texto impreso en letra gótica, la letra de"Civilité". Fue un libro destinado al nivel octavo que buscó no solo la lectura en letra gótica por parte de los alumnos que ya leían en francés y en latín, sino que fue concebido para formar a los niños pobres en los preceptos de la urbanidad. En este texto se entiende la cortesía cristiana como

> un proceder prudente y regulado que uno manifiesta en sus palabras y acciones exteriores, por sentimiento de modestia, de respeto, o de unión y caridad para con el prójimo, y toma en consideración el tiempo, los lugares y las personas con quienes se trata.Y esta cortesía que se refiere al prójimo es lo que propiamente se llama urbanidad. En las prácticas de cortesía y urbanidad se debe atender al

2 Pablo Pineau (2012), en los comentarios que hace a la colección de cuadros "Cuerpos dóciles. Imágenes sobre la escuela", de la artista argentina Susana di Pietro, entiende la escuela como "máquina estetizante", es decir, como dispositivo unificador de gustos y de experiencias en los escolares. De esta manera, para Pineau, uno de los grandes triunfos de la escuela es "haber fraguado el futuro mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en cánones civilizados de la belleza y la fealdad".

> tiempo; ya que hay algunas que se usaron en los siglos pasados, o incluso hace algunos años, que no se emplean actualmente; y quien quisiera servirse aún de ellas, pasaría por hombre raro, en vez de ser considerado como persona educada y cortés. (La Salle, Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana, documento en línea)

Sin embargo, lo que resulta atractivo para los fines de esta investigación es la segunda parte de este texto, *De la urbanidad en las acciones comunes y habituales,* pues en ella La Salle se va a referir al vestido, a la moda y al aseo. De esta manera, se define un conjunto de codificaciones que trazan los límites del cuerpo en la escuela y en el hogar, que determinan las maneras de percibirlo y pensarlo, que lo clasifican, lo ordenan, lo muestran y desarrollan cada una de sus partes. Según La Salle:

> Lo que mejor puede regular la conveniencia de los vestidos es la moda; es indispensable seguirla, pues como el espíritu del hombre está muy sujeto al cambio, y lo que ayer le agradaba hoy ya no le agrada, se ha inventado, y se inventan cada día, diversos modos de vestirse, para satisfacer a ese espíritu de cambio. Y quien pretendiera vestirse hoy como se vestía hace treinta años, pasaría por ridículo y extravagante. Con todo, es propio del hombre sensato no hacerse distinguir nunca en nada. (La Salle, Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana, documento en línea)

En la entrevista que le hiciera Georges Vigarello a Michel de Certeau en 1982, a propósito del cuerpo como construcción sociohistórica, este último, historiador francés, sostuvo que en el siglo XVII las codificaciones sociales se hacen más fuertes con las urbanidades y la regulación de los modales:

> Las reglas del decoro, de la urbanidad, de las buenas maneras o de la disciplina pedagógica se multiplican entonces como si hiciera falta, a través de éstas, sujetar los cuerpos movedizos, contradictorios y agitados de pasiones o de "emociones desordenadas". Como si hiciera falta producir socialmente, mediante esta reglamentación del cuerpo, un orden que el cosmos ya no garantiza. La ley se pinta o se graba sobre los cuerpos como tatuajes y máscaras destinados a rituales sociales: uno "pone cara", o "cambia de cara", según los interlocutores y las circunstancias. Hay que agregar que esta disciplina encuentra un asentimiento, pues es la garante de certezas que faltan al sujeto. Esta seguridad social juega con la inseguridad de sus sujetos. (Vigarello, 1997, párr. 13)

De esta manera, la emergencia histórica de la escuela permite situarla como una institución que entra en escena en ese periodo de regulación de lo social, ratificando que"la escuela funcionó como máquina de imposición estética" (Pineau, 2008, p. 6) que buscó producir de manera estandarizada, apariencias, niños pudorosos y honestos, cabezas decentemente peinadas e inteligentes, y cuerpos vestidos adecuadamente y limpios, siguiendo los preceptos de la moda, es decir, del cambio.

En este punto vale la pena preguntarse, parafraseando a Gilles Lipovetsky (1990), ¿cómo una institución estructurada en esencia por lo efímero y la fantasía estética, como la moda, pudo tener un lugar en el campo de la educación y la pedagogía?

Con esta perspectiva de fondo, se puede sostener que la escuela como máquina estetizante construyó una forma de ver el cuerpo infantil: un cuerpo en el que debía interiorizarse la norma y primar la homogeneidad y la belleza. Esta última operó como un discurso a través del cual se gobernó a la infancia, gracias a que la ropa pasó de ser un conjunto de prendas para cubrir el cuerpo a constituir un modo de reconocimiento social y cultural. La belleza se entendió como una facultad natural que habitaba el alma de los niños:

> ¿Acaso quedará el niño indiferente en presencia de la belleza? No, aun no se ha despertado la razón y ya la conoce; dadle un vestido hermoso y notareis su alegría, decidle que lo ha manchado y que esto es feo y experimentará la vergüenza estética; su lengua no se ha desatado todavía, apenas conoce algunos términos pero si ve una cosa bonita, de vivos colores, se anima y deja escapar una interjección muy sujestiva [...]. Hay más, en el niño encontramos la mejor prueba de la existencia de la belleza. Platón afirma que el niño siente la belleza porque su alma es bella. (Dirección de Instrucción Pública de Cundinamarca, 1917, p. 84)

Esta belleza natural que genera sensibilidades es también una forma de perfección y de plenitud del ser, pues cada niño conforme a lo bello actúa correctamente. Sin embargo, se distinguió entre la belleza moral y la belleza fisca que es belleza vana, la cual se asoció al traje, el adorno y el lujo.

Pues bien, la moda puede conducir a las niñas y las jovencitas al ridículo, cuando el vestido, el calzado o el adorno les sienta pésimamente, de tal manera que se convierten en figurines que exhiben un desorden en sus apariencias, ofendiendo

la moral y las buenas costumbres. La moda no es la expresión de la comodidad y la conveniencia, "los adornos y las formas de los vestidos no demuestran la civilización, sino más bien la moralidad de una época" (Sarasola, 1915, p. 3).

La entrada de lo nuevo fue un discurso que se manifestó en contra de la extravagancia del traje y como riesgo o ruina en las costumbres y en la familia. *La Campaña de la Modestia Cristiana* que fue asumida por las *Hijas de María de Orihuela* en España y traída a Colombia hacia 1913 a través de *Páginas Marianas* fue entendida como una "obra de regeneración":

> Persuadirse que por los cuidados de la persona, del peinado y del lujoso vestido, cosas que se renuevan muchas veces al día, se absorbe el tiempo que se debía consagrar a las obras de la piedad o las obligaciones de la familia. Se sacrifica al lujo la educación de los hijos; por él se deja el cuidado de los intereses domésticos; él es la raíz del desorden de la casa y del todo la transforma. (Normas de esta cruzada, 1913, pp. 95-96)

En este mismo sentido, la "Cruzada de la modestia cristiana" va a sostener que la verdadera elegancia y el buen gusto tienen como base la sencillez y la modestia, pues la moda forma a su capricho la figura,

> estira y corta los talles, sin cuidarse de si allá adentro de aquel armazón hay corazón, pulmones u otro cualquier órgano; cuyas funciones van a quedar interrumpidas o alteradas; descubre los cuellos y baja los descotes sin preocuparse de pulmonías o pudores, o los encajona entre alambres y ballenas sin importarle un comino de sofocos o congestiones; busca las líneas estéticas, unas veces suprimiendo caderas y convirtiendo a las mujeres en usos, otras formando protuberancias que envidiarían las hotentotas; confecciona faldas que parecen campanas o que imitan fundas de paraguas, largas como para barrer el piso o cortas como para bailar un bolero; alborota los cabellos, figurando cabezas de Medusa, o los alisa, aparentando cabezas de náufragos; aplana o agudiza los pies y colocando el centro de gravedad en el talón o en la punta. (Fernández, 1915, pp. 91-92)

Frente a esta forma de entender la moda, estimada desde una perspectiva moral, que junto al lujo se les consideró como una "plaga social" (Sarasola, 1915, p. 3), se extendió otro discurso que encontró en la revista *Cromos* y en *El Gráfico,* un lugar especial para difundir sus principios, dar a conocer sus diseños y cautivar al público femenino de clase media y alta. Este discurso buscó diferenciar la belleza de la gracia y del ser bonita. Así,

> la belleza es una cuestión de arquitectura, de escultura, de plástica, de seducciones exclusivamente naturales. El ser bonita es un asunto de originalidad personal, de encantos a veces imprevistos. La gracia es un conjunto de movimientos armoniosos, fáciles, rítmicos, una verdadera melodía de los miembros. (*El Gráfico*, 1914, p. 468)

El "arte de la gracia" lo constituyen el ritmo, la variedad y la facilidad en los movimientos, una mujer posee gracia cuando sus movimientos son armoniosos y naturales y su mirada es brillante y expresiva. Este modelo estético lo expresó, con rigor, Francisco López Merino en su poema "A una colegiala" que es el epígrafe con que se abre este libro.

La moda no fue un asunto exclusivo de las señoras, pues para las niñas y las jovencitas las páginas de la moda dedicaron un lugar, aun cuando se consideró que la vanidad insana de la madre conducía a la hija a vestirse con los "impúdicos rigores de la moda".

> También las jovencitas, esos amables y discretos pimpollos que representan el alborear de una generación que va a sucedernos, experimentan los efectos de las órdenes que dicta la voluble diosa, y, como a las mujeres hechas, las señala líneas especiales para el corte del vestido, y confecciones que solo debieran ser adecuadas a los modelos que a primera vista se creería que solo son adecuadas para mujeres ya hechas y derechas. (Mariné, 1914, p. 468)

De esta manera se buscó educar el gusto de las jovencitas para que cuando lleguen a la edad en que realmente necesiten de la moda, atiendan a lo que mejor les convenga y sean elegantes, refinadas, pulcras, correctas y, sobre todo, discretas. El discurso sobre la moda y las prácticas vestimentarias disciplinaron el cuerpo infantil, la escuela controló el adorno y el lujo en los vestidos e impuso formas

de vestir a través de códigos que clasificaron a los sujetos. Así el traje se convirtió en una forma de control social que hizo visible el cuerpo, que lo inscribió en una trama social particular.

Figura 3. La limpieza
Fuente: *Revista Juventud Bartolina,* órgano del Colegio de San Bartolomé, N.° 151 (Bogotá, 1943), contraportada.

Nota. La limpieza, entendida como una virtud y articulada a la idea de belleza, fue una singularidad que materializó el proyecto civilizador y que hizo del aseo de la persona y del de los vestidos, el punto de apoyo de la *utopía estética escolar.*

Vestidos apropiados, correctos y decorosos: la escuela enseñó a vestirse

Según Londoño y Londoño (2012), en el siglo XIX se vestía a las niñas con colores oscuros y se adornaban con terciopelos, siguiendo el mismo régimen vestimentario de las señoras y solo con el cambio de siglo,"empezaron a utilizarse colores más claros, y materiales más livianos, con volantes rizados y adornos" (p. 155).

Esta idea es consistente en las historias del vestido y la indumentaria de las niñas, como también el señalamiento del uso del traje marinerito en los niños, desde mediados del siglo XIX, teniendo como parámetro el traje de los niños en Inglaterra y Francia. Ahora bien, frente a esta manera de plantear el tema del traje infantil, es necesario hacer algunas preguntas: ¿qué fuerzas posibilitaron el cambio en el traje de las niñas y la generalización del traje de marinero en los varones, entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX? ¿De qué maneras se configuró el discurso sobre la moda infantil en la escuela colombiana? ¿Con que prácticas y valores se asoció el discurso de la moda infantil en Colombia entre 1827 y 1920?

