

Las escuelas de primeras letras en los centros penitenciarios de Colombia, 1850-1940: educación, moralización y construcción del ciudadano

Primary schools in Colombian prisons, 1850-1940: education, moralization and citizen building

ROGER PITA PICO

Academia Colombiana de Historia

[rogpita@gmail.com] [https://orcid.org/0000-0001-9937-0228]

Resumen

El propósito de este artículo consiste en analizar las escuelas de primeras letras establecidas en los centros penitenciarios en Colombia entre 1850 y 1940. Se propone desentrañar los orígenes de la instrucción penitenciaria y evaluar la injerencia de la dimensión pedagógica en la consolidación del sistema penal. El análisis abarca el proceso administrativo y logístico desigual que permitió su instalación tanto en la capital como a escala regional, incluyendo los presidios femeninos y los correccionales de menores; asimismo examina la realización de certámenes académicos como dispositivos de legitimación pública del ideal civilizatorio carcelario. En este contexto, se evidenció que estas escuelas fueron concebidas no sólo como espacios de alfabetización, sino también como instrumentos de rehabilitación social y moral, destinados a la formación de ciudadanos acordes con el proyecto político y ético del Estado colombiano.

Palabras clave:

Cárceles; Colombia; escuelas; regeneración moral; ciudadanía.

Abstract

The purpose of this article is to examine the primary schools established in Colombian prisons between 1850 and 1940. It seeks to trace the origins of prison education and assess the role of pedagogical initiatives in the consolidation of the penal system. The analysis encompasses the uneven administrative and logistical processes that facilitated the establishment of these schools within both metropolitan and regional jurisdictions, including women's prisons and juvenile reformatories. Furthermore, it examines the staging of academic examinations as discursive mechanisms for the public legitimization of the carceral civilizing ideal. Within this framework, it is argued that these schools were conceived not merely as sites for literacy, but as instruments of social and moral rehabilitation designed to forge a citizenry aligned with the Colombian state's political and ethical project.

Nº 22 (Enero-Junio 2026), pp. 57-88

www.revistadeprisiones.com

<http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/historiaprisiones/>

Recibido: 9-3-2026

Aceptado: 15-5-2026

REVISTA DE HISTORIA DE LAS PRISIONES

ISSN: 2451-6473

Keywords:

Prisons; Colombia; schools; moral regeneration; citizenship.

INTRODUCCIÓN

Los primeros análisis historiográficos sobre el sistema penitenciario en Colombia se centraron en un abordaje institucional y normativo que concebía la cárcel como un dispositivo esencialmente punitivo. Sin embargo, siguiendo la tendencia latinoamericana, desde finales del siglo XX, el interés se ha desplazado hacia una lectura social y cultural de la prisión como instrumento de poder, moralización, civilización y control. En esta línea, se ha examinado el tema desde las perspectivas del disciplinamiento social y político, la microhistoria y la historia cultural, destacándose aquellos estudios dedicados a la educación correccional y los efectos redentores del trabajo¹.

Durante las primeras décadas de la vida republicana (1820-1860), la educación en el interior de las cárceles colombianas se orientó principalmente a la formación religiosa y a las pláticas o lecturas de carácter moral; con el tiempo, se amplió hacia la enseñanza en talleres de oficios y, posteriormente, se complementó con la creación de escuelas de primeras letras.

La práctica pedagógica intramuros² ha sido tratada tangencialmente en historias generales del sistema penitenciario, observándose ciertas dificultades en el acceso a las fuentes documentales. Ante tales vacíos, el propósito de este artículo consiste en analizar las escuelas de enseñanza primaria establecidas en los centros penitenciarios en Colombia entre 1850 y 1940. Se propone así profundizar sobre los orígenes de la instrucción intramuros y evaluar cuál ha sido su incidencia en el proceso de consolidación del sistema penal y de su dimensión pedagógica.

El tema cobra especial significado en una sociedad atravesada por la tensión entre la criminalidad creciente (Romero y García, 2021), el uso recurrente de la cárcel como herramienta política y los persistentes niveles de analfabetismo³. El análisis, sustentado en un enfoque de carácter descriptivo, reconstruye el entramado administrativo y logístico que hizo posible la instauración de escuelas intramuros tanto en la capital como en el ámbito regional, con especial atención a los pabellones femeninos y correccionales de menores. Asimismo, se examina la celebración de certámenes académicos como escenarios de legitimación pública del proyecto de regeneración social.

Según Foucault (2009), la prisión moderna funciona como un dispositivo disciplinario que articula castigo y pedagogía, donde la instrucción elemental busca producir sujetos útiles y obedientes.

1. Para una profundización en estos temas, véanse los artículos compilados en López (2024).

2. Uno de los trabajos pioneros en el ámbito latinoamericano fue el de Pierini (2018).

3. En 1900, dos tercios de la población adulta en Colombia era analfabeta, una de las cifras más altas de Latinoamérica (Ramírez y Téllez, 2006, 5-6).

Esta perspectiva puede ponerse en diálogo con la noción gramsciana de hegemonía y con el papel formativo del Estado (1984), que emplea la educación para ejercer dirección moral e intelectual.

Bajo este marco conceptual, las escuelas elementales intramuros en Colombia se concibieron no solo como iniciativas aisladas o filantrópicas de creación de espacios de alfabetización, sino que se insertaron en un programa más amplio de la reforma penitenciaria que tenía como objetivo la regeneración moral, religiosa y laboral del recluso. En tal sentido, el funcionamiento de las escuelas se orientó hacia la disciplina del reo, transformándolo en ciudadano útil, obediente y trabajador, es decir, apto para reintegrarse a la sociedad. Así, la educación carcelaria fue un instrumento clave dentro del ideario republicano de construcción de ciudadanía.

Lejos de responder a una evolución progresiva y continua que habría desplazado gradualmente la instrucción religiosa en favor de una pedagogía cívica y laboral, la educación penitenciaria en el ámbito latinoamericano, y en particular en el caso colombiano, se configuró como un espacio de superposiciones y readaptaciones, en el que varios objetivos —moralización religiosa, disciplina del trabajo y formación de ciudadanía— coexistieron y se articularon según las coyunturas políticas, las reformas administrativas y las complejas relaciones entre Iglesia y Estado. Este entramado conformó un dispositivo educativo dirigido a la normalización social y la incorporación de los reclusos a los parámetros que las reformas penitenciarias pretendían consolidar. Así, el funcionamiento de las escuelas dependió en gran medida de arreglos institucionales híbridos —resultado de una combinación de estructuras heredadas de la Colonia y proyectos de modernización— en los que la participación del capellán, la filantropía y el apoyo del sector privado coadyuvaban al desarrollo de esas prácticas educativas.

Dado el carácter fragmentario de las fuentes y la irregular implementación de las reformas penitenciarias, este estudio exploratorio no propone una reconstrucción lineal, sino el análisis de momentos clave que permiten observar reconfiguraciones en los objetivos y prácticas educativas.

INSTRUCCIÓN ESCOLAR EN LA PENITENCIARÍA DE BOGOTÁ

En medio de la precariedad institucional, la escasez de recursos y las deficientes condiciones físicas de los espacios carcelarios, fue un verdadero desafío adelantar gestiones tendientes al establecimiento de espacios de instrucción elemental. Aun con esas vicisitudes, los mayores progresos se alcanzaron en la penitenciaría que funcionaba en Bogotá con apoyo del gobierno seccional y nacional.

Para comprender el surgimiento de estas iniciativas en la capital, es necesario examinar los primeros intentos normativos del Estado republicano por redefinir el sentido del castigo. El proceso de modernización del sistema penitenciario en Colombia fue muy tardío en comparación con otros países latinoamericanos (Garzón, 2017, 113). En el *Decreto Reglamentario de los Establecimientos de Castigo* de 1853, aprobado por el presidente José María Obando, se estableció que dichos recintos

no debían limitarse al ejercicio punitivo, sino que habrían de funcionar también como “escuelas de instrucción i de moral”. En consecuencia, se dispuso para reclusos y presidiarios la asignación de dos horas diarias destinadas a la “moralización”, así como la impartición, los domingos y días festivos, de lecciones de aritmética, lectura y escritura, una vez concluida la misa (Decreto, 1853, 20). Este horario fue posteriormente ratificado en el código penal de 1858.

Sobre esta base normativa, en la década de 1860 se ensayaron reformas concretas. En 1863, en el inicio del periodo del liberalismo radical, se impulsó la educación laica⁴ y la transformación del recluso en ciudadano útil. Este modelo asoció la redención penal al aprendizaje de oficios técnicos y la instrucción elemental, aunque coexistió paradójicamente con una persistente tutela moral y religiosa como eje de cohesión social.

Ese mismo año se fundó en Bogotá la Casa Penitenciaria del Estado de Cundinamarca⁵, ubicada en el Camellón de los Carneros. Bajo la dirección de Carlos Sáenz, se implementaron reformas basadas en el sistema penitenciario Auburn⁶, cuyo objetivo era sustituir las penas bárbaras⁷ de origen colonial por métodos modernos que permitieran corregir adecuadamente a los internos y crear talleres de oficios técnicos de formación (Soto, 2012, 20-21). Este impulso reformista alcanzó un hito simbólico el 20 de julio de 1871, cuando, con motivo de la conmemoración de la independencia nacional, se inauguró al interior de la penitenciaría una escuela de enseñanza primaria en la capilla de Santa Librada, advocación mariana que tradicionalmente recibía honores en esa fecha patria.

Según el informe de Sáenz, a partir de ese momento los 149 reclusos asistían diariamente —en los horarios previstos por el reglamento— a las sesiones de instrucción dirigidas por el capellán, con el acompañamiento de otros empleados y de algunos monitores seleccionados entre los pocos presos que poseían ciertos conocimientos. Se resaltaron los “sorpresivos” progresos alcanzados por los alumnos, varios de los cuales habían aprendido a leer y practicaban la escritura de manera regular en arena, pizarra y papel:

La aplicación i el interés que manifiestan en sus lecciones han vencido el hábito contraído en tantos años de ignorancia i la rudeza consiguiente a la profunda oscuridad en que yacían sus espíritus, desarrollando su inteligencia con la nutrición de los conocimientos elementales, indispensables para adquirir la conciencia de su propia dignidad. Elevados por la instrucción que les enseña el camino por el cual se rehabilita el culpable i abiertas para ellos de esta

4. Este énfasis fue planteado en la Reforma Instruccionista de 1870 impulsada por los liberales como Dámaso Zapata, bajo el gobierno del presidente Eustorgio Salgar (Castillo, 2019).
5. Entidad político-administrativa soberana de la federación colombiana (Estados Unidos de Colombia) situada en la región andina central, cuya capital era Bogotá.
6. Este sistema penitenciario surgió a comienzos del siglo XIX en Estados Unidos y combinó el trabajo colectivo diurno con el régimen de disciplinamiento a través de estrictas rutinas, castigos y vigilancia constante.
7. Se consideraban penas bárbaras aquellas que imponían sanciones corporales, infamantes o ejemplarizantes que afectaban la integridad física o la dignidad del reo, tales como la pena de muerte, los azotes públicos, las mutilaciones, las marcas corporales, la exposición a vergüenza pública en picotas o cepos y los trabajos forzados, entre otras.

manera las fuentes del saber, es evidente que su vuelta al seno de la sociedad, con estas condiciones, será un motivo de júbilo. Me enorgullezco en pensar, permítaseme esta efusión de vanidad patriótica, que recibo criminales i puedo devolver ciudadanos laboriosos en capacidad de ejercer sus derechos constitucionales i de servir honradamente al país (Sáenz, 1871, 4).

El establecimiento material de la escuela exigió, además, una inversión específica en infraestructura y útiles. Para su montaje, se consideró exigua la contribución de la Secretaría del Tesoro Nacional, que se limitó al envío de algunas piezas de madera, ocho varas de pana y dos colecciones de citología⁸. En contraste, se destacó la labor de carpintería en la elaboración de bancas, mesas, tableros, tinteros y demás enseres necesarios, así como los trabajos de albañilería ejecutados por los propios presidiarios bajo la inspección de la Dirección. La siguiente tabla consigna las obras desarrolladas bajo el liderazgo del recluso carpintero Euliojio Duque, lo que constituye, además, una muestra significativa de la cultura material vinculada a los recursos pedagógicos empleados en aquellos años.

Tabla 1. Avalúo de obras de carpintería realizadas por los presidiarios en la Casa Penitenciaria de Cundinamarca (Bogotá), 1871

Obra	Valor
Rastrillo para el corredor	40 pesos
Nueve percheros en el corredor	1 peso
Puerta del salón	7 pesos
Elaboración y colocación de cuatro rejas grandes	19 pesos
Postura de cuatro ventanas	3 pesos
La plataforma	10 pesos
Un tablero grande pintado de negro y forrado en pana por ambas caras, con su cepillo	25 pesos
Dos columnas con sus tableros para poner muestras de escritura	2 pesos
Cuarenta tablas para cuadros de lectura	16 pesos
Las perchas para colgar los cuadros	6 pesos
Cuarenta varillas para señalar las letras	2 pesos
Seis bancas de arena con sus respectivas planchas	42 pesos
Dieciséis bancas de escribir en pizarra	118 pesos
Cuatro bancas de escribir en papel con doce tinteros	32 pesos
Veinte tablas para las muestras de escritura	6 pesos
59 pizarras a 4 centavos cada una	23 pesos
Total	352 pesos

Fuente: (Sáenz, 1871, 5).

8. Método de lectura que incluye cuadros y ayudas visuales.

Los útiles —como lápices, pizarras y una obra elemental— habían sido suministrados “generosamente” por el reconocido impresor José Benito Gaitán y el comerciante liberal Miguel Camacho Roldán.

Más allá de los aspectos materiales, Sáenz elaboró una justificación ideológica de la instrucción como eje de regeneración moral al subrayar los beneficios de la instrucción elemental como medio para que los prisioneros se apartaran del camino del mal, contribuyeran al servicio de la patria, accedieran a la civilización y ejercieran sus derechos democráticos. Esta visión superaba la tradicional expectativa de que los reclusos engrosaran las filas del ejército gobiernista o de los bandos revolucionarios en las persistentes guerras civiles:

La escuela en la penitenciaría es un grande elemento moralizador: a medida que ella empuja suavemente al culpable por la senda del bien, lo aleja a igual distancia de cuanto pueda degradarlo en lo futuro; revoluciona benéficamente su espíritu revelándole verdades desconocidas hasta entonces i que comprende con facilidad; impulsa su noble ambición; abre su alma al ejercicio de los más bellos sentimientos; le enseña el amor a la patria, a la familia i al prójimo, i hace en fin de él, débil instrumento de las malas pasiones, como que apenas tiene al entrar a la prisión el instinto común de una naturaleza salvaje a propósito para desarrollar los vicios (Sáenz, 1871, 4-5).