A través del vestido y del adorno el cuerpo se hace"cuerpo social", el vestirse es una práctica que se aprende: desde amarrarse los cordones de los zapatos, hacer el nudo de la corbata o apuntarse la camisa o el vestido, hasta el uso de determinadas telas de acuerdo con el clima, así como la combinación de los colores en el traje, son elementos que se adquieren en la escuela y en la familia. Las conferencias de Higiene que dio el doctor C. de Greiff (1906) a los alumnos de las escuelas de Medellín muestran la educación del cuerpo y la formación de hábitos, ya que los vestidos

> deben ser apropiados al clima, á la edad, al sexo y á las diversas condiciones en que estemos colocados. Deben ser, en todo caso, suficientemente amplios para no dificultar los movimientos y para no impedir el desarrollo natural del cuerpo, ni producirle deformidades. Porque no reúnen esas condiciones son malos los corsés, las ligas, el calzado estrecho. Hay que atender también al color: los colores claros son más frescos que los de color oscuro. Igualmente debemos atender á la naturaleza de la tela: las telas de lana son ménos frescas que las de algodón y las de lino más que éstas. (pp. 87-88)

La escuela funcionó, entonces, como una institución que tenía la misión de enseñar a los niños a vestirse, pero más allá a insertarlos en la lógica de la moda, como el espacio de producción, difusión y enseñanza de un saber cuyo objeto es el vestido, se les enseñó lo bello para forjar el carácter sensible que despierta la idea de perfección y posibilitar el culto al bien:

> Nadie duda que el sentimiento es perfectible, y en consecuencia educable, requiriéndose para ello el ejercicio ordenado de la voluntad, los cuidados permanentes para mantenerlo en el estado normal de equilibrio cuando llega a alterarse, como sucede con las pasiones, que nos atreveríamos a calificar, cuando marchan desordenadas y dominantes, como verdaderas enfermedades del espíritu. Procuremos, pues, que haya en la escuela un ambiente poético, aunque sencillo y modesto, que sea capaz de alegrar el ánimo del niño y de producirle sensación estética, aun cuando sea indefinible, y nuestra tarea de enseñanza se facilitará. El niño en un ambiente sucio, indecoroso, prosaico, se acobarda, se empequeñece, y sólo piensa en la hora de la libertad; convierte la asistencia a la escuela en una penosa obligación de la cual desea a todas horas verse libre, y sobre tales aptitudes de resistencia, todos nuestros desvelos, todos nuestros esfuerzos, se perderán". (Osorio, 1930, p. 200)

El maestro buscó despertar en los niños el sentido estético, apartando de sus almas en formación la vulgaridad, y desterrando el mal gusto en sus vestidos y en su lenguaje. Y al propio tiempo, condicionó el ambiente de la escuela, pues el valor estético se articuló a un medio iluminado, aireado, limpio y ordenado "que a la larga resultan formadores de la facultad apreciativa de la belleza". De esta manera, se cultivaron las virtudes cívicas que adornan más tarde al hombre y lo hacen un ciudadano perfecto.

En 1899, Francisco Javier Vergara y Vergara prohibió el lujo en las escuelas, en una circular dirigida a los maestros, en especial a los de escuelas de niñas:

> permitir que las fiestas a que asistan oficialmente las niñas se conviertan en torneo de lujo; las niñas no pueden presentarse en comunidad sino con trajes de olán, muselina o linón, de colores claros, tocadas de preferencia con sombreros de paja sin adornos. El uso de la ruana y la mantilla, encubridores de la pereza y el desaseo, se combatirán hasta donde sea posible. (Vergara, 1899, p. 25)

Veinte años antes, en 1878, Dámaso Zapata emprendía una campaña contra el lujo, el adorno y el vestido costoso en las escuelas. Así, para ilustrar el espíritu y adquirir el perfeccionamiento moral de la juventud fue necesario frenar el lujo y el gasto innecesario en el adorno personal y hacer de los actos públicos de las escuelas, verdaderos espectáculos donde predominara la modestia y la sencillez en el traje de los niños. Por esto, recomendaba a los padres y guardadores que:

1. Los varones llevarán un traje sencillo debiendo preferirse las telas de algodón y no calzarán guantes.
2. Las niñas llevaran un vestido de tela de algodón, si es posible de fondo blanco, la cabeza descubierta y el pelo echado hacia atrás en trenzas o risos, sin flores ni otro adorno que una cuita para sujetar el peinado. No llevaran guantes ni adornos de seda en el traje.
3. El calzado será botines de cuero común o alpargatas.
4. Se recomienda especialmente el mayor aseo, que en todo caso es el único lujo que deben permitirse las familias de medios limitados.
5. Por regla general no se concederán premios a los alumnos y alumnas que se presenten con vestidos costosos, y que tiendan a establecer desigualdades de clase o de familia en la escuela. (Zapata, 1878, p. 56)

En todas estas medidas, aparece un ideal de belleza que está afincado en la idea de salud física y moral.

> En las reglas generales y particulares de higiene hay una que le conviene a todos, y es una cualidad que debe tener en sí cada individuo para hacer que brille por sobre todas las cosas en su persona y en cuantos de él dependen: en la escuela, en las casas, en los templos, en las calles, en las ciudades y en general en todo lo que nos rodea; y esta es la cualidad del aseo; precepto universal sin el cual toda estética se destruye; no hay nada que pueda ser bello ni hermoso si falta el aseo, si en todo no reina la virtud de las más refinada limpieza; haced a los niños íntimos amigos del agua; decidles que no en balde Dios Nuestro Señor cubrió las tres cuartas partes de la superficie del globo de este precioso

> elemento, que así como quita la sed, debe lavar y purificar todas nuestras debilidades corporales, así como todas las de la materia creada de este mundo que Dios nos dio a modo de posada mientras poseemos el cielo. (Otero, 1914, p. 79)

Ahora bien, siguiendo a Lipovetsky (1990), si la explicación de la moda desborda los fenómenos de estratificación social y las estrategias de distinción, ¿cómo entender los códigos y las reglamentaciones que desde la escuela emergieron para modelar el cuerpo infantil, conforme a los requerimientos estéticos del mundo moderno y civilizado? La moda, sostiene Lipovetsky,

> no puede ser identificada como la simple manifestación de las pasiones vanidosas o distintivas, sino que se convierte en una institución excepcional, altamente problemática, una realidad sociohistórica característica de Occidente y de la propia modernidad. Desde este punto de vista, la moda no es tanto signo de ambiciones de clase como salida del mundo de la tradición; es uno de los espejos donde se ve lo que constituye nuestro destino histórico más singular: la negación del poder inmemorial del pasado tradicional, la fiebre moderna de las novedades, la celebración del presente social. (pp. 10-11)

Entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en Colombia, el ideal estético de la escuela, al que se ha hecho referencia en este capítulo, adquirió diferentes formas y circuló en diferentes tramas discursivas. Asociado a valores morales, a principios cívicos, a disposiciones higiénicas, a esquemas de distinción social o a estrategias de mercadeo y consumo, el ideal estético no dejó de sostener que el "alma sensible a la belleza artística y moral, se vestirá con elegancia, pero de modo que el atractivo especial de su persona sea el rostro" (Dirección de Instrucción Pública de Cundinamarca, 1917, p. 232). El vestido y el modo en que lo llevaban los niños no solo dio cuenta de su carácter, sino del gusto estético de su madre y de lo que la escuela debió corregir o afianzar. La estética del vestido se asoció entonces, a grandes virtudes y a un sentimiento que podía ser cultivado desde la escuela y que se relacionó con el "culto del bien" y con la diferenciación social. Así,

Yo no soy un caballero
aristócrata elegante
que se calza activo el guante
y va en busca de placer.

Soy el hijo de esa raza
que llama pueblo bajo,
soy el hombre del trabajo
estoy hecho a padecer
yo no sé qué es el lujo
ni con delicada mano
el violín toco ni el piano
no sé entrar en un salón
y mi fuerte mano aferra
las tenazas o la sierra;
y entonando mi canción.

Yo no envidio los festines
ni los bailes, ni el bullicio
yo prefiero honesto oficio
al chirriar de los botines;
soy pues el jornalero
que le sirve al hacendado
y procura ser honrado
cual cristiano verdadero.
(Revista de Instrucción Pública, 1906)

"Vestidos cristianamente y con pensamiento en la fe"

Figura 4. Archivo del Banco de la República
Fuente: Cuéllar Jiménez, Gumersindo (1930). Primeras comuniones femeninas. Capilla de San Façon, Colegio de Nuestra Señora de La Presentación, Biblioteca virtual.

Al inscribir a los niños a una institución, el uso del uniforme escolar condicionó su comportamiento y grabó en ellos ciertas conductas morales, pues como lo expresó en una conferencia monseñor Baunard (1924):

> Vestidos cristianamente y con pensamiento en la fe. La fe nos enseña a ver en nuestro vestido el recuerdo del pecado original, el testimonio de nuestra caída, el signo y la imagen de nuestra mortalidad y de nuestra corruptibilidad. […] La Iglesia, cuyo espíritu lo sobrenaturaliza todo, ve en el vestido otra cosa todavía. Ella tiene bendiciones y oraciones litúrgicas especiales para el vestido de los sacerdotes, con palabras que convienen también al vestido de los fieles, atribuyendo

> a cada uno un simbolismo cuya significación nos recuerda el deber de combatir todos los días. El peinado representa la fe: es un casco que protege la frente, morada del pensamiento del hombre. El cinto es salvaguardia de pureza y de penitencia. La blancura del ropaje es muestra de la inocencia del alma. El calzado, en fin, marca la firmeza con que debemos marchar por el camino del deber. (p. 94)

La moral cristiana fue un criterio que orientó y ordenó las leyes suntuarias y de la indumentaria en el espacio escolar y de la presentación de los escolares en el espacio público. Desde este marco de sentido, el cuerpo se entendió como la obra de Dios, cuerpo-templo para recibir el cuerpo de Cristo a través del sacramento de la eucaristía. Esta sacralidad del cuerpo infantil que se instaló en la escuela colombiana hizo que la institución adoptara el ritual de la primera comunión como una forma de dominar las tentaciones, entre ellas, como ya se vio, el lujo y la extravagancia, pero conjugando la fuerza de la moda.

El rito de la primera comunión que se muestra en las fotos deja ver cuerpos femeninos con vestidos claros y largos que se asemejan a los vestidos de la virgen, la imagen a imitar y el de las monjas. Así la pureza y la sencillez se expresan en el vestido y en la compostura, con las implicaciones expresadas por Corbin (2005):

> La ropa de las religiosas tiene como objetivo negar el cuerpo, que está llamado a la putrefacción. Odile Arnold escribe: "Existe una negativa confusa de integrar el cuerpo en la persona, queda sepultado bajo la ropa como bajo un sudario, porque estamos sepultados en nosotros mismo en una condición carnal de la que querríamos escapar". Sin embargo, la ropa de las monjas no está diseñada como una tabla. No oculta las formas femeninas. A menudo la parte superior lleva pinzas y la cintura entallada. La única exigencia es llevar velo y llevar cubierto el cabello, en aras de la modestia. Es una exigencia antigua que resucita con fuerza en el siglo V de la mano de san Agustín. (p. 75)

La modestia de la que habla Corbin significa moderación, mesura y en las niñas de las fotos se puede observar en la balaca, en el adorno del cabello. Entendida como virtud, la modestia modera la apariencia de las personas y sus movimientos y está asociada a la humildad. Esta virtud también está asociada a la templanza.

El otro aspecto que es importante señalar a propósito de las fotos de la primera comunión, es que con este ritual que la escuela hizo suyo, se expresan unos ejercicios espirituales que operan como tecnologías del yo (Foucault, 1990), la confesión, la renuncia al pecado y la oración hacen parte de este ritual que configuró el modo de gobierno pastoral (Foucault, 2009) de la escuela.

Puede analizarse, además, otro factor, asociado a las estrategias disciplinarias que desplegó la escuela: a través del uniforme escolar se constituye un grupo homogéneo, se arma un ejército de niños, en últimas, se trata de una población de infantes que va a ser gobernada por un guía: el pastor y su rebaño.

Como lo señala Alain Corbin (2005), las creencias y representaciones de la fe católica se sustentaron en la escisión entre el cuerpo y el alma, y ello se expresa en las imágenes, pues en ellas, pareciera que hay que dominar el deseo y apartarse de él, utilizar el cuerpo como receptáculo de Dios, con el fin de liberarse de los pecados y resistir a la injerencia del demonio alojado en el cuerpo.

Vestir el cuerpo correctamente, cristianamente, significó la forma de combatir el pecado que se albergaba por debajo del traje y la pereza que dominaba las pasiones. Así, la escuela configuró un orden indumentario que no solo definió un régimen estético, sino que buscó hacer productivo el cuerpo:

> Si la escuela responde a los ideales de formación de hombres por lo menos con la intención de ilustrarse, de ser buenos cristianos, vestidos con la fe requerida para cumplir cotidianamente con los cultos religiosos, es también la entidad encargada de cimentar las bases para que, desde la tierna infancia, el trabajo sea sentido como necesidad vital, como disfrute y como valor de existencia. Por ello en la escuela se trabaja, se enseña a trabajar y los rituales escolares están decididamente enmarcados dentro de la actividad entendida como preparación para un futuro que exigirá a cada individuo su aporte en trabajo. (Herrera y Buitrago, 1999, p. 125)

"Colombia, Patria mía, te llevo con amor en mi corazón…"[3]

Figura 5. Archivo del Banco de la República, Biblioteca virtual
Fuente: Cuéllar Jiménez, Gumersindo (1928). Fiesta de la Bandera.

En 1925, siendo Ministro de educación y salud pública Juan N. Corpas, fue sancionada la Ley 28 del 16 de febrero "Por la cual se decretan las fiestas nacionales de la bandera y de la madre".

En el artículo primero se estableció: "Créase la fiesta nacional de la Bandera, que tendrá lugar todos los años, y señálase como fecha para celebración el día siete de agosto de cada año". Esta ley destinó dos mil pesos para la celebración de dicha fiesta y consideró que "El Ejecutivo dictará todas las medidas del caso a fin de que dicha fiesta sea celebrada dignamente en toda la República, especialmente por la niñez". Así las cosas, fue la escuela la encargada de llevar a cabo

3 De esta manera inicia la "Oración patria" que fue compuesta por Monseñor Pedro Pablo Galindo Méndez quien fue capellán militar en la guerra con el Perú y capellán en la Escuela Militar de Cadetes.

esta festividad que buscó construir valores nacionales desde el reconocimiento y respeto por los símbolos patrios para lo cual la educación cívica y la enseñanza de la historia ocuparon un lugar fundamental.

Figura 6. Archivo del Banco de la República, Biblioteca virtual
Fuente: Cuéllar Jiménez, Gumersindo (1928). Fiesta de la Bandera.

El 7 de agosto todos los colegios de la ciudad debían realizar el juramento a la bandera en la plaza de Bolívar, a la cual asistían los ministros del gobierno y las autoridades eclesiásticas de Bogotá.

Gumersindo Cuellar[4] fotografió la fiesta de la bandera que se llevó a cabo en 1928. Colegiales formados en filas, algunos con la mirada fija en algo que

4 Gumersindo Cuellar (Tinjacá, Boyacá, 1891-Villeta, Cundinamarca, 1958) fue un fotógrafo que durante la primera década del siglo xx se dedicó al comercio en un almacén familiar en el centro de Bogotá. Sus primeras imágenes fotográficas datan de finales de la década de 1920 y en ellas se localizan diversas temáticas como la fotografía de arquitectura y de la naturaleza, el retrato y registro de diversos acontecimientos desde festejos hasta actos políticos.

El lente de la cámara fotográfica de Cuellar capturó los principales hechos que acontecieron durante la República Liberal (1930-1946); como documentos históricos, conservados por la Biblioteca virtual del Banco de la República, están las fotografías de las posesiones presidenciales de los tres presidentes liberales, así como el registro de los carnavales estudiantiles que se llevaron a cabo en Bogotá entre 1928 y 1930.

ocurre en el costado sur de la Plaza de Bolívar, como lo muestra la foto, desde otro ángulo. Se trata del altar a la bandera en el cual se encontraban el recién nombrado arzobispo de Bogotá Ismael Perdomo Borrero[5] y algunos ministros del gobierno de Pedro Nel Ospina.

En la foto tomada por Cuellar se diferencian tres grupos de colegiales, el primero de ellos, el más cercano a la cámara, viste un traje uniforme claro y sus cabezas rapadas dan cuenta de un régimen higiénico que la escuela estableció para combatir la plaga de piojos. El otro grupo de escolares son niños con traje de pantalón corto y con gorra que la mayoría sostiene en la mano, las tonalidades de grises de sus vestidos muestran que no hay uniformidad en el vestido. El tercer grupo de niños porta pantalón claro con chaqueta negra. La uniformidad del vestido, junto a la homogeneidad del comportamiento dan cuenta de un principio estético que definió las reglas para actuar en el espacio de la ciudad y en los festejos patrios.

De aquí se desprende que para la formación del alma nacional se requirió de un patrón estético: apariencias homogéneas, cuerpos ordenados y elegantes y, movimientos calculados en el espacio público. Sin embargo, el cuerpo de los escolares, concreto, en escena, real, entró en tensión con aquel otro, el cuerpo imaginado, el cuerpo utópico sobre el cual se proyectó el alma nacional. Por lo que

> Sólo cuando la civilización haya llegado a grandes alturas; cuando los habitantes todos barajen sus sentimientos y sus costumbres para formar un todo armónico, con modalidades homogéneas; cuando las aspiraciones comunes individualicen al país en fuerza de lineamientos precisos que lo hagan figurar en el concierto de las naciones, entonces se formará el alma colectiva que en los pueblos

De otro lado, aparecen los registros de las fiestas cívicas y patrias y de los eventos deportivos como los Juegos Bolivarianos y el Día Olímpico.

5 Ismael Perdomo es nombrado arzobispo de Bogotá en 1928 tras la muerte de monseñor Bernardo Herrera Restrepo. Para algunos historiadores, Perdomo fue el responsable de la caída de la hegemonía conservadora pues ante una actitud dubitativa no pudo decidir entre alguno de los dos candidatos que se presentaron por el partido conservador. "Los conservadores se dividieron y hubo dos candidatos, Alfredo Vásquez Cobo y Guillermo Valencia. Los dirigentes buscaron que el nuevo arzobispo de Bogotá, Ismael Perdomo, decidiera y éste apoyó a Vásquez Cobo, para cumplir la promesa de su predecesor, pero el presidente Abadía escribió al Vaticano y logró el respaldo a Valencia. Muchos obispos, no obstante, siguieron con Vásquez Cobo, por lo que el Vaticano dio libertad a Perdomo, y éste volvió a apoyar a Vásquez Cobo. La confusión deleitó a los liberales, que lograron presentar un solo candidato" (Melo, 2017, p. 197).

> se plasma en producciones que sinteticen el sentimiento, en manifestaciones artísticas, fiel trasunto del desarrollo intelectual, o en las diversas modalidades de su vida o de sus hechos heroicos, o de sus aspiraciones (Lopera, 1928, p. 26).

El alma colectiva emerge de una buena educación moral que se ocupa en formar hábitos de conducta "desarrollando los sentimientos sociales" es esta la tarea de la familia y de la escuela, pues debe "buscar el perfeccionamiento moral del hombre por la educación". Así que la enseñanza moral "debe penetrar toda la vida del hogar y de la escuela; es una educación constante, no una clase determinada con un lugar fijo en el horario" (Lopera, 1928, p. 31). La patria emerge como un sentimiento, como una forma de estar en el territorio definido por las fronteras y articulado tanto por la religión como por la lengua y por un pasado compartido.

La preocupación de los gobiernos conservadores y la tarea de la escuela fue la de formar "el alma nacional". La educación cívica que hace parte de la formación moral de los niños "debe hablar al sentimiento y a la voluntad; sentimiento de simpatía entre los hombres y formación de hábitos que faciliten el cumplimiento de los deberes políticos y sociales" (Lopera, 1928, p. 31).

La obra del educador consiste entonces en robustecer el amor que cada niño tiene por su país a través del conocimiento de los grandes hechos del pasado y del respeto por los símbolos patrios. En este sentido, el conocimiento de las glorias patrias fue la forma para combatir el virus de la ignorancia que hace generaciones vacías, puesto que:

> Un pueblo cuyas inteligencias no se abren a las lecciones del progreso humano, cuyos espíritus no se estimulan por las aspiraciones y conquistas de sus héroes, tiene que quedar atrás en el constante y benéfico avance de la civilización.
>
> Estas y muchas otras tristes reflexiones se vienen al pensamiento al ver la indiferencia con que pasan entre nosotros las grandes efemérides de la Patria; y la Patria no es una idea, un símbolo, es una realidad. Y a estudiar y amar esa realidad deben tender los esfuerzos del hogar, de la escuela, del gobierno, siendo el medio más eficaz el estudio y conocimiento de los grandes sucesos nacionales, de los hombres que nos dieron Patria y libertad. Es el mes de julio el mes imperator del año y a él están vinculados los días más gloriosos de muchos pueblos, entre ellos el nuestro (Lopera, 1928, p. 36).

s.a. Estudiantes en clase de bordado. Convento de las Madres Carmelitas. Archivo del patrimonio fotográfico y fílmico del Valle del Cauca, Biblioteca Departamental Jorge Garcés Romero.

La "educación del bello sexo" consistió en que las alumnas aprendieran la costura y el bordado, considerados oficios mujeriles. Estos saberes y prácticas se integraron a los reglamentos de los colegios femeninos para hacer de ellas, madres y esposas útiles en el hogar.

Conclusiones

Las fuentes analizadas permiten concluir que el uniforme escolar como artefacto cultural hizo parte del proceso civilizatorio en el que se produjeron cambios en la forma de vivir y de pensar de la sociedad colombiana. Cambios que, entre 1827 y 1920, se articularon paulatinamente a la idea de progreso y a la construcción de una identidad nacional, especialmente, en las postrimerías del siglo XIX y principios del XX. Desde esta perspectiva civilizatoria, se reguló el comportamiento de los estudiantes de acuerdo con el tipo de uniforme que utilizaban, organizando su vida diaria en función de un sistema permanente de clasificación social y a partir de unos estándares de belleza que apuntaron a crear cuerpos homogéneos, sanos, bellos y morales.

De esta manera, a partir de la urbanidad, durante buena parte del siglo XIX, se fabricó el hombre civilizado, respondiendo a matrices de pensamiento liberales o conservadoras que pugnaron por el control de la educación y que movilizaron proyectos estético-corporales desde la escuela. Por lo anterior, la urbanidad, la higiene y la moral operaron como un dispositivo estético-pedagógico desde el cual fue posible ver, decir, pensar e imaginar un cuerpo individual y colectivo que fue uniformado para borrar las diferencias sociales; al tiempo, mantener el sistema de clasificación social; asegurar el progreso de la nación y para, finalmente, posibilitar que los niños controlaran su conducta y sus pasiones.

La investigación permite deslindar el uniforme de los escolares como una marca distintiva, que operó como criterio de clasificación y como una forma de segregación social, adscrito a un ritual institucional en el que el cuerpo de los alumnos adquirió una"segunda naturaleza".

Tanto la limpieza de los vestidos como el aseo corporal afirmaron el grado de cultura de la nación, su progreso y el lugar material y simbólico que ocupó esta

respecto a las otras naciones. Esta forma de regulación de los cuerpos escolares se fundó en principios de orden moral, por lo que se hizo necesaria la honestidad en las costumbres, las buenas maneras y la sinceridad en los afectos.

La recurrente asociación entre el marcado interés por la moda, el arreglo del "bello sexo" y una supuesta naturalidad femenina proclive al adorno y al lujo, hizo que las mujeres fuesen consideradas débiles moralmente por ser propensas a la vanidad, por lo que se les enseñó a vestirse con recato y a llevar un comportamiento pudoroso y casto, por ello a través del uniforme escolar se combatió el lujo y el adorno en los vestidos femeninos.

Las perspectivas históricas en torno al vestido que explican la forma como se fabrican, los materiales utilizados en su confección, así como la descripción de estilos y colores, asociados a un periodo de tiempo, son propias de los museos del vestido o de la indumentaria. No tienen en cuenta que el traje sin un cuerpo que le aporte sentido carece de una trama de significados dados por el sujeto y por el mundo social. Por esta razón, resultó apropiado, en esta investigación, hacer referencia a las prácticas vestimentarias, es decir, a prácticas corporales localizadas o específicas, en las que la postura corporal, la conducta y los estilos en el vestir se articulan y se reactualizan con un ideal de belleza a través de códigos, normas y principios de acción.

Al hacer esta historia del uniforme escolar, se abrieron nuevos lugares para comprender la escuela. Leer el espacio escolar desde la cotidianidad, desde sus objetos que constituyen la cultura material escolar, tomando distancia de los grandes acontecimientos educativos, posibilitó encontrar otras explicaciones a los fenómenos sociales amplios y de larga duración para ver en lo micro de la historia, nuevos sentidos y otras categorías para entender el presente.

El uniforme escolar articuló un conjunto amplio y diferenciado de prácticas, actores, discursos, significados y procesos institucionales que a lo largo de 90 años se cimentaron a través de formas específicas de control, vigilancia, regulación y recomposición de los cuerpos escolares.

A lo largo de esta investigación histórica, se hizo evidente que el cuerpo humano es un cuerpo vestido, un cuerpo que, al llevar prendas, tatuajes, accesorios decorativos o algún producto cosmético, se inscribe en una cultura. Una inscripción que no implica necesariamente aceptación, ya que cada grupo social, en sus respectivas matrices históricas, construye mecanismos para sancionar los cuerpos vestidos, independientemente de posturas individuales.

Del presente y del pasado

"El uniforme es el traje o vestido confeccionado de forma igual para todos los estudiantes de la institución, el cual será cómodo y práctico, debe portarse con elegancia, decoro y altura, ya que es el distintivo y resalta el buen nombre del Colegio ante la sociedad colombiana".

Manual de convivencia 2011-2012

Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D.