Sáenz confiaba asimismo en que la apertura de la escuela contribuiría a transformar las costumbres de los reclusos, motivo por el cual se promovió la idea de extender los beneficios de la educación, la moral y las buenas prácticas sociales a sectores más amplios de la población. Desde esta perspectiva, se propuso la creación de nuevas escuelas de instrucción primaria, incluso en zonas rurales y apartadas, con el propósito de proyectar sus efectos civilizadores más allá del ámbito penitenciario.

En los años inmediatamente posteriores a su inauguración, la escuela logró consolidar su funcionamiento. En 1873 operaba con regularidad y se formaron dos grupos de alumnos, pues los sentenciados recibían instrucción desde las seis a las nueve de la mañana, mientras que los condenados en el resto del día, lo que revela cómo el tradicional principio de segregación punitiva se proyectaba de manera transversal sobre el ámbito pedagógico. Se destacó el hecho de que muchos de los sentenciados que habían salido por rebaja de pena, y que no sabían leer ni escribir, pudieron redactar ellos mismos sus memoriales al Gobierno nacional en solicitud de aquella gracia. En el archivo de la oficina se guardaban “cuidadosamente” 242 cuadernos de las planas escritas por los reos desde cuando se inauguró la escuela (Lleras, 1872, 68).

Sin embargo, este primer ciclo de estabilidad se vio abruptamente interrumpido a mediados de la década. El salón de clases fue cerrado en 1875, cuando un total de cien presidiarios fueron destinados a la construcción del Panóptico⁹, proyectado en el sitio de San Diego, a las afueras de la ciudad. Por esta misma razón, la actividad de los talleres de producción de manufacturas se redujo de manera significativa. Se esperaba que la edificación quedara concluida en tres o cuatro años y que, una vez efectuado el traslado de los reclusos, pudieran reanudarse las labores de enseñanza (Sáenz, 1875, 70).

9. Aunque su diseño responde a un modelo radial inspirado en el panóptico, no es una copia pura del esquema benthamiano.

Mientras se adelantaban estas obras, la cárcel seguía funcionando en el sector de San Francisco, en un espacio estrecho e inseguro. Las condiciones de hacinamiento se agravaron con el ingreso de prisioneros de guerra y presos políticos a raíz del estallido de la guerra civil en 1876, con lo cual el número de internos ascendió a quinientos. Ante esta situación, fue necesario reubicarlos temporalmente en la sede del Seminario Conciliar y allí fueron ocupados en la fabricación de vestuarios y otros implementos de guerra para las fuerzas oficialistas (Sáenz, 1877, 33-35).

A pesar de que la guerra absorbía casi todos los recursos del Estado, las obras de construcción del Panóptico no se paralizaron y se esperaba que concluyeran lo antes posible. El edificio, diseñado por el arquitecto británico Thomas Reed, contemplaba 204 celdas y tres talleres. Durante la guerra se prohibió el ingreso del capellán a la cárcel, quien hasta entonces había estado encargado de la escuela. Su exclusión obedecía a que se le consideraba un elemento peligroso por ser enemigo del Gobierno liberal debido a la cercanía del clero con el partido conservador que estaba en la oposición (Zapata, 1877, 131).

Superada la coyuntura bélica, finalmente el Panóptico fue inaugurado en 1880 tras varias dilaciones, pero solo hasta el 22 de agosto de 1883 se abrió nuevamente la escuela bajo la dirección de Félix Villate, designado por el presidente de Cundinamarca. Sin embargo, el establecimiento carecía por completo de materiales didácticos, razón por la cual el maestro se limitaba a impartir únicamente lecciones orales. Ante tal precariedad, se hizo un llamado para fortalecer la institución, bajo la convicción de que incluso con los presidiarios también se podían “formar ciudadanos útiles para la patria” (Pereira, 1883, CLXXV).

Tras el fragor de la guerra civil de 1885, el periodo de la Regeneración, consolidado en 1886 con la promulgación de una nueva Constitución, permitió al partido conservador orientar su proyecto de gobierno hacia la centralización administrativa. En cuanto a la política carcelaria, se impulsó un modelo impregnado de moral católica, con el propósito de corregir y reeducar a los reclusos (Rojas, 2019, 231). No obstante, esto no implicó abandonar el objetivo de percibir las prisiones como espacios de formación ciudadana. En consonancia con la creciente importancia de las cuestiones relativas al sistema judicial y penitenciario, la Ley 13 de 1890 dispuso separar estas funciones del Ministerio de Gobierno y creó el Ministerio de Justicia con su propia estructura organizativa, aunque sólo funcionó por unos pocos años (Ibáñez, 1995, 49-50).

En este nuevo marco político-administrativo de hegemonía conservadora, el Decreto 208, promulgado el 20 de marzo de este mismo año durante la presidencia de Carlos Holguín Mallarino, reglamentó el funcionamiento de la Penitenciaría de Bogotá. Aunque en su capítulo III se incluyó un apartado sobre la instrucción religiosa y la enseñanza de primeras letras, la mayoría del articulado se centraba en la asistencia espiritual de la misa y en las prácticas de rezos en los distintos espacios del penal, énfasis que revelaba el peso que se atribuía a la religión como componente esencial de la rutina de los internos y como mecanismo de disciplinamiento moral. Únicamente el artículo 37 establecía de manera explícita la instrucción básica: “Se dará enseñanza de primeras letras, como lectura, escri-

tura y rudimentos de aritmética¹⁰ a los presos que lo ignoren, y que por su edad y capacidad estén en actitud de aprovecharse de ella” (Decreto, 1890, 25; Restrepo, 1900, 393).

La Gobernación del departamento¹¹ de Cundinamarca suministró 200 pesos para el funcionamiento de la escuela, conforme lo disponía el Reglamento de 1890. Al año siguiente, se asignaron cien pesos para útiles escolares y se llevaron a cabo exámenes académicos con resultados satisfactorios. A raíz de estos avances, se propuso ampliar “este ramo de moralidad” y se destacó la “acuciosidad y celo” de los profesores Casimiro Osuna y Eliseo Torres (Mesa, 1892, 121-135).

En noviembre de 1899, la instrucción en el Panóptico estaba a cargo de Andrés Medina y concurrían a clase 35 alumnos de seis a ocho de la noche en el horario que aparece referenciado a continuación.

Tabla 2. Horario de clases de la escuela de instrucción primaria del Panóptico de Bogotá en 1899

Día de la semana	Sección	Asignaturas
Lunes	Sección elemental	Lectura y aritmética
	Sección superior	Historia sagrada y castellano
Martes	Sección elemental	Religión y escritura
	Sección superior	Escritura y geografía
Miércoles	Sección elemental	Lectura y aritmética
	Sección superior	Historia sagrada y castellano
Jueves	Sección elemental	Religión y escritura
	Sección superior	Aritmética y religión
Viernes	Sección elemental	Aritmética y lectura
	Sección superior	Castellano e historia sagrada
Sábado	Sección elemental	Urbanidad

Fuente: (Ortiz, 2017, 103).

Sin embargo, la estabilidad institucional volvió a verse alterada por la violencia bipartidista a nivel nacional. Precisamente por aquellos días, cuando el país terminó sumido por la Guerra de los Mil Días —considerada la más cruenta de las contiendas civiles— el local inicialmente destinado para la

10. A través del Código Penal de 1877 se introdujo esta asignatura (Garzón, 2017, p. 89), lo que marcó un primer acercamiento al conocimiento racional y científico, útil para la reinserción productiva.