"Pero lo que sí debo deciros muchas veces, es que debéis llevar el uniforme con justo orgullo. Cuando paséis con él por la calle, cuando aparezcáis con él en cualquier sociedad, es preciso que se sepa que vuestro uniforme simboliza el honor, la decencia, la religión y la distinción verdadera, y que en sus pliegues pueden ser saludadas todas esas santas y grandes cosas".

El vestido

Monseñor Baunard

Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, marzo de 1924

Los dos epígrafes ilustran los significados que se le han atribuido al uniforme escolar, en dos contextos sociales y temporales distantes. Sin embargo, significados que no se desligan de una lógica común en torno a la regulación de la apariencia física de los estudiantes, como reflejo de las aspiraciones de gobernar su conducta y su forma de ser.

Como se mostró en la presente investigación, el uso del uniforme está articulado no solo a formas de disciplina institucionalizadas y a lógicas de control social, sino que a través de este dispositivo se buscó construir una idea de nación que vinculara a los diferentes individuos, desde sus cuerpos.

El primer epígrafe fue tomado del Manual de Convivencia 2011-2012 del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. de la localidad de Usme en Bogotá, en él aparece la utopía estética de la escuela: construir apariencias homogéneas bajo el discurso de la igualdad y de la practicidad. En este documento, además de reglamentarse la "forma adecuada"de llevar el uniforme, los estudiantes lo deben usar "con dignidad,

decoro y respeto" (Manual de convivencia, 2011-2012, p. 35), así mismo, se sancionan aquellas faltas relacionadas con la "Presentación personal inadecuada (desaseo), uso de maquillaje, esmalte en las uñas o accesorios no permitidos, prendas de vestir diferentes al uniforme" (M. C., p. 21) y se señala, además, como falta, ingresar a billares, tabernas o videojuegos o tener manifestaciones de afecto exageradas, dentro o fuera de la institución educativa, portando el uniforme del colegio.

Finalmente, en este manual de convivencia, se fija el conducto regular para tratar este tipo de faltas: desde el llamado de atención y la "anotación en la planilla", pasando por el decomiso de la prenda o el accesorio que no corresponde con el uniforme, hasta la citación de los acudientes.

En consecuencia, la pretensión de construir un cuerpo escolar desde el orden de lo simbólico, es decir, desde la fijación de marcas en el cuerpo del escolar que producen significados sociales y que posibilitan una especie de sentido de pertenencia hacia la institución, se expresa en los siguientes términos, "Todos los integrantes de la comunidad educativa cervantina deberán observar y mantener una adecuada higiene corporal y presentación personal adecuada" (M. C., p. 32). De esta manera, la intencionalidad formativa del colegio se asocia con construir un vínculo identitario, una imagen institucional y un comportamiento correcto, generalizado, a través de políticas escolares que regulan los cuerpos con códigos de vestimenta fuertes.

El segundo epígrafe, de 1924, 87 años antes de las regulaciones del colegio Miguel de Cervantes Saavedra, corresponde a la segunda conferencia de Monseñor Baunard titulada "El vestido", que apareció en la sección "El día en el colegio", de la *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario* de Bogotá. Monseñor no duda aquí en sostener que el uniforme escolar simboliza el honor y la decencia y que, el aseo y la pulcritud son virtudes que, al faltar a ellas, se "constituirá una degeneración" (Baunard, 1924, p. 98). No os pido, hijos míos, sostiene Monseñor Baunard, "que vistáis con elegancia, sino que vistáis con decencia, con decoro y con corrección: ni *hirsatus*, ni *comptus,* sino simplemente *honestus*" (p. 100). Para este religioso, es necesario conocer un conjunto de reglas respecto del vestido y del cuidado del cuerpo, para ser hombres y cristianos, por lo que aconseja, vestirse "con el pensamiento en la fe" (p. 96).

Ambos epígrafes hacen referencia al objeto de investigación de esta tesis: los uniformes escolares y el régimen estético corporal que constituyó la escuela colombiana. En ellos, el uniforme emerge como extensión del colegio por lo que

su uso demanda orgullo, elegancia y respeto, lo que implica nombrar la transgresión al orden vestimentario establecido, como traición, irrespeto o carencia del sentido de pertenecía. Pero hay más, estos epígrafes dejan ver que el uniforme escolar opera como dispositivo pedagógico, utilizando la conceptualización de Larrosa (1995), es decir como mecanismo a través del cual los estudiantes producen cierta relación consigo mismos, pues a través del uniforme, los escolares se observan, se narran y se controlan, lo cual está articulado a prácticas de aseo corporal y a un modo particular de llevar el cuerpo, así, el uso del uniforme escolar opera como una tecnología óptica (Larrosa, 1997), una forma de ver y de ser visto que implica, a su vez, un verse a sí mismo.

Ahora bien, los dos epígrafes muestran una aparente continuidad del discurso, como si la práctica de uniformación y los códigos en el vestir que agencia la escuela colombiana, obedecieran a un continuum, a una lógica de invariancia. Más que continuidad, que remite a una"génesis lineal", se trata de"regularidades discursivas"en las se pueden localizar relaciones entre prácticas y discursos, pero donde también habita el azar, el conflicto, las tensiones y los contrapoderes. Lo diferente, lo que separa a la misma práctica corporal es el régimen de verdad que las produce, pues mientras que en 1924 el discurso católico articuló unos códigos para vestir el cuerpo escolar alrededor de un cuerpo, obra de dios, que es el receptáculo del alma, en el 2011 los principios cívicos y laicos constituyeron una forma corporal articulada por los derechos individuales.

Pensar en un vestuario determinado, que sea cómodo, práctico y además elegante y, en apariencias homogéneas en la escuela, fue además fundamental para un régimen de verdad que combinó ética, estética e higiene bajo una misma idea, la de un vestuario económico que expresará el principio de igualdad, vestir con sencillez para evitar la competencia en los trajes, haciendo énfasis en la prolijidad y la higiene.

Desde esta perspectiva, se considera que los bancos, los pizarrones, los cuadernos, la arquitectura de los locales y los uniformes escolares, entre otros objetos de cultura escolar, posibilitan un modo de gobierno, es decir, una manera particular de conducción de la población escolar. El sistema de objetos que configuraron la cultura material de la escuela colombiana estructuró conductas y moralidades que lejos de un poder cuyo ejercicio se da a través de la violencia y la coacción, se expresó como una"obediencia reflexiva", como un poder interiorizado, es decir, como la conducción de la conducta. Para esto, siguiendo a Dussel y Caruso,

> el primer requisito es que la gente "sienta" que debe conducirse a sí misma, que tiene que cumplir las reglas y que, en caso de que no lo haga, es necesario que se justifique y se pregunte por qué no las cumple, y acepte un castigo o reprimenda. La idea de que hay que gobernarse, controlar los impulsos, comportarse de acuerdo con ciertos códigos y reflexionar sobre las causas y consecuencias de nuestros actos es un fenómeno que, aunque reconoce antecedentes en la Antigüedad clásica, sólo se expande en los siglos que estamos analizando. [...] el segundo requisito es agrupar, organizar y seleccionar estas conductas, definiendo cuáles de estas conductas se consideran deseables y cuáles no. (Dussel y Caruso, 1999, p. 36)

La conducción de las conductas responde a un conjunto de "utopías pedagógicas" que pueden entenderse como estrategias[1] para adecuar, en este caso, la enseñanza del cuerpo a unos fines sociales y de esta manera mantener la hegemonía en el ideal de cuerpo que la "modernidad importada" instaló, una modernidad que se buscó se expresara corporalmente y que sirviera como principio de identidad nacional (Pedraza, 2011). Una cultura de las apariencias en la que los modos de presentarse se articularon a formas de existir. Se trata entonces de

> [...] una historia de las diversas técnicas que han tratado de corregir las morfologías para perfeccionar las educaciones sería, pues, superficial e incluso irrisoria, si no fuera más que una historia de las estéticas. Debe ser una historia de los modelos que, al gobernar el funcionamiento de los cuerpos, por lo mismo gobiernan los enfoques que lo educan [...]. Una historia de esas tácticas que

1 Al analizar metodológicamente el proyecto interuniversitario *Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia*, Olga Lucía Zuluaga considera que la instrucción pública se debatió entre el poder político y el poder moral, y que estas dos estrategias de poder y de saber fueron las que actuaron en las prácticas sociales. En sentido general, sostiene Zuluaga, "llamamos estrategias a los mecanismos dispuestos por el poder político y el poder moral para la práctica pedagógica con dos fines: primero, adecuar, espacializar, y conducir la enseñanza a los fines sociales asignados por el poder. Segundo, mantener en equilibrio, o sometidas, las fuerzas que se oponen a la unidad global de las fuerzas hegemónicas" (Zuluaga, 1999, p.120). Para los fines de este trabajo, estos mecanismos de saber y de poder buscaron construir regímenes estéticos que respondieran a los intereses de formar ciudadanos desde el Estado con base en el cumplimiento de leyes de la indumentaria y de códigos del buen tono, mientras el poder moral buscó construir apariencias escolares desde la idea de un poder divino que se expresó en un conjunto de principios doctrinales que impartió la iglesia para vigilar y conducir los cuerpos escolares. Estos principios se evidenciaron en regulaciones sobre el vestido para evitar el lujo, manteniendo las formas de clasificación social.

> corrigen busca ser también una historia de los contextos pedagógicos, de las que son tan solo un elemento. Busca ser, además, develamiento de los procedimientos que las prácticas con respecto al cuerpo volverían más gravitantes y más densos [...]. Una historia de esa educación que logra mantener el cuerpo erguido busca ser, finalmente, investigación de convergencias. Múltiples saberes y finalidades, aparentemente dispersos, muy a menudo confluyeron para que los portes se irguieran y se vigilaran las posiciones. (Vigarello, 2005, pp. 12-13)

La escuela vive una tensión entre, de un lado, el conjunto de normas, procedimientos y pautas que regulan la convivencia escolar, cuya finalidad es construir un cuerpo homogéneo, en el que el comportamiento de sus integrantes obedezca a las regulaciones institucionales y del otro lado, la puesta en escena de una individualidad con intereses particulares y, con la capacidad o la obligación de asumir su propia conducción. Se trata de la reivindicación de los derechos individuales, de la autodeterminación en medio de la creciente pérdida de autoridad de las instituciones tradicionales.

Lo que se tiene es una explosión del derecho al libre desarrollo de la personalidad que pone en cuestión la organización de la vida escolar, pues la escuela pierde el lugar central, históricamente construido, de reguladora de la estética personal de los estudiantes para dar paso a todo tipo de apariencias que dependen del propio individuo: atuendos que "desentonan" con el uniforme; adornos y accesorios que ponen en cuestión la homogeneidad del vestido escolar; tinturas de todos los colores y rapados junto a cabezas desordenadas y desaseadas; maquillaje, uñas postizas de colores vivos, tatuajes y piercing que junto a dietas e intervenciones estéticas hacen parte de un nuevo régimen estético escolar, fundado en la idea de libertad individual.

En esta perspectiva, el 3 de octubre de 2016 el diario *El Espectador* tituló, en la sección Nacional de su versión online, *"Manuales de convivencia no pueden imponer patrones estéticos": Corte Constitucional.* En esta nota periodística, se informa:

> La Corte Constitucional falló a favor de una menor, representada por su madre, quien interpuso una acción de tutela contra la Institución Educativa Antonio Martínez Delgado. Según el alto tribunal, al llamar la atención de la estudiante Erika Lizeth Arteaga Lemus por cambiar el color de su cabello, las directivas y profesores del colegio vulneraron el "derecho fundamental de la adolescente al libre desarrollo de la personalidad". (*El Espectador*, 3 de Oct, 2016)

De esta manera, la ruptura en el orden estético que agencia la escuela y que promovía bajo el ideal de una formación integral, ha dado paso a nuevas subjetividades escolares, se transitó de una infancia obediente, dócil y hasta ingenua, a otra infancia: una infancia hiperrealizada, en palabras de Narodowski (1999), "la infancia de la realidad virtual" (p.47) que exige, entre otras cosas, el cumplimiento de sus derechos pero que renuncia a cualquier tipo de autoridad. Lo que se ve emerger es, entonces, una nueva corporalidad, una nueva forma en que los estudiantes se relacionan con su cuerpo y con el cuerpo de los otros. Por ello, al no permitirle la institución educativa, a la estudiante, adoptar un estilo de pelo propio, volviendo a la noticia citada, el colegio le vulneró su derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad, pues la norma disciplinaria que impone un patrón estético es restrictiva y excluyente, según la Corte Constitucional.