11. Con la Constitución de 1886, las entidades subnacionales de Colombia dejaron de denominarse “Estados” —propias del régimen federal decimonónico— para pasar a llamarse “departamentos”, en el marco de la instauración de un Estado unitario.

escuela en el primer piso del Panóptico fue adaptado para servir como reclusorio de presos políticos. En medio de aquellos años convulsos la instrucción de primeras letras fue asumida por algunos religiosos como el padre Moisés Higuera y luego estuvo a cargo de la Sociedad de San Vicente de Paúl (León, 1905, 275, 347), reconocida corporación laica católica de beneficencia, instrucción moral y asistencia social.

Tras los estragos de la guerra, el país afrontó un proceso de recuperación en todos los ámbitos y se hizo un llamado a emprender una reforma carcelaria. En 1904¹² el director del Panóptico, Pantaleón Cortés, denunció la “perniciosa influencia” que había dejado el conflicto armado en esta institución al albergar cuatro veces más el número de reclusos permitidos. La decadencia alcanzó tal grado que, durante varios meses, dejaron de funcionar tanto la escuela como los talleres establecidos antes del inicio de la guerra. De estos últimos se reportó la desaparición de diversas máquinas y herramientas (Jaramillo, 1904, 167).

En estos comienzos del siglo XX, sin abandonar del todo la matriz moralizante y la impronta religiosa, la educación penitenciaria comenzó a inscribirse en un discurso más amplio de formación ciudadana y utilidad social, en consonancia con los proyectos de modernización estatal.

En este contexto de reconstrucción institucional, el 2 de enero de 1907, el entonces director del penal, Francisco Arana, solicitó a Diego Euclides Angulo Lemos, ministro de Gobierno, la dotación de diversos implementos para el funcionamiento de la escuela, a saber: veinte bancas de las que comúnmente se usaban en las escuelas públicas, ochenta tinteros de metal, seis frascos de tinta firme, cien portaplumas, cincuenta pizarras, cien fices¹³, cien portafices, una caja de tizas, dos tableros (uno de ellos giratorio), cuatro mapas, cuadernos para escritura, citologías, cuatro cajas de plumas adecuadas para escritura elemental y libros de lectura en cantidades suficientes. Las bancas y los tableros fueron entregados por el ministro de Obras Públicas gracias a las gestiones realizadas por su homólogo de Gobierno¹⁴.

Dando continuidad al proceso de adecuación física, en 1912 se repararon los techos y cielos rasos de los tres salones de la escuela, trabajos realizados por el Ministerio de Obras Públicas (Carreño, 1913, 190). En este año, el capellán se encargaba de la instrucción religiosa y había dos maestros “competentes” designados por el Ministerio de Instrucción Pública, quienes dedicaban sus clases de ocho a diez de la mañana a los procesados y de seis a ocho de la noche a los penados. Cada escuela se organizaba en dos secciones: inferior y superior, con locales independientes que permitían el funcionamiento simultáneo de acuerdo con las capacidades de los alumnos. Según los reportes semanales remitidos por los maestros, la conducta y aplicación de los procesados eran muy satisfactorias, superiores a las de los penados (Carreño, 1911, 20; Piñeros, 1912, 24).

12. En este año se reafirmó normativamente la influencia eclesiástica en la religión y se consagró la gratuidad de las escuelas públicas (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 30).

13. Lápices de carbón.

14. AGN, Archivo Anexo II, Ministerio de Gobierno, sección 2ª Prisiones, caja 7, carpeta 3, f. 1r.

En esta segunda década del siglo XX, puede advertirse un mayor grado de formalización administrativa del ramo educativo penitenciario. Pese a las carencias materiales y limitaciones estructurales, esta sección educativa era considerada una de las dependencias mejor organizadas de la Penitenciaría, hasta el punto de que la mayoría de los penados alcanzaba la capacidad de leer en el transcurso de un año, aunque el aprendizaje resultaba más lento entre los adultos de mayor edad debido a las dificultades de asimilar el método pedagógico tradicional de la memorización. Según el reporte oficial, de un total de 218 internos, aproximadamente la mitad sabían leer y escribir. (Piñeros, 1913, 15).

A través de la Ley 35 del 15 de octubre de 1914 sobre establecimientos de castigo, la Nación asumió la responsabilidad en materia penitenciaria y se creó la Dirección General de Prisiones. En 1916, se registraron quejas de la Dirección de Instrucción Pública de Cundinamarca por el poco adelanto y la escasa preparación de los alumnos de las escuelas media y superior que funcionaban en la Penitenciaría Central, y así lo manifestaron al ministro del ramo (Tobar, 1916, 478).

Conforme al reglamento penitenciario expedido el 31 de enero de este año por el director general de Prisiones, Ignacio Piñeros, todo individuo que permaneciera al menos veinticuatro horas debía recibir clases de lectura, escritura y aritmética. Era responsabilidad de los maestros impartir cinco horas diarias de clase, debiendo atender preferentemente aquellos internos que no sabían leer (Dirección, 1923, 95-98).

En 1917 se creó un sistema de calificación de la conducta de los penados en los talleres, escuelas y demás espacios carcelarios; cada semana los que obtuvieran conducta “buena” y “ejemplar” serían compensados con un vale de un centavo que podían redimir a su salida y, además, podían sumar puntos para acceder al beneficio de la rebaja de su pena (Dirección, 1923, 98-99). En este año, se reportaron 331 alumnos y, además de las materias tradicionales —lectura, escritura, castellano, aritmética, religión y geografía—, se advierte la introducción de un ambicioso repertorio de disciplinas científicas y humanísticas como geometría, dibujo, historia patria, historia sagrada, historia natural, ortografía, música y canto. La incorporación de estas áreas, orientadas a la formación integral y al disciplinamiento moral del individuo, buscaba equiparar el currículo penitenciario con los estándares que regían para las escuelas primarias nacionales. En cuanto a los recursos pedagógicos, se empleaban los métodos objetivo, analítico-sintético y narrativo (Tobar, 1917, 205).

En 1921 fue publicada la estadística oficial de los estudiantes con detalle del número de matriculados y el promedio de asistencia (tabla 3). A su ingreso al penal, cada preso era sometido a un examen diagnóstico destinado a medir sus conocimientos y a clasificarlo en uno de los tres grados previstos, que abarcaban desde los cursos iniciales de alfabetización hasta los niveles más avanzados de la enseñanza primaria.

Tabla 3. Número de presidiarios matriculados y asistentes en la escuela de la Penitenciaría Central de Bogotá, 1921

Categoría	Penados matriculados	Asistencia promedio	Enjuiciados y sumariados matriculados	Asistencia promedio
Escuela elemental	114	88	110	80
Escuela media	33	39	57	38
Escuela superior	31	14	49	33
Total	178	141	216	151

Fuente: (Tobar, 1921, 447).

Según esta estadística, el nivel de escuela elemental concentraba el mayor número de estudiantes, en su mayoría pertenecientes al grupo de penados. La asistencia era levemente superior en estos últimos, con un 79,2%, frente al 69,9% registrado entre los enjuiciados y sumariados. Cada año el plantel era visitado por el inspector de Escuelas Nacionales del Ministerio de Instrucción Pública (Tobar, 1921, 446-447).