En este sentido, para la Corte, la presentación personal"no es un fin superior e inaplazable, capaz de desplazar la prevalencia del derecho al libre desarrollo de la personalidad, y de los derechos a la libertad, a la identidad de género y a la intimidad de los menores" (Corte Constitucional, Sentencia T-349/16) Lo que queda en evidencia es que la práctica de la uniformización escolar, en la que la escuela dirigía la forma de presentarse de los estudiantes, fijando pautas en el vestir y estableciendo principios de aseo y cuidado personal, con el propósito de que esos estudiantes consiguieran cierto grado de autodeterminación, entro en crisis: la disciplina ha cobrado un valor negativo al punto de atentar contra la libertad. De hecho, el argumento que es constante escuchar cuando se hace referencia a sistemas educativos alternativos o a experiencias innovadoras es justamente una escuela sin disciplina, sin normas, sin uniforme. Pero ¿cómo hacer que los estudiantes aprendan a conducirse sin la dirección de un otro adulto (maestro o padre de familia), sin un sistema de reglas capaz de forjar su carácter y su identidad?, ¿de qué maneras el educador, siguiendo los planteamientos de la misma Corte Constitucional, debe"preparar a sus alumnos para que éstos se desarrollen autónomamente, aceptando la diferencia y la diversidad de ideas, y por ende la convivencia con otros paradigmas, sin desechar por ello sus propios principios" (Corte Constitucional, Sentencia T-349/16) sin el auxilio de la disciplina?

En este punto es clave volver sobre las lecciones de pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Konigsberg y que fueron publicadas en 1803. Para este pensador alemán la coacción que se le impone al estudiante lo lleva al uso de su propia libertad,

por lo que el principio fundamental de la educación es lograr seres libres que se puedan valer de su propio entendimiento sin depender de otros, pero esto solo es posible gracias a la disciplina y a la instrucción. Es por esta vía, la vía de la educación que el hombre puede llegar a ser hombre, es decir, que es por la acción de la educación que el hombre puede controlar sus impulsos animales y alcanzar la humanidad.

La Sala de la Corte Constitucional, respecto del caso del color del cabello de una estudiante, sostuvo como problema jurídico el siguiente:

> ¿Vulnera una entidad educativa (Institución Educativa Antonio Martínez Delgado) el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad de una estudiante (Erika Lizeth Arteaga Lemus) por no permitirle llevar un corte y color de pelo particular, sobre la base de aplicar una norma disciplinaria (pacto de convivencia-deberes del estudiante) que impone unos patrones estéticos específicos? (Corte Constitucional, Sentencia T-349/16)

La controversia según la Sala es que, las decisiones que adoptan los adolescentes para exteriorizar su identidad y su plan de vida entran en contradicción con las disposiciones disciplinaras de la institución educativa. Para la Corte,

> el ámbito educativo no puede ser un espacio en el que se forme a los niños, a las niñas y a los adolescentes a través de disposiciones de comportamientos restrictivas, sobre cómo vestirse, cómo hablar o cómo actuar. Como se advirtió, la finalidad de la educación es acompañar el desarrollo, creando escenarios en los que aquellos se sientan libres de expresarse, comportarse y definirse a sí mismos, de acuerdo a lo que autónomamente consideran que se ajusta a la persona que son o quieren ser. (Corte Constitucional, Sentencia T-349/16)

Es por esto por lo que los colegios tienen que ajustar sus manuales de convivencia de tal manera que se eliminen las prohibiciones y las sanciones"que estén dirigidas a imponer patrones estéticos restrictivos y excluyentes o, de manera general, a limitar o cuestionar la apariencia física de los estudiantes, de forma que solo se pretenda admitir parámetros de estandarización arbitraria". Lo que resulta llamativo es entonces, que los manuales o pactos de convivencia escolar no deben ser"estructuras rígidas", que"impongan patrones estéticos unificados" lo que atentaría contra el Estado Social de Derecho. De esta manera, se ha transitado de una utopía estética totalizadora, como se mostró en los capítulos de esta

investigación: cuerpos elegantes, fuertes, sanos, decorosos y uniformados, a la lógica individualista en la que se exaltan las diferencia y que viene de la mano de eso que Narodowski (1999) denominó *las nuevas utopías hiperadaptativas,* "utopías de mercado que pretenden que la institución escolar se ajuste a los vaivenes de la economía y los mercados: una suerte de reinado compulsivo de la adecuación, contrario de la vieja utopía pansófica que suponía a los poderes adaptándose al proyecto igualador de la escuela" (p. 28).

El caso de la estudiante Erika Lizeth Arteaga Lemus, no es un caso aislado en que una adolescente recurra a la acción de tutela para que sean protegidos sus derechos fundamentales. La restricción o vulneración del derecho al libre desarrollo de la personalidad, en el contexto escolar, se origina justamente con la aplicación de los manuales de convivencia, cuando la institución educativa expulsa o sanciona a un estudiante por su opción particular de presentarse ante los demás. Aproximadamente, desde 1993 a la fecha, la Sala de la Corte Constitucional ha dado tramite a más de 20 acciones de tutela, relacionadas con los patrones estéticos que busca imponer la escuela.[2]

Sumado a esto, la Corte profirió en 1998 dos sentencias de unificación, SU641 y SU642,[3] en la primera, especificó que las instituciones educativas no podían imponer a los estudiantes su particular criterio de pulcritud y que el uniforme escolar debe obedecer a un acuerdo de la comunidad educativa relacionados con motivos económicos o a una especialización del colegio. Además, indicó que

2 Se pueden consultar las siguientes sentencias para cada uno de los casos: *Uso de uniforme o ropa complementaria,* sentencias T-243 de 1999 (M.P. Martha Victoria Sáchica Méndez) y T-832 de 2011 (M.P. Juan Carlos Henao Pérez). Peinados, corte y color del cabello, sentencias T-065 de 1993 (M.P. Ciro Angarita Barón, S.V. José Gregorio Hernández Galindo), T-476 de 1995 (M.P. Fabio Morón Díaz), T-248 de 1996 (M.P. Jorge Arango Mejía), T-207 de 1998 (M.P. Fabio Morón Díaz), T-793 de 1998 (M.P. Alfredo Beltrán Sierra), T-021 de 1999 (M.P. Antonio Barrera Carbonell), T-656 y T-658 de 1999 (M.P. Carlos Gaviria Díaz), T-695 de 1999 (M.P. Carlos Gaviria Díaz), T-239 de 2000 (M.P. José Gregorio Hernández Galindo), T-037 de 2002 (M.P. Clara Inés Vargas Hernández), T-345 de 2008 (M.P. Jaime Araujo Rentería), T-1023 de 2010 (M.P. Juan Carlos Henao Pérez, S.P.V. Gabriel Eduardo Mendoza Martelo), T-578 de 2008 (M.P. Nilson Pinilla Pinilla), T-356 de 2013 (M.P. Jorge Ignacio Pretelt Chaljub), T-565 de 2013 (M.P. Luis Ernesto Vargas Silva) y T-789 de 2013 (M.P. Luis Guillermo Guerrero Pérez, S.P.V. Gabriel Eduardo Mendoza Martelo). *Uso de aretes, piercing y maquillaje,* sentencias T-259 de 1998 (M.P. Carlos Gaviria Díaz, S.P.V. Hernando Herrera Vergara, A.V. Rodrigo Escobar Gil) y T-839 de 2007 (M.P. Clara Inés Vargas Hernández). *Pelo largo en los estudiantes,* sentencia T-065 de 1993 (M.P. Ciro Angarita Barón, S.V. José Gregorio Hernández Galindo).

3 Sentencias SU641 y SU642 de 1998 (M.P. Carlos Gaviria Díaz, S.V. José Gregorio Hernández Galindo y Hernando Herrera Vergara)

> el largo del cabello y la forma del peinado, el maquillaje y el adorno corporal, así como el uso de accesorios hacen parte del derecho a la propia imagen, en cuyo ejercicio toda persona está facultada para decidir de manera autónoma cómo desea presentarse ante los demás, si acepta que su figura sea captada y difundida por los medios de comunicación cuando no se halla en un lugar público o abierto al público, si usa barba o bigote, si disimula o resalta determinada característica física, si usa o no las prendas que están de moda, etc. En estos asuntos no hay diferencia entre la lógica que permite afirmar la legitimidad de la prohibición del pelo largo, y la que atribuiría igual calidad a la hipotética obligación de rasurarse las piernas y axilas, o a la proscripción del uso de la ruana en el colegio. En todos estos ejemplos se viola el derecho consagrado en el artículo 16 Superior, puesto que se llega hasta afectar la permanencia del alumno, a causa de algo que es tan poco relevante en materia educativa, que no ha impedido al menor actor obtener un buen resultado académico, integrarse de manera fructífera con el grupo de sus compañeros y mantener una vida social disciplinariamente intachable, así el manual de su colegio no comparta la comprensión y aceptación que el actor encuentra en su familia por ser quién y cómo es. (Corte Constitucional, SU641 de 1998)

El hecho que precedió a este fallo de la corte constitucional se refiere a la acción de tutela instaurada por el estudiante David Alonso Ruiz Olaya contra el IDEM San José del Citará, de Ciudad Bolívar, Antioquia, por presunta violación de los derechos a la educación y al libre desarrollo de la personalidad. Según los antecedentes expuestos en dicha sentencia, el estudiante David Ruiz Olaya tenía que cortarse el cabello y dejar de usar un arete, so pena de ser suspendido del Colegio; ya que en el manual de convivencia de la institución educativa se estipulaba la prohibición del porte de joyas y se vedaba el uso del cabello largo en los caballeros. Si bien las instituciones educativas tienen autonomía para fijar los criterios y prohibiciones en cuanto a la apariencia personal de los estudiantes, sostiene la corte constitucional, esta autonomía no puede atentar contra los derechos generales consagrados en la Constitución.[4]

> Dentro de la perspectiva de estimular razonables conductas que favorezcan la asimilación de valores educativos tales como el orden, la obediencia, las exigencias

4 Al respecto véase, "Los colegios sí pueden intervenir en la apariencia personal del estudiante". En: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-118600.html

> propias de la vida comunitaria, las posibilidades y límites de la libertad y el acendrado sentido de responsabilidad, la presentación personal de los alumnos de establecimientos educativos -particularmente en aquellos casos en que por su edad y condiciones personales requieren aún de orientación clara conducente a su formación, puede ser uno de los diversos instrumentos a través de los cuales se difunde el mensaje educativo.
>
> Aceptado lo anterior, es claro también que la presentación personal no puede convertirse en un fin per se que haya de perseguirse con todos los instrumentos del autoritarismo hasta el punto que aquellos renuentes a aceptarlo, como ocurre en el presente caso con la pauta concerniente a la longitud de los cabellos, autorice su marginamiento de los beneficios de la educación y, de consiguiente, del mismo derecho constitucional fundamental del alumno.
>
> La longitud de los cabellos es pauta que puede tener alguna explicación en instituciones educativas cuyo principio fundamental sea la práctica de la obediencia estricta, tal como ocurre en las de carácter militar. Pero el sentido y función de dicha pauta en instituciones educativas ordinarias tiene, desde luego, una incidencia menor de tal naturaleza que no puede autorizar la exclusión de los beneficios del derecho fundamental a la educación o que se la convierta en condición sinequanon para su ejercicio. Más aún cuando -como en este caso concreto- la conducta de uno de los peticionarios, no solo no atenta contra los derechos de los demás ni contra el orden jurídico, sino que es expresamente permitida por los miembros de su propia familia, responsable también, como quedó dicho, del éxito del proceso educativo. (SU641 de 1998)

En la segunda, la sentencia de unificación SU642, la Corte Constitucional sostiene que las medidas que imponen restricciones a la apariencia personal son violatorias del derecho al libre desarrollo de la personalidad, salvo que estas medidas busquen"la protección o efectividad de un bien constitucional imperioso e inaplazable de mayor peso que el derecho fundamental arriba anotado" (Corte Constitucional, SU642 DE 1998). En esta sentencia se establece que el derecho al libre desarrollo de la personalidad admite que el titular haga uso de sus facultades de juicio y de autodeterminación, es claro en este sentido que las opciones de vida que asuman los estudiantes están sujetas a su capacidad de autonomía,

> el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad protege la capacidad de las personas para definir, en forma autónoma, las opciones vitales que habrán de guiar el curso de su existencia. En esta medida, ha señalado que, en el artículo 16 de la Carta Política, se consagra la libertad in nuce, toda vez que cualquier tipo de libertad se reduce finalmente a ella o, dicho de otro modo, la anotada norma constitucional constituye una cláusula general de libertad. Así caracterizado, el derecho al libre desarrollo de la personalidad presupone, en cuanto a su efectividad, que el titular del mismo tenga la capacidad volitiva y autonomía suficientes para llevar a cabo juicios de valor que le permitan establecer las opciones vitales conforme a las cuales dirigirá su senda existencial. (Corte Constitucional, SU642 de 1998)

Llama la atención, sin embargo, los argumentos de los magistrados José Gregorio Hernández Galindo y Hernando Herrera Vergara, quienes salvaron su voto frente a la decisión de la Sala, su argumento sostiene que,

> a este paso, en la medida en que se exageren los alcances del derecho al libre desarrollo de la personalidad, vamos a terminar socavando por completo, de manera incomprensible, la autoridad de los educadores, y frustrando las expectativas de los padres de familia y de la sociedad en lo relativo a la educación de la niñez y la juventud. (Salvamento de voto a la Sentencia SU642/98)

Una cuestión que vale la pena resaltar a propósito de esos regímenes de apariencias es que el cuerpo se produce en la escuela a partir de un tiempo, un espacio, un currículo, una clasificación, unos movimientos, unos saberes, un maestro y un atuendo. Por eso, lejos de ser un asunto poco relevante en materia educativa, los uniformes escolares y la apariencia de los estudiantes dan cuenta de una corporalidad construida histórica y culturalmente en un entramado de fuerzas que posibilitaron su emergencia. El cuerpo se ha configurado entonces, mediante principios pedagógicos, higiénicos, médicos y morales que, a su vez, han producido una separación en la función de los sexos.

En este sentido, teniendo en cuenta el trabajo de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira en relación con la historia del currículo en la instrucción pública primaria en Paraná, Brasil, Zandra Pedraza (2007) llama la atención de"que es la producción de corporalidad como acto fundacional de la subjetividad moderna el objetivo

de la gobernamentalidad" (p. 21). Así, la subjetividad moderna se va a configurar en el cuerpo del escolar, un cuerpo gobernado a través de múltiples dispositivos disciplinares y reguladores, entre ellos el uniforme, al tiempo que se gobierna la población. Lo que aparece interesante al leer en profundidad la sentencia de la corte y ver aquello que el sentido común nos impide revelar es que la escuela, a través del gobierno del cuerpo, que implica actuar sobre sí con austeridad, decoro y pulcritud, construye y promueve un tipo de corporalidad que va a dar cuenta del sujeto que busca educar y de sus fines sociales: construir ciudadanos y, a la par, nación.

Imagen recuperada de Save the Children Perú, página de Facebook, 18 de febrero de 2019, *https://www.facebook.com/SavetheChildrenPeru/photos/pb.137170716348209.-2207520000.1551651613./2128844840514110/?type=3&theater*

Colofón[1]

En febrero de 2019, Save the Children Perú publicó un artículo de Lizbeth Yllanes, egresada de la Maestría en Sistema de Protección de Derechos del Niño, Niña y Adolescente frente a la violencia de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Esta autora llevó a cabo una investigación de campo en un colegio del distrito de Amarilis en Huánuco con 353 alumnas para identificar aquellas situaciones de desigualdad que genera el uso de la falda del uniforme escolar. Según los resultados que arrojó la aplicación de un cuestionario,

> el 83,6 % de las alumnas indican que usan falda porque es de obligatorio cumplimiento; indican que no se sentían cómodas usando la falda escolar ya que las ponía en situaciones de desigualdad con relación a los alumnos y les restringían derechos como el juego, recreación y libertad de tránsito; así mismo, al no haberles consultado el uso de las faldas, sentían que no habían respetado su derecho a la participación y opinión.[2]

Los resultados de esta investigación expresan de manera aguda los componentes del debate actual sobre los uniformes escolares: igualdad de género y política de derechos frente a la obligatoriedad, la disciplina y las identidades de género asignadas por la escuela. No puede ser mayor el debate, que se suma al ya existente sobre la crisis de la escuela y la crisis de la infancia.

---

1 Según el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra *colofón* tiene dos acepciones, de un lado, hace referencia a la nota al final de un texto en la que se indican los datos de la impresión, del otro lado, se puede entender como el "remate" o el final de una obra. Las reflexiones que se presentan en esta parte de la tesis buscan situar el debate actual sobre los uniformes escolares. De esta manera, se puede entender este colofón como un final abierto, puesto que posibilita hacer nuevas preguntas, actualizar debates y "ver" la escuela con ojos de sospecha.

2 Lizbeth Wally Yllanes Nauca (febrero de 2019). El uso de la falda escolar y su relación con las desigualdades de género en el sistema educativo, Amarilis-Huánuco, Perú. https://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/4144

Lo que resulta llamativo de la polémica sobre la falda escolar es que vuelve sobre un debate que las feministas dieron en la década de 1910 con Madeleine Pelletier, quien señaló que la indumentaria comunica la igualdad que hay entre varones y mujeres o por el contrario marca formas de desigualdad que se legitiman socialmente. Una asimetría en la forma de vestir da cuenta de formas desiguales del poder.

La campaña que emprendió Save the Children buscó que la falda escolar fuera una opción y no una obligación pues "muchas niñas y adolescentes se enfrentan a situaciones que van desde la incomodidad hasta la vulneración directa de sus derechos en situaciones que están normalizadas".[3] Discutir estos temas que se dan por sentado, cuestionando el uso de la falda escolar, posibilita que "podamos construir espacios más justos e inclusivos para todas y todos".[4]

El debate frente al uso obligatorio de la falda escolar no es nuevo en la región, en el 2018 el periódico *El Comercio* de Ecuador publicó "13 historias de momentos incómodos por el uso obligatorio de faldas en colegios",[5] en donde se asegura que la falda escolar ha generado incomodidad, inhabilitación por parte de las estudiantes para realizar actividades deportivas y recreativas, y vulnerabilidad en el transporte público por los acosos que allí suceden. Estas historias que presenta el diario dan cuenta de las razones que consideró el Ministerio de Educación de Ecuador para expedir el Acuerdo ministerial 034-A que determinó el uso opcional de la falda escolar para asistir a clases y para diferentes actividades escolares. Esta disposición se emitió el 6 de abril y es de obligatorio cumplimiento en todos los planteles públicos y privados del país andino.

En la ciudad de México, por su parte, el 3 de junio del 2019 la Secretaría de Educación Pública anunció la medida según la cual los estudiantes podían elegir libremente entre usar pantalón o faldas en las escuelas primarias y secundarias, de acuerdo con el argumento de esta Secretaría, con la medida se fomenta "la igualdad de derechos y la equidad de género desde la educación básica".

---

3 Comentario publicado por Save the Children, en su cuenta de Facebook, https://www.facebook.com/SavetheChildrenPeru/photos/pb.137170716348209.-2207520000.1551651613./2128844840514110/?type=3&theater

4 Comentario publicado por Save the Children, en su cuenta de Facebook, https://www.facebook.com/SavetheChildrenPeru/photos/pb.137170716348209.-2207520000.1551651613./2128844840514110/?type=3&theater

5 *El Comercio*, lunes 09 de abril de 2018, "13 historias de momentos incómodos por el uso obligatorio de faldas en colegios". https://www.elcomercio.com/afull/faldas-colegios-ministeriodeeducacion-acuerdoministerial-viral.html

El debate fue bastante amplio y polémico, un sector celebró la medida pues la consideraron un avance en el propósito de disminuir los factores escolares que generan violencia y que acrecientan la discriminación por orientación sexual y expresión de género. Otro sector consideró que la medida no resolvía ningún problema y que imponía "la ideología de género".

Según los argumentos expuestos por el primer sector, el uso de un "uniforme neutro" se considera necesario para posibilitar formas de libertad que contribuyan a terminar con la diferenciación de género que impone la escuela a través de los códigos de vestir que reglamenta. Así mismo, al ser las convenciones sociales y culturales pautas que orientan el comportamiento, son ellas modificables, por lo que la medida del "uniforme neutro no obliga a nadie a vestirse de modo alguno: otorga simplemente libertad de elegir. No cierra espacios, los abre con el fin de crear escuelas tolerantes y respetuosas de los derechos y de la diversidad".[6] Este debate llevó a desencuentros entre la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal y el Ministro de Educación. Los medios de comunicación hicieron visible esta discusión desde diferentes perspectivas, por ejemplo, Univisión Noticias tituló, "¿Niños con falda en el Colegio?",[7] dejando ver que, si las niñas podían ir a la escuela con pantalón, los niños podrían optar por asistir con falda, apelando a los mismos argumentos.

La sola revisión de titulares en el diario *El País* de España[8] da cuenta de la amplitud del debate en términos geográficos, de su persistencia en el tiempo y de diferentes aspectos que lo integran: "Valencia prohibirá que los uniformes escolares sean diferentes en función del sexo (31-10-2019); "En este colegio irlandés, niñas y niños pueden elegir uniformes con falda o pantalón" (05-07-2019); "Alumnas de un colegio concertado en Madrid piden que el uniforme de las chicas tenga pantalón" (24-05-2019); "Un colegio religioso en Bilbao elimina la falda del uniforme escolar" (29-01-2019); "Galicia, la primera comunidad en acabar con la falda obligatoria en los uniformes" (22-11-2018); "Solo el PP defiende

6 https://www.letraslibres.com/mexico/politica/faldas-y-pantalones-por-que-importa-el-uniforme-neutro

7 https://www.univision.com/noticias/america-latina/ninos-con-faldas-en-el-colegio-el-uniforme-neutro-que-busca-igualdad-crea-polemica-en-mexico

8 https://elpais.com/noticias/uniformes-escolares/

que se imponga la falda a las niñas en el uniforme escolar" (28-09-2017); "¿Es la falda del uniforme escolar una prenda de discriminación sexista?" (25-09-2017). Por su parte, *La Vanguardia* de Barcelona se preguntó "¿La escuela es sexista?".[9] No es menor el debate en España, pues los partidos políticos tienen una fuerte incidencia en los debates educativos, así, por ejemplo, desde mediados de septiembre de 2017, Unidos Podemos propuso modificar la Ley de Igualdad para evitar la imposición de uniformes diferenciados por género en la enseñanza pública. Esta iniciativa se votó en la Comisión de Igualdad del Congreso, donde obtuvo un respaldo mayoritario y donde se consideró que la segregación de roles sexuales comienza con el uniforme escolar y se traslada luego al ámbito laboral.

Por su parte, el 20 de enero del 2016, *The Guardian* anunciaba que, "Brighton College altera el código uniforme para acomodar a los alumnos transgénero"[10] y en septiembre de 2017 tituló, "Secondary school makes uniform gender neutra".[11]

En la medida en que el debate traspasó fronteras, en cada contexto cultural adquirió nuevos elementos, pues, así como las estudiantes pueden optar por asistir a la escuela con falda, también los estudiantes pueden decidir si usan o no pantalón. Entonces, lo que se comenzó a plantear como exigencia a las secretarías de educación y a los ministerios correspondientes, fue el uso del uniforme neutro que "no terminará de golpe con la discriminación y la violencia de género, pero disparará conversaciones que harán que los estudiantes crezcan en ambientes más abiertos a la diversidad" (Zapata, 2019).[12]

9 https://www.lavanguardia.com/participacion/cartas/20190927/47543683738/debate-escuela-sexista-uniforme-escolar-falda-pantalon-segregacion-sexo-velo-hijab.html

10 https://www.theguardian.com/uk-news/2016/jan/20/brighton-college-axes-uniform-dress-code-accommodate-transgender-pupils

11 https://www.theguardian.com/education/2017/sep/06/secondary-school-makes-uniform-gender-neutral

12 Isabel Zapata (2019). De faldas y pantalones: ¿por qué importa el uniforme neutro? https://www.letraslibres.com/mexico/politica/faldas-y-pantalones-por-que-importa-el-uniforme-neutro

Para varias asociaciones feministas de España, la falda escolar hace parte de un tipo de "moda sexista", que constituye una forma de discriminación, al limitar las actividades escolares de las estudiantes, pues el hecho de que las escuelas exijan pantalón en los varones y falda en las mujeres se sustenta en lógicas de poder a través de las cuales se han definido roles de género, colocando a las niñas en posición desigual con respecto a los niños. "Para que los niños y las niñas se sepan iguales deben verse iguales", señala Henar Álvarez. "Eliminar los elementos que diferencian entre lo masculino y lo femenino en las aulas es prioritario", sostiene esta misma autora. Según ella, para que las niñas se sepan iguales, deben verse iguales, así:

> No sirve de nada que el profesorado les explique que no hay diferencias entre ellos, o que nos esforcemos en presentar propuestas que incluyan cuestiones de igualdad en el temario, cuando les imponemos atuendos que fomentan la sumisión de uno de los géneros. (Álvarez, 2017)[13]

Hay otro asunto, importante para el debate, que señalan estas asociaciones y que Álvarez recoge:

> La falda del uniforme escolar, además, suele protagonizar la primera agresión sexual del currículum de la mujer, ¿a quién no se la han levantado en el colegio? Lo peor es que la respuesta de los adultos a una alumna que denuncia lo ocurrido suele ser un jocoso "son cosas de niños". Sin embargo, restándole importancia estamos abriendo las puertas al pensamiento machista más arraigado de un hombre: el cuerpo de las mujeres es para mi disfrute, me pertenece.[14]