Finalmente, con el cambio político que significó el inicio de la República Liberal en 1930, se introdujeron algunos ajustes normativos. Al año siguiente, se expidió un nuevo reglamento para la Penitenciaría Central, en el cual se estableció que la instrucción general debía ajustarse al pénsum¹⁵ fijado por el Ministerio de Educación e incluir las asignaturas indispensables para alcanzar una “cultura elemental suficiente”. En julio y noviembre de cada año debían organizarse exámenes, teniendo en cuenta la aplicación al estudio y el comportamiento en clase (Piñeros, 1931, 24-25). En 1935 se creó en esta Penitenciaría la Dirección de Educación y Cultura, integrada por un director y dos maestros encargados de las escuelas y la biblioteca, todos nombrados por el Ministerio de Educación. Como director fue designado Julio Hernández, alumno distinguido de la Escuela Normal de Medellín y del Instituto Pedagógico (Bruno, 1936, 30 y 37).

Bajo el impulso de las reformas de modernización penal de la década de 1930, y con el propósito de aliviar el hacinamiento del antiguo Panóptico en el contexto del acelerado crecimiento urbano y demográfico de la capital, el Gobierno nacional emprendió en 1936 la construcción de la Penitenciaría La Picota, al sur de la ciudad. Su emplazamiento en un entorno de campo abierto respondió a criterios higienistas y de control, en consonancia con modelos arquitectónicos de inspiración estadounidense. Proyectada para albergar mil reclusos e incluir espacios de instrucción como tres aulas escolares (Bruno, 1936, 55), la institución solo entró en funcionamiento hacia 1946, cuando el Panóptico dejó de funcionar como cárcel y comenzó su adecuación como Museo Nacional.

15. El pénsum es el conjunto organizado de materias y contenidos que integran un plan de estudios.

Paralelamente a la institucionalización de la instrucción intramuros, esta década estuvo permeada por el debate en torno a la consolidación de la antropología criminal como paradigma científico. Bajo esta corriente, el perfil del delincuente se interpretaba mediante determinantes preconstituídos de carácter geográfico, biológico, racial y sociopsicológico (Huertas, 2011, 304). Bajo el influjo del positivismo, la intelectualidad y el gremio jurídico colombiano caracterizaron al delincuente como un sujeto signado por la “anormalidad” o el “atavismo”.

En virtud de este enfoque, las causas de la criminalidad trascendieron la esfera de la represión y la segregación punitiva para ser interpretadas como un fenómeno de salud social que demandaba estrategias de prevención y profilaxis. Este giro epistemológico propició la convergencia de saberes diversos —biología, psicología, psiquiatría y pedagogía, entre otros— en el diseño de los programas correctivos (Bruno, 1935, 1).

En este contexto, el énfasis del Estado liberal se orientó hacia la instrucción escolar no sólo como un derecho ciudadano, sino como un dispositivo esencial de tratamiento y como parte esencial del proyecto civilizatorio sobre la pretendida “barbarie” biológica del procesado.

Imagen 1. Interior de un aula de clases en la Penitenciaría Central de Bogotá en 1940.
Colección fotográfica del Museo Nacional de Colombia, Registro 5438-006.



En consonancia con estas premisas y, con base en los estudios realizados en el Panóptico en 1940, Gustavo Romero Conti publicó unas reflexiones en las que atribuía a la escuela de instrucción primaria (ver imagen 1) un papel decisivo en la regeneración del individuo, al considerarla un instrumento fundamental para la erradicación de la ignorancia, concebida como el principal factor generador de la delincuencia. En esta perspectiva, la alfabetización no se limitaba a una función instrumental, sino que se inscribía en un proyecto más amplio de reforma moral y social. Bajo esta lógica, la carencia de instrucción no era percibida como una falla de la estructura estatal educativa, sino como una patología individual que debía ser “curada” en el encierro.

En consecuencia, sostenía que la lucha contra el analfabetismo debía articularse a un componente pedagógico robusto, orientado tanto a la adquisición de competencias básicas de lectura y escritura

como a la reorientación de la conducta individual, sentando, a su vez, las bases para un acceso progresivo a la educación secundaria.

Asimismo, Romero Conti subrayaba la necesidad de contar con maestros idóneos, capaces de identificar y clasificar a los educandos conforme a una tipología que comprendía categorías como analfabetos, rebeldes, semi-analfabetos, observadores, inquietos mentales, imaginativos, “cretinoides”, perezosos, amnésicos, estudiosos y lúcidos. Dicha clasificación, inscrita en los lenguajes médico-pedagógicos de la época, pone de relieve la estrecha articulación entre saberes educativos, psiquiátricos y criminológicos en la definición de las estrategias de intervención sobre la población reclusa (1940, 31-33). Esta categorización reflejaba la deshumanización del sujeto recluso al transformarse en un objeto de estudio clínico, supeditado bajo nomenclaturas pseudocientíficas que limitaban sus opciones de redención social.

EDUCACIÓN PENITENCIARIA EN REGIÓN: AVANCES FRAGMENTARIOS Y DISPUTAS POR LA RESPONSABILIDAD ESTATAL

La historiografía latinoamericana ha señalado reiteradamente la existencia de marcadas asimetrías entre las penitenciarías centrales ubicadas en las capitales —donde se concentraron los proyectos reformistas, la arquitectura monumental y la experimentación disciplinaria— y las cárceles periféricas, que tendieron a reproducir estructuras más precarias y prácticas heredadas (Aguirre, 2009, 216-217). En el caso argentino, Lila Caimari (2004, 109-110) ha mostrado cómo, a comienzos del siglo XX, resultaba evidente el contraste presupuestario, tecnológico y logístico entre el pretendido modelo moderno y civilizado encarnado por la Penitenciaría Nacional de Buenos Aires y las sesenta y cinco cárceles regionales, que desde hacía décadas funcionaban bajo condiciones deficientes.

En esta misma línea comparativa, el caso colombiano aquí analizado se inscribe en esa dinámica regional, aunque presenta particularidades derivadas de su configuración administrativa y de la tensión permanente entre Nación y los gobiernos seccionales. Además de Bogotá, la capital, los principales avances en el establecimiento de escuelas al interior de las cárceles se registraron en la región andina.

Los primeros diagnósticos oficiales que evidenciaron esta brecha regional se formularon a comienzos de la Regeneración, periodo en el cual se profundizó la centralización administrativa y fiscal. En 1892, el ministro de Justicia, Emilio Ruiz Barreto, señaló la falta de sedes adecuadas para el funcionamiento de penales en las principales ciudades del país, con la sola excepción de Tunja. La mayoría de los establecimientos carecía de condiciones mínimas de salubridad y no contaban con salones adecuados para la instrucción de los reclusos. Ruiz formuló severas críticas hacia los gobiernos departamentales por la exigua asistencia brindada a la habilitación de estos espacios escolares e instó al

Ejecutivo nacional a emprender acciones destinadas a facilitar la rehabilitación moral de los internos (Mesa, 1892, XII-XIII). Dos años más tarde, con los escasos recursos disponibles, se impulsó la edificación de nuevas sedes penitenciarias en Santa Marta y Pamplona (Ruiz, 1894, LXXXVIII).

Ya en el contexto crítico de la Guerra de los Mil Días (1899-1902), la continuidad de la educación en las regiones dependió en gran medida de iniciativas de carácter local. En junio de 1901, pese a las vicisitudes del conflicto, la escuela de Tunja logró sostener sus actividades, mientras el maestro devengaba un salario mensual de sesenta pesos (Decreto, 1901, 202).

Superada la guerra y en el marco de la reorganización administrativa de comienzos del siglo XX, el 6 de octubre de 1903, el gobernador de Boyacá, Aristides Rodríguez, expidió en Tunja el Decreto reglamentario n°. 116 para los establecimientos de castigo en dicho departamento. El capítulo sexto estuvo dedicado a la organización de la escuela y allí se estipuló que el secretario del director ejercería también como responsable del plantel, cuyas funciones eran: presidir los estudios de los penitenciados y dictar las lecciones; rendir informes mensuales sobre las enseñanzas impartidas; emplear frases y recursos orientados a que los internos apreciaran las virtudes, la moral y los principios católicos, al tiempo que rechazaran los vicios; corregir a los reos por las faltas cometidas contra la urbanidad; y administrar e inventariar el local, los muebles y útiles escolares. La enseñanza se organizó en tres secciones, según las capacidades y conocimientos de los alumnos. El primer nivel debía incluir lectura, escritura y rudimentos de aritmética; el nivel de enseñanza media se diseñó para los que ya sabían leer y escribir; y el nivel superior para quienes aprobaran el ciclo intermedio. Los internos debían recibir clases de siete a ocho de la mañana, mientras que los días feriados se destinaban a una lección de urbanidad y buenas costumbres (Gobernación, 1903, 20-22).

Al año siguiente, fueron reorganizados los talleres de carpintería, alpargatería y tejidos de fique, y en la escuela seguían impartándose materias útiles “para la práctica de la vida religiosa y civilizada”, aunque se registraron interrupciones debido a las perturbaciones del orden público. Según informó su director, Pedro Martín Páez, las labores académicas habían comenzado el 1.º de marzo a pesar de la notable carencia de libros y de útiles (Jaramillo, 1904, 187-188).

Hacia 1907, puede observarse una relativa estabilización del establecimiento tunjano. En ese año, este penal albergaba a 114 internos en el edificio que anteriormente había sido sede del convento de San Agustín. Gracias a la gestión del director departamental de Instrucción Pública, se logró finalmente la provisión de algunos útiles destinados a favorecer a los reclusos, considerados como “la parte más desgraciada de la sociedad”. Para entonces, el Decreto Reglamentario n°. 116 cumplía tres años de vigencia, lapso tras el cual se reportaron mejoras en la educación moral y en la conducta de los penitenciados, manteniéndose a todos ocupados, ya fuera en la escuela, en los talleres o en las obras públicas de la ciudad¹⁶.

16. AGN, Archivo Anexo II, Ministerio de Gobierno, sección 2ª Prisiones, caja 7, carpeta 2, f. 55r.

En diciembre de 1911, al asumir Juan de Jesús González Neira la dirección de la Penitenciaría de Tunja encontró recientemente refaccionadas las instalaciones de la escuela; no obstante, solicitó al Ministerio de Gobierno el apoyo necesario para su adecuada dotación, mediante la adquisición de pizarras, plumas, plumeros, tinta, mapas y textos para la enseñanza del castellano, la aritmética, la geografía, la historia y la agricultura. Para esta última asignatura se destinó un cuarto de fanegada de los solares del centro carcelario, pues se consideraba un ámbito formativo prioritario, dado que cerca del 60% de los internos se ocupaban en labores agrícolas¹⁷.

Un proceso con matices propios se desarrolló en Medellín, donde Francisco A. Molina, médico de la Penitenciaría de esta ciudad, presentó en 1892 una serie de sugerencias para mejorar las condiciones de vida de los prisioneros. Entre ellas figuraba el nombramiento en propiedad de profesores de instrucción primaria, medida con la cual, según él, “prontamente volvería a los reos la esperanza, el hábito de la economía, el amor de la familia” (Mesa, 1892, 31).

Sin embargo, sólo años después estas recomendaciones comenzaron a materializarse. En 1907, este establecimiento contaba con 345 reos y la enseñanza de primeras letras estaba a cargo de tres preceptores que a diario ofrecían sus clases de seis a ocho de la noche. Según reportó el director de este reclusorio, José J. Rojas Tejada, algunos de los que ingresaban sin noción alguna y sin saber ni siquiera leer y escribir medianamente, al poco tiempo fueron merecedores de calificaciones “honrosas” tras haber aprovechado las materias básicas impartidas¹⁸.

Al cabo de cinco años, la escuela pudo ser ubicada en un local de adecuadas proporciones, aunque con escasez de mobiliario y útiles. Se consideraba que la labor de este establecimiento había producido resultados satisfactorios, tal como lo registraron la prensa y las instancias superiores del ramo educativo. Las clases dejaron de impartirse en horario nocturno y pasaron a desarrollarse en las mañanas y en las tardes, bajo la orientación de tres maestros provenientes de las escuelas nocturnas de la ciudad, con el apoyo de algunos de los alumnos más versados, por lo cual se reiteró ante el gobierno la necesidad de nombrar un profesor permanente para garantizar una mejor instrucción. En este año, se dictaban clases de lectura, escritura, religión y moral, aritmética, gramática castellana, geografía, dibujo lineal, historia, higiene y urbanidad, “con mucho provecho y eficacia para los reos”, y se seguían las pautas que regían el sistema de escuelas públicas (Restrepo, 1912, 105). Resultaba preocupante, sin embargo, la carencia de libros de lectura con fines didácticos (Montoya, 1913, 54).

Por estos años, además de la escuela adscrita a la Penitenciaría, la ciudad contaba con otra experiencia de instrucción carcelaria, de alcance y características diferenciadas. Se trataba de la escuela de la cárcel de varones del distrito de Medellín, bajo la dirección de José Zapata López, en la que se impartían cátedras de lectura, escritura, religión, gramática y aritmética. La jornada se estructuraba

17. AGN, Archivo Anexo II, Ministerio de Gobierno, Sección 2ª Prisiones, Penitenciaría de Tunja, caja 79, carpeta 3, f. 73r, 121r.

18. AGN, Archivo Anexo II, Ministerio de Gobierno, sección 2ª Prisiones, caja 7, carpeta 2, 22r.

en sesiones de una hora y media en la mañana, bajo la conducción del general Apolinar Cálad, y de igual duración en la tarde, a cargo del maestro Jesús Ortiz. A ello se sumaban dos sesiones diarias de instrucción y teoría militar, impartidas por un oficial del regimiento Girardot, con el respaldo del general Pedro Justo Berrío (Toro, 1911, 97-98).

Pese a los progresos registrados en Tunja y Medellín, al ampliar la mirada al conjunto de centros carcelarios del país se revelaba una realidad fragmentaria y heterogénea. En 1907, el Gobierno nacional tenía además a su cargo las penitenciarías de Cartagena, Pamplona, Ibagué, Manizales, Popayán y Pasto. Paralelamente, se adelantaban gestiones para organizar las primeras colonias penales como solución ante el hacinamiento de las grandes penitenciarías y con el fin de ocupar a los internos en trabajos agrícolas y expandir la presencia estatal en zonas remotas (Abadía, 1910, p. 20; Ministerio, 1906). Pese a que el reglamento prescribía en cada colonia penal la designación de dos maestros —uno por sexo— y la instrucción elemental en lectura, escritura, aritmética y geografía para los reclusos iletrados (Colonias, 1905, 1), su aplicación efectiva fue notoriamente tardía.

En algunos de los establecimientos penitenciarios regionales el componente escolar apenas comenzaba a estructurarse. Para ese año, la escuela de varones del penal de Pasto se encontraba aún en construcción. En Pamplona, la escuela fue inaugurada en diciembre, nombrándose a Francisco Novoa como maestro¹⁹. En el tránsito hacia una mayor formalización curricular, para 1916 este plantel atendía a cincuenta alumnos y ofrecía clases de aritmética, cálculo, escritura y lectura. Los de la primera sección resolvían problemas con operaciones de complejos, mientras que los de la segunda abordaban enteros, decimales, quebrados, regla de tres, interés y descuento, partición y aligación. La enseñanza de la lectura comprendía el reconocimiento de sonidos y el ejercicio progresivo por sílabas y palabras (Rueda, 1916, 455-456). En este año, se registraba igualmente la existencia de una escuela en la ciudad de Popayán, dotada de su respectivo maestro (Medina, 1916, 83).