13 Henar Álvarez (2017). A favor de eliminar la falda en el uniforme escolar. https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/con-dos-ovarios/2017-09-09/falda-uniforme-escolar-colegios-igualdad_1440832/

14 https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/con-dos-ovarios/2017-09-09/falda-uniforme-escolar-colegios-igualdad_1440832/

Figura 7. ¿Por qué las niñas están cansadas de las faldas en el uniforme?
Fuente: pantallazo de la sección de opinión Las Igualadas, del diario *El Espectador* del 14 de enero de 2020, https://www.elespectador.com/opinion/por-que-las-ninas-estancansadas-de-las-faldas-en-el-uniforme-las-igualadas-columna-899744

En Colombia, el debate llegó a inicios del 2020 de la mano del espacio de opinión Las Igualadas, del periódico *El Espectador.* Según la misma presentación del periódico, en este espacio de opinión se busca discutir asuntos de género que suelen ser ignorados. Bajo la pregunta "¿Por qué las niñas están cansadas de las faldas en el uniforme?" Mariángela Urbina y Viviana Bohórquez, quienes realizaron el guion y la investigación para este tema, sostienen que "los uniformes divididos por género, los chicos en pantalón y las chicas en falda, acentúan la desigualdad y la discriminación". Tal división está basada en estereotipos de género que "no van de acuerdo con estos tiempos", a lo que se suma que la falda escolar genera incomodidad para realizar determinadas actividades en la escuela y que expone a las niñas a prácticas violentas por parte de sus compañeros. Un elemento que señalan las presentadoras y que resulta importante tenerlo en cuenta para el debate es la matriz de sentido que posibilita esta diferenciación en los modos

de vestir entre las niñas y los niños: el discurso católico. Según este discurso, los varones no pueden vestir con los trajes de las mujeres y estas no deben usar el traje de los varones pues ello ofende a Dios (Deuteronomio 22:5).

Sin embargo, en opinión de las guionistas, el debate no se puede resolver eliminando el uniforme escolar, pues no solo es económico y ahorra tiempo a la hora de vestirse para ir a la escuela, sino que al vestirse todos de la misma manera, se reduce la discriminación por la marca de la ropa. Por último, se considera que, si bien "el uniforme neutro no es la cura para la desigualdad que afecta la vida de las mujeres", no se debe acentuar esta desigualdad.

Foucault ha mostrado a través de sus investigaciones relacionadas con el poder que este se ha introducido en el cuerpo, por lo que no hay nada más físico y material que el ejercicio del poder. El debate en torno al "uniforme neutro" remite, necesariamente, a un ejercicio del poder que contrario a otros regímenes disciplinarios, es un poder sobre el cuerpo mucho más relajado (Foucault, 1980). En una entrevista que le hicieron en septiembre de 1975, Foucault (1992) sostiene: "Queda por estudiar de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual" (p. 114). Es de esta necesidad y del régimen disciplinario actual del cual nos habla el debate que se ha planteado, pues nunca como ahora el cuerpo se hace visible. El cuerpo habla y ocupa un lugar privilegiado en la industria del entretenimiento, de la moda, en los medios de comunicación, en el discurso del aprendizaje y en las políticas públicas.

Si bien se ha señalado el debate en torno al uso de la falda escolar en diferentes contextos y se ha indicado que la respuesta es el uso del uniforme neutro, como una medida tomada por diferentes gobiernos locales y nacionales, es necesario considerar dos elementos a la hora de tomar partido en el debate: primero, no partir del hecho de que "siempre nos hemos vestido así para ir a la escuela", se trata de sospechar de aquello que resulta natural, de interrogar lo que se presenta como "normal" y "único" y esta actitud de desconfianza implica volver al pasado para entender las maneras en que los uniformes escolares se articularon a prácticas, saberes y valores que constituyeron regímenes de verdad desde los cuales se homogenizaron los cuerpos escolares; se configuró un modo de ver esos cuerpos y ser visto, y se definieron roles de género.

Como técnica de gobierno y artefacto cultural, los uniformes escolares tienen una historicidad articulada a otras técnicas de producción del cuerpo escolar por lo que estos debates deben recurrir a esa configuración histórica. Deshistorizar estos debates conduce a señalamientos en contra de la escuela y a desconocer la forma de emergencia de una escuela en el marco de los derechos. El otro aspecto para tener en cuenta es que la ropa es esencialmente política, es decir, a través de ella se expresan relaciones de poder y un amplio conjunto de significados sociales que mutan con el tiempo. Por lo que la ropa no es neutral, a través de ella se expresan discursos de diferente orden que buscan clasificar, jerarquizar y regular.

Los uniformes escolares operan como dispositivos de control de las apariencias escolares, precisan no solo los contornos de lo bueno y lo malo, de lo permitido o lo rechazado, sino que definen unas características estéticas y morales en arreglo a unas identidades de género estructuradas. Como bien lo señala Inés Dussel (2007), la historia de las políticas de uniformación

> pone en evidencia que las tecnologías del cuerpo no operan de manera neutral o ciega en relación con la raza, la clase, el género o las diferencias de edad; al contrario, ellas ayudan a construir estas diferencias, les dan forma y contorno, establecen fronteras, marcan conductas. (p. 143)

Además, el uso de un código de vestimenta común genera identidad respecto a la institución educativa; regula el comportamiento y los modos de expresarse de los estudiantes, y moldea la percepción que tiene cada estudiante respecto a sí mismo y a los otros.

Referencias

Fuentes primarias

Aguilar, R. (1928). *Tratado de Urbanidad.* Escuela Tipográfica Salesiana.

Arango, A. (1935). Conferencias de higiene. *Revista Mensual de Educación*, *2*(11 y 12)

Baunard, L. (1924). El día en el colegio, II El vestido. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, 182.*

Becerra, R. (1881). Circular a los directores de instrucción pública de los Estados, por lo que se les recomienda fomentar e impulsar ciertas enseñanzas. *El Maestro de Escuela. Periódico Oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca,* año 9, *472*.

Berrio, P. (1865). Decreto sobre Plan jeneral de estudios i Reglamento para el régimen interno Colegio del Estado. Imprenta de Isidoro Isaza.

Caldas, F. J. (1808). Reflexiones sobre educación pública. *Semanario del Nuevo Reino de Granada, 10.*

Camacho, S. (1894). *Memorias*. Bedout.

Carrasquilla, T. (1897).“Dimitas Arias”. *El Montañés: Revista de Literatura, Artes y ciencias, 1*(4).

Casa de educación dirijida por el sr. José María Triana. Prospecto. (1827, 8 de abril). *Gaceta de Colombia, 286.*

Castro, A. (1920). *Degeneración colombiana.* Litografía e imprenta de L. Arango.

Constancio, F. (1881). Circular N.º 38 a los directores de las escuelas primarias. *El Maestro de Escuela. Periódico Oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca.*

Cruzada de la modestia cristiana. (1913). Cruzada de la modestia cristiana. *Páginas Marianas. Revista mensual ilustrada, 5.*

Cuervo, R. (1853). *Breves nociones de urbanidad, dispuestas en forma de catecismo, para la enseñanza de las señoritas de la Nueva Granada.* Imprenta de Francisco Torres Amaya.

De Greiff, C. (1906). *Conferencias de higiene en las escuelas de Medellín.* Tipografía del Externado.

Decreto 30 de mayo de 1832, sobre la fundación del Colegio La Merced.

Dirección de Instrucción Pública de Cundinamarca. (1917). *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca, 33.* Imprenta del Departamento. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1917%20-%20Bolet%C3%ADn%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%BAblica%20de%20Cundinamarca,%20Tomo%20IV,%20N%C3%BAmero%2033.pdf

Educación pública. (1822, 15 de septiembre). *Gaceta de Colombia (48)*. http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll26/id/411

El Huerfanito Bogotano. (1826). Biblioteca Virtual, Banco de la República. http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll26/id/1774

Fernández, Á. (1915). Daños físicos de las modas. *Páginas Marianas. Revista mensual ilustrada,* publicada por la Congregación de Nuestra Señora de Lourdes, *3*(6).

Franco, C. (1881). Circular N.° 38 a los directores de las escuelas primarias. *El Maestro de Escuela. Periódico Oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca,* año 9, *472.*

García, P. (1915). *Tratado elemental de higiene y nociones de fisiología para la enseñanza de estas materias en las escuelas y colegios de Colombia* [3.ª ed.]. Arboleda & Valencia.

Ley del 6 de agosto de 1821. Sobre establecimiento de colegios o casas de educación en las provincias, reformas de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la República. 6 de agosto de 1821. Palacio de Gobierno de Colombia.

Lleras, C. (1925). *Excursionismo y educación. Conferencias de cultura dadas en el salón de grados.* Imprenta de La Luz.

Lopera, E. (1928). *Mi libro.* https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/422/1/MiLibroEmilia.pdf

López, F. (marzo 7 de 1926).“A una colegiala” en Hogar, *Suplemento dominical El Espectador,* año 1, N.° 9, p. 5.

Luque, M. (1925). Higiene escolar. *Semana Pedagógica.* Secretaría de Instrucción Pública, Imprenta oficial.

Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños. (1826). Impreso por S. S. Fox. https://books.google.com.co/books?id=HYqUpJy6TqwC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Mariné. (1914). *El Gráfico*, p. 468.

Marroquín, J. (1911). *Lecciones de urbanidad acomodadas a las costumbres colombianas.* Imprenta Eléctrica.

Ministerio de Educación Nacional. (1904). Decreto 491 del 3 de junio de 1904. Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903 de Instrucción Pública.

Ministerio de Educación Nacional. (1905). Decreto 188 del 24 de febrero de 1905. Por el cual se dictan ciertas medidas de higiene para los colegios y escuelas de la República. República de Colombia.

Muñoz, L. (1935). *Tratado elemental de higiene para la Educación Pública.* Minerva.

Normas de esta cruzada. (1913). *Páginas Marianas. Revista mensual ilustrada, 5.*

Osorio, E. (1930). Despertemos en los niños el amor a lo bello. *La Acción Escolar. Órgano de la Asociación de Maestros y profesores, Segunda época, 7.*

Ospina, F. (1821). *Reglamento para la organización y economía de las escuelas de primeras letras de esta Provincia de Antioquia.*

Ospina, T. (1919). *Protocolo Hispanoamericano de la Urbanidad y el Buen Tono.* Tipografía Bedout.

Otero, J. (1914). *Carta a los alumnos de las Escuelas Normales, o Nociones de Pedagogía Cristiana.* Imprenta Nacional.

Pereira, P. (1865). *Amores de un estudiante.* Imprenta de Echeverría Hermanos.

Reglamento de las escuelas primarias, 1913.

Reglamento del Colejio del Estado, 1865.

s.a., (1914). *El Gráfico, 208*, p. 468.

Salgar, J. (1866). El chino de Bogotá. En J. Díaz, *Museo de cuadros de costumbres* II.http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll10/id/2517

Sammler, (1878). La cortesanía. *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública.* Tomo 7 *(288).*

Saravia, H. (1866). *Los percances de un estudiante. Museo de cuadros y costumbres* I, Biblioteca virtual Banco de la República. F. Mantilla. http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll10/id/2516

Suares, T. (1827, 24 de junio). Aviso, *Gaceta de Colombia* (297), s.i.

Triana, J. M. (1827, 8 de abril). Casa de educación dirijida por el sr. José María Triana. Prospecto. *Gaceta de Colombia* (286).

Vergara, F. (enero 10 de 1899). Circular N.° 2 Secretaría de Instrucción Pública. *Revista El Maestro de Escuela, 1 y 2.* Imprenta Luis M. Holguín.

Zapata, D. (1878). El lujo en las escuelas. Recomendaciones a los padres de familia. *El Maestro de Escuela. Periódico Oficial de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca,* año 6, *331.*

Fuentes secundarias

Álvarez, A. (1995). …*Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Álvarez, A. (2011). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?* Universidad Pedagógica Nacional, Magisterio.

Álvarez, A. (2015a). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Cooperativa Editorial Magisterio.

Álvarez, A. (2015b). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y Saberes, 42,* 21-29. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302

Álvarez, H. (2017). A favor de eliminar la falda en el uniforme escolar. https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/con-dos-ovarios/2017-09-09/falda-uniforme-escolar-colegios-igualdad_1440832/

Appadurai, A. (Ed.). (1991). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías.* Grijalbo.

Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.

Ariès, P. (1995). El niño y la calle, de la ciudad a la anticiudad. Ensayos de la memoria 1943-1983. *Bdigital portal de revistas* UN. Norma. https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/16532/17443

Aristizábal, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá 1848-1868.* Universidad Pedagógica Nacional.