Ante la evidente fragmentación de los esfuerzos regionales, el ascenso de la República Liberal propició una respuesta de carácter sistémico que buscó uniformar el tratamiento penitenciario. En esa línea de formalización institucional, los artículos 163 y 202 del Decreto 1405 de 1934, expedido durante la presidencia de Enrique Olaya Herrera, consagraron la implantación de escuelas de instrucción elemental en todos los establecimientos para detenidos y condenados en el país, al tiempo que dispusieron la obligatoriedad de la asistencia de los internos (Ministerio de Gobierno, 1940, 31-38).

No obstante, frente a la carencia estructural de recursos del Gobierno central, el director general de Prisiones, Francisco Bruno, había instado a las secretarías de Educación de los departamentos a cooperar con la asignación de, al menos, un maestro encargado de la alfabetización de la población reclusa. Dada la inoperancia de esta convocatoria, en 1937 presentó un proyecto de apropiación presupuestal de alcance nacional, orientado a ampliar la planta de personal mediante la incorporación

19. AGN, Archivo Anexo II, Ministerio de Gobierno, sección 2ª Prisiones, caja 7, carpeta 4, f. 57r.

de maestros con formación pedagógica para la Penitenciaría Central de Bogotá y para los establecimientos de Ibagué, Tunja, Cartagena, Manizales, Medellín, Pasto y Popayán.

Dicha iniciativa comprendía, además, el nombramiento de maestros para las catorce cárceles de distrito, las 230 cárceles de circuito, las cuatro reclusiones femeninas, las colonias penales de Acacias y del Sur, así como los reformatorios de menores de Fagua y El Buen Pastor. Para estos cargos se preveían asignaciones salariales mensuales que oscilaban entre cincuenta y cien pesos, en consonancia con la escala remunerativa vigente y con la pretensión estatal de institucionalizar la instrucción primaria como componente estructural del régimen penitenciario (Bruno, 1937, 208-243).

Sin embargo, la ambición de este proyecto contrastaba drásticamente con la realidad fiscal. Del total de 2.109.474 pesos solicitados para el presupuesto de 1940 de la administración carcelaria y penitenciaria del país, se destinaron únicamente 5.800 pesos a la provisión de útiles escolares, con la salvedad expresa de que dicha suma sólo permitiría dotar a treinta establecimientos y beneficiar a aproximadamente 1.200 detenidos, sin abarcar, en consecuencia, el conjunto del sistema penitenciario. Esta asignación pone de manifiesto el carácter marginal que, en términos fiscales, se otorgaba a la instrucción dentro del proyecto reformista.

Aunado a lo anterior, en lo relativo a los costos, se estimaba en veinte pesos el valor de cada asiento destinado al maestro, así como el tablero y la banca con capacidad para cuatro alumnos, lo que sugiere una estandarización básica del mobiliario escolar. De forma regular, la dotación incluía, además, cuadernos, lápices, tinta, libros de lectura y textos de aritmética, gramática elemental, historia y geografía de Colombia (Bruno, 1939, 133).

Como resultado de estas limitaciones administrativas y fiscales, la materialización de la disposición que obligaba a instalar escuela en todos los establecimientos carcelarios estuvo lejos de alcanzarse de manera efectiva. Más que evidenciar un proceso de implementación sostenido, la información disponible para 1940 —primera estadística oficial de relativa consistencia— permite vislumbrar, en clave regional, el carácter fragmentario, desigual y aún incipiente de la instrucción primaria intramuros.

Según los datos presentados en junio de ese año por Hernán Montoya, director del Departamento de Prisiones adscrito al Ministerio de Gobierno, existían en el país 124 establecimientos bajo la órbita de dicha Dirección: ocho penitenciarías nacionales, ocho cárceles de distrito y noventa y tres cárceles de circuito administradas por los departamentos, además de cuatro reclusiones, dos colonias penales y dos reformatorios para menores. De este conjunto, únicamente dieciséis contaban con maestro de instrucción primaria, lo que representaba apenas el 13,1 % (Montoya, 1941, anexos, cuadro 11).

Tabla 4. Distribución de la población carcelaria según nivel de instrucción y sexo, por entidades territoriales (junio de 1940)

	Analfabetos				Alfabetos	
	Carentes de todo conocimiento		Con conocimientos rudimentarios		Instrucción primaria elemental	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Antioquia	51	8	288	19	502	38
Atlántico	9	-	20	2	37	4
Bolívar	57	1	37	2	13	-
Boyacá	305	34	139	6	247	5
Caldas	139	1	291	16	345	17
Cauca	156	16	204	16	174	7
Cundinamarca	275	40	272	38	340	30
Huila	7	9	47	2	63	-
Magdalena	47	-	39	1	42	2
Nariño	103	15	69	3	42	-
Norte de Santander	160	4	345	7	39	1
Santander	149	7	216	36	370	20
Tolima	248	9	179	3	236	5
Valle	168	5	194	14	353	10
Intendencias y comisarías	145	-	22	1	299	4
Total	2.019	149	2.361	167	3.102	143

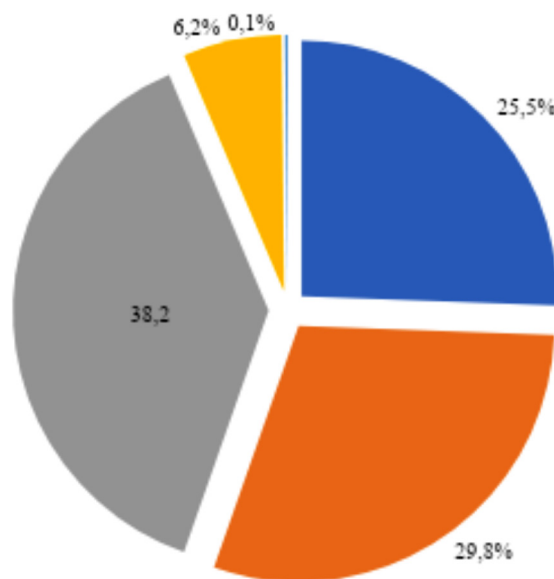
Fuente: (Montoya, 1941, 117).

Tal como se observa en la tabla 4, de una población carcelaria de 8.481 individuos, 3.245 contaban con algún grado de instrucción primaria, lo que equivale aproximadamente al 38,2 %. En contraste, 4.696 carecían de alfabetización básica. Esta distribución no sólo confirma el predominio de internos con bajos niveles educativos, sino que revela el estrecho vínculo entre marginalidad social y encarcelamiento.

Ahora bien, un análisis más detallado de la citada tabla permite advertir que la categoría de “alfabetos” es internamente heterogénea. En efecto, de los 5.773 individuos con algún tipo de instrucción (rudimentaria o primaria), una proporción significativa —equivalente al 43,8 %— apenas poseía conocimientos elementales. Tales datos sugieren que la mera capacidad lectoescritora no implicaba necesariamente la inserción efectiva en el sistema de escolarización institucionalizada, sino que denota la prevalencia de trayectorias pedagógicas trucas o precarias que la prisión, bajo el nuevo ideario liberal, pretendía subsanar.