Barthes, R. (2008). *El sistema de la moda y otros escritos*. Paidós.

Benjamin, W. (2018). Tesis sobre el concepto de historia 1940 en *Iluminaciones.* Taurus.

Berger, J. (1972) (edición inglesa). *Modos de ver.* https://comprenderparticipando.com/wp-content/uploads/2017/05/Modos-de-ver-John-Berger.pdf

Bourdieu, P. (1986). *Materiales de sociología crítica.* La Piqueta.

Braudel, F. (1984). *Civilización material, economía y capitalismo, siglos* XV-XVIII. Tomo I. Alianza. https://historiadelascivilizacionesblog.files.wordpress.com/2015/12/braudel-fernand-civilizacic3b3n-material-economia-y-capitalismo-siglos-xv-xviii.pdf

Buendía, J. (1974). *La Escuela Normal de Varones de Pasto 1911-1932.* Imprenta Departamental.

Burke, P. (1994). *Formas de hacer historia.* Alianza.

Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural.* Alianza.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Biblioteca de Bolsillo.

Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.

Bushnell, D. (2017). *Colombia una nación a pesar de sí misma. Nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy.* Ariel.

Carreño, M. (1868). *Manual de urbanidad y buenas maneras para la juventud de ambos sexos.* Appleton & Company.

Castro, C. (2011). Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). EDUFMA, *Café & Lápis*.

Corbin, A. (2005). *Historia del Cuerpo, vol. 2. De la Revolución francesa a la Gran Guerra.* Taurus Historia.

de Noguera, M. L. (1974). Vestido, moda y confecciones. En *Enciclopedia del Desarrollo colombiano,* vol. IV. Fondo Cultural Cafetero.

Domínguez, R. (2007). *Vestido, ostentación y cuerpos en Medellín 1900-1930.* Instituto Tecnológico Metropolitano.

Durkheim, E. (2012). *Las formas elementales de la vida religiosa.* Akal.

Dussel, I. (2000). T*extos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela.* Santillana.

Dussel, I. (2001). *Uniformes escolares y disciplinamiento de las apariencias: hacia una historia comparada de la regulación de los cuerpos en la Francia, Argentina y Estados Unidos de la Edad Moderna.* Universidad de Wisconsin-Madison.

Dussel, I. (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 208-246). Pomares. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2969

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa, 34*(122), 105-335 https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/473893

Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 131-160). Universidad de los Andes. https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/26256

Dussel, I. (2008). Imágenes y visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación. *Anuario de Historia de la Educación, 9,* 11-19.

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista, 35*(76). http://www.scielo.br/pdf/er/v35n76/1984-0411-er-35-76-0013.pdf

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2012). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Flacso, OSDE.

Eco, U. (1976). *Psicología del vestir.* Lumen.

Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Fondo de Cultura Económica.

Escolano, A. (2007). La cultura material de la escuela. En A. Escolano Benito (Ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007* (pp. 15-27). CEINCE.

Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI, 28*(2), 43-64.

Escolano, A. (2010). Patrimonio material de la escuela e historia material. *Florianópolis Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, 11*(02), 13-28.

Foucault, M. (1980). *La microfísica del poder.* La Piqueta.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Paidós.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder.* La Piqueta.

Foucault, M. (1999a). *Estrategias de poder. Obras esenciales, Volumen II.* Paidós Ibérica.

Foucault, M. (1999b). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III.* Paidós Ibérica.

Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder.* Alianza.

Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber.* Siglo XXI.

Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia.* Pre-Textos.

Foucault, M. (2009a). *Historia de la sexualidad, Vol. 1, La voluntad de saber.* Siglo XXI.

Foucault, M. (2009b). *Seguridad, territorio, población. Curso en el collège de France (1977–1978)*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009c). *La hermenéutica del sujeto.* Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009d). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión.* Siglo XXI

Gaspar da Silva, V. L. y Petry, M. G. (2012). *Objetos da Escola: Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina - séculos XIX e XX).* Editora Insular.

Gaspar da Silva, V. L., de Souza, G. y Castro, C. (2018). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades.* UFES.

Guillén, M. (2016). Los colegios mayores. *Revista Credencial Historia 154.* http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/los-colegios-mayores

Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970.* Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Gvirtz, S. (1997). Dispositivos de la escuela moderna: el cuaderno de clase en la historia de la educación argentina. *Educación y Realidad, 22*(1).

Herrera, M. (2001). Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un hombre nacional? En M. Herrera y C. J. Diaz, *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria.* Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, X. y Buitrago, B. (1999). El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890. *Revista Educación y Pedagogía, 11*(23-24), 99-128.

Herrera, X. y Buitrago, B. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos* XIX *y* XX. Kimpres.

Herrera, X. y Rubiano, T. (2010). Las infancias en imágenes, cien años después de la independencia en Colombia: iconografía e historia. En *Actas.* XIV *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica* (pp. 643-659). XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Congreso Internacional, Santiago de Compostela.

Hobsbawm, E. (1983). *La invención de la tradición.* Crítica.

Isava, L. (Apaadurai). Breve introducción a los artefactos culturales. *Estudios, 17*(34), 439-452. https://www.researchgate.net/publication/332863183_Breve_introduccion_a_los_artefactos_culturales_2009-Rev_Estudios-LMI

Jaramillo, J. (1984). *Manual de historia de Colombia,* tomo III. Procultura. Instituto Colombiano de Cultura.

Kossoy, B. (2001). *Fotografía e historia*. La Marca.

La Salle, J. (s. f.). *Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana para uso de las Escuelas Cristianas* (obras completas II). http://www.es.catholic.net/catholic_db/archivosWord_db/10urbanidad_cortesia_lasalle.pdf

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación.* La Piqueta.

Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra.* Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.

Linares, M. (2007). *Abecedario escolar. Historia de objetos y prácticas.* Museo de las Escuelas.

Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas.* Anagrama.

Londoño, P. y Londoño, S. (1989). *Nueva Historia de Colombia,* vol. 7. Planeta colombiana.

Londoño, P. y Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia.* Biblioteca Luis Ángel Arango, Casa Republicana.

Maldonado, R. (1999). *Historia de la arquitectura escolar en Colombia.* Universidad Nacional de Colombia-Unibiblos.

Maldonado, R. (2002). La arquitectura escolar en Bogotá. En O. Zuluaga (Directora), *Historia de la Educación en Bogotá,* tomo II. IDEP.

Martínez Carreño, A. (1994). Los oficios mujeriles. *Historia Crítica, 1*(9), 15-19. https://doi.org/10.7440/histcrit9.1994.02

Martínez, A. (1995). *La prisión del vestido. Aspectos sociales del traje en América.* Planeta Colombiana.

Martínez, A. (2005). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En O. L. Zuluaga *et al., Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo.* Universidad Pedagógica Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Siglo XXI.

Melo, J. (2017). *Historia mínima de Colombia.* Turner Publicaciones.

Moreyra, C. (2017). Cultura material e higiene cotidiana en la Córdoba del Ochocientos. *Anuario de Estudios Americanos, 74*(1), 211–234.http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/707

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual.* Novedades Educativas.

Nogueira da Silva, K. (2006). Criança calçada, criança sadia: sobre os uniformes escolares na escola pública paulista entre os anos de 1950 a 1970. *Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisa em Moda,* 74-81.

Nogueira da Silva, K. (2019).“Criança Calçada, Criança Sadia!”Os Uniformes no Período de Expansão da Escola Pública Paulista. Editora Appris.

Nogueira da Silva, K. y Catani, D. (2016). Fantasias da igualdade: uniformes escolares e democratização no Brasil. *Cadernos de História da Educação, 15*(2), 700-722.

Noguera, C. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia.* Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Pachón, X. y Muñoz, C. (1999). La protección a la niñez. Prioridad de las obras sociales en el siglo XX. *Revista Credencial Historia, 118.*

Pedraza, Z. (2004). El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social. *Iberoamericana. América Latina - España - Portugal, 4*(15), 7-19.

Pedraza, Z. (2007). Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina. En Z. Pedraza G. (comp.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina.* Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes.

Pedraza, Z. (2011a). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. 2.ª ed. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.

Pedraza, Z. (2011b). La educación del cuerpo y la vida privada. En J. Borja Gómez y P. Rodríguez Jiménez, *Historia de la vida privada en Colombia. Tomo II, Los signos de la intimidad. El largo siglo XX.* Taurus.

Pesez, J-M. (2010). Historia de la cultura material. Clío, Órgano de la Academia Dominicana de la Historia, 179.

Pineau, P. (2008). *Aseo y presentación. Un ensayo sobre la estética escolar.* Latingráfica.

Pineau, P. (2012). Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educar: (sobre)impresiones estéticas.* Fundación La Hendija.

Pineau, P. (2013). La escuela como máquina estetizante. *Todavía. Pensamiento y Cultura en América Latina, 30,* 46-50. https://storage.googleapis.com/osde_fundacion_produccion/1410c3ab-dc78-449c-94d5-455074c48e8e_1679431327692.pdf

Pineau, P. y Baredes, C. (2008). *La escuela no fue siempre así.* Colección Las cosas no fueron siempre así. Iamiqué.

Raymond, P. (2011). Santander, el algodón y los tejidos del siglo XIX: los primeros intentos fabriles. *Revista Credencial Historia, 255.* https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-255/santander-el-algodon-y-los-tejidos-del-siglo-XIX-primeros-intentos-fabriles

Roche, D. (s.f.). *La cultura material a través de la historia de la indumentaria.* https://books.openeditioN.°rg/cemca/626

Rodríguez, P. (2013). Amor a la patria. *Revista Credencial Historia.* http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/amor-la-patria

Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.* Colciencias, Ediciones Foro Nacional.

Salazar, M. (2012). *De encajes, sedas y moños: una historia del performance burgués y de la distinción social en Bogotá (1886-1899)* [monografía de grado]. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3985/SalazarRodriguez-MariaAngelica-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sarmiento, I. (2007). Cultura y cultura material: aproximaciones a los conceptos e inventario epistemológico. *Anales del Museo de América, 15.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2572576

Silva, R. (1989). *Nueva historia de Colombia, tomo 4. Educación y Ciencia. Luchas de la Mujer. Vida Diaria.* Planeta.

Souza, L. de L. y Silva, V. L. G. da (2021). Industriar o professor: uma cartografia dos cinematógrafos no Brasil (1910 a 1930). *Cadernos De História Da Educação, 20*(Contínua), e026. https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-26

Taborda, M. y Quiroz, R. (2016). El cuaderno escolar: prácticas escritas en el desarrollo del pensamiento social. *De Prácticas y discursos/ Universidad Nacional del Nordeste/ Centro de Estudios Sociales, 5*(6), enero-julio.

Torres, A. (2006). Por una investigación desde el margen. En VV.AA., *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 61-79). Universidad Pedagógica Nacional.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela.* La Piqueta.

Vigarello, G. (1991). *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media.* Alianza.

Vigarello, G. (1997). Historias de cuerpos: entrevista con Michel de Certeau. *Historia y Grafía.* http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com.co/2010/07/michel-de-certeau-historias-de-cuerpos.html

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico.* Nueva Visión.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Morata.

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI, 28*(2), 17-42.

Zapata, I. (2019). *De faldas y pantalones: ¿por qué importa el uniforme neutro?* https://letraslibres.com/politica/de-faldas-y-pantalones-por-que-importa-el-uniforme-neutro/

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía, 13*(29-30), 39-49.

Este libro se imprimió en los talleres de Estudio 45-8 S.A.S.,
con un tiraje inicial de 50 ejemplares.

De acuerdo con los postulados del historiador británico Peter Burke, apostarle a la historia cultural es buscar en aquellas zonas del pasado que han sido inadvertidas; poner la lupa en lo micro, lo cotidiano y lo rutinario; analizar los silencios, lo no dicho. En ese sentido, el interés de *Invención de un cuerpo para la escuela* es, a través de un análisis riguroso del uniforme escolar en Colombia entre 1827 y 1920 (como una marca distintiva, como criterio de clasificación y como una forma de segregación social), indagar en las condiciones que produjeron el cuerpo escolarizado y las principales características que se asignaron al sujeto escolar en los discursos y prácticas ligadas al uniforme. La lectura desde el margen que posibilita la historia cultural de los objetos escolares, en este caso, el uniforme escolar y los códigos de vestir en la escuela, articula prácticas, actores, saberes escolares, experiencias, discursos y procesos institucionales, lo que permite comprender correlaciones, jerarquizaciones y un sistema construido a partir de valores morales, principios higiénicos, preceptos estéticos y prácticas corporales en la escuela, en el marco de un proyecto estético y democrático que, quizás, la escuela no ha parado de agenciar.

ISBN: 978-628-7651-41-8
9 786287 651418