Esta heterogeneidad también se manifestaba de forma aguda en el plano regional. Frente al universo de 3.245 individuos con instrucción primaria, los mayores niveles de alfabetización se concentraban en Antioquia, Santander, Cundinamarca, Valle y Caldas. Esta tendencia sugiere una correlación directa con el mayor grado de desarrollo socioeconómico de estos territorios y la densidad de sus respectivos establecimientos penales; en estos núcleos urbanos y productivos la estructura estatal no sólo ejercía una mayor capacidad de captura y judicialización, sino que además proyectaba en el recluso el ideal de ciudadano trabajador a través del espacio pedagógico. En claro contraste, los índices más bajos de alfabetización se localizaban en las franjas periféricas del país, abarcando tanto el litoral caribeño de Bolívar, Atlántico y Magdalena, como los departamentos de la región andina como Norte de Santander, Nariño y Huila. Esta precariedad se acentuaba en las denominadas intendencias y comisarías, entidades político-administrativas caracterizadas por su baja densidad poblacional, una marginal presencia estatal y un desarrollo económico incipiente.

Gráfico 1. Nivel de instrucción académica en los establecimientos
carcelarios y penitenciarios en Colombia, junio de 1940



Fuente: (Montoya, 1941, 117).

Desde una perspectiva estructural, resulta imperativo señalar que —tal como se desprende de la Gráfica 1— la base de la población analizada se concentra en los estratos más elementales de instrucción. La convergencia entre analfabetos (25,6 %) e individuos con conocimientos rudimentarios (29,8 %) aglutina a más de la mitad del universo muestral (55,4 %). Partiendo de este trasfondo de precariedad, al establecer una comparación con los niveles superiores, se advierte un marcado es-

trechamiento de la pirámide formativa, pues frente a los 3.245 individuos con instrucción primaria (38,2 %), solo 526 habían accedido a la educación secundaria (6,2 % del total) y escasamente 14 contaban con formación profesional (0,1 %). Estos acentuados contrastes evidencian las limitaciones del sistema educativo colombiano de la época, pero también que el recinto carcelario operaba, en gran medida, como un espacio de concentración de sujetos excluidos de los circuitos de formación superior.

En suma, más que una simple distribución de niveles educativos, este análisis cuantitativo permite entrever la articulación entre desigualdad social, debilidad institucional y los criterios de exclusión penal, configurando un panorama en el que la prisión aparece como un dispositivo que reproduce —y en cierta medida amplifica— las brechas educativas existentes en la sociedad.

PEDAGOGÍAS DE LA EXCLUSIÓN: ASIMETRÍAS DE GÉNERO Y CORRECCIÓN DE MENORES EN EL ENCIERRO

El modelo de instrucción primaria se extendió a otros establecimientos del sistema penitenciario, como las cárceles de mujeres y de menores, aunque en estos ámbitos su implementación fue más tardía y restringida.

Condicionada por un régimen de ciudadanía restringida, la historiografía reconoce asimetrías estructurales en el acceso de las mujeres al sistema educativo, una lógica que permeó el sistema penitenciario. Allí la instrucción para las internas, dirigida por lo general bajo la égida de las instituciones religiosas o asistencialistas, se centró en talleres de oficios artesanales tendientes a reforzar su rol doméstico, refrendando así las concepciones discursivas del orden patriarcal vigente (García, 2015, 30-33).

Esta visión segregacionista se materializó en casos específicos como el de la Penitenciaría de Tunja en 1907, donde las mujeres, reclusas en un espacio separado dentro del mismo establecimiento, no tenían acceso a las clases de instrucción elemental, aunque fueron incorporadas en los talleres de alfarería y tejidos²⁰.

De manera similar, y confirmando la precariedad de los espacios pedagógicos intramuros, la primera cárcel de mujeres de Medellín, fundada en 1895, carecía aún en 1914 de una escuela de instrucción elemental. En su lugar, las internas eran ocupadas en “oficios de su sexo”, esto es, labores de costura e hilados, además de turnarse en los trabajos de cocina. Una religiosa se encargaba de impartirles clases diarias de catecismo (San Estanislao, 1914, 102), lo que constata que en estos recintos primaba más el control moral que la instrucción académica secular.

20. AGN, Archivo Anexo II, Ministerio de Gobierno, sección 2ª Prisiones, caja 7, carpeta 2, f. 55r.

Pese a la voluntad modernizadora del Estado liberal, hacia la década de los treinta, el panorama institucional mostraba una fragmentación administrativa que dificultaba la estandarización educativa. A mediados de 1936, las cárceles de mujeres administradas por las Hermanas de la Caridad funcionaban en Bogotá, Medellín, Bucaramanga y Popayán, aunque en condiciones de hacinamiento, en casas donde se mezclaban detenidas y penadas. En las ciudades sin penitenciaría —capitales de distrito o de circuito judicial—, las reclusas eran custodiadas apenas en una o dos piezas. En Tunja, Popayán, Manizales, Cartagena, Pasto, Ibagué y Pamplona, estos establecimientos funcionaban como anexos de las penitenciarías nacionales. Por su parte, la cárcel del Buen Pastor en Bogotá disponía de un taller de oficios y una “escuelita” (Echandía, 1935, 148) en condiciones precarias, y las adultas y las menores se hallaban separadas únicamente por un muro (Bruno, 1936, 21 y 41).

Por estos años persistían marcadas asimetrías de género. Así lo evidencian los datos compilados en 1940, consignados en la tabla 4. Las mujeres no solo constituían un segmento marginal de la población carcelaria (apenas el 5,8 % del total de los reclusos), sino que su acceso a la instrucción se hallaba severamente restringido: apenas el 4,3 % de quienes contaban con instrucción primaria eran mujeres. Además, la presencia femenina tendía a concentrarse en los niveles más bajos de alfabetización, lo que sugiere un doble proceso de exclusión: tanto del sistema educativo como del propio sistema penal. Al cometer delitos menos “visibles” que los hombres, las mujeres quedaban al margen de los mecanismos de enseñanza que el Estado priorizaba en los centros penitenciarios de mayor control.

En el ámbito regional, el proyecto educativo penal dirigido a las mujeres mantuvo las mismas brechas registradas en las penitenciarías para varones. Mientras los mayores avances en la instrucción primaria se concentraron en los núcleos del proyecto civilizatorio y de incipiente industrialización, los índices más críticos se localizaron en departamentos costeros, intendencias y comisarías, lo que reflejaba una geografía de la marginalidad. En cuanto a los niveles de formación superior, la desigualdad resulta aún más marcada²¹, apenas cinco mujeres habían accedido a la educación secundaria frente a 521 varones, mientras que en el ámbito universitario se registraban 14 hombres y ninguna mujer (Montoya, 1941, 117).

En otro segmento igualmente marginalizado del sistema penitenciario, los reformatorios de menores en Colombia se caracterizaron no sólo por albergar delincuentes, sino también a quienes eran considerados “pervertidos morales o díscolos a la convivencia social”, susceptibles de un tratamiento “reeducativo, intelectual, moral y laboral”; asimismo, recibían niños de familia enviados temporalmente por sus padres. En este conjunto diverso de internos podía percibirse tanto la interrupción de la formación educativa formal como la nula instrucción, situación que impuso al sistema correccional en ciernes la necesidad de desarrollar una tarea pedagógica supletoria.

Aunque estos centros correccionales compartían las mismas deficiencias de recursos y el riguroso control moral aplicado sobre las mujeres, con los niños fue claro el propósito estatal de salvaguardar-

21. Las mujeres sólo fueron admitidas en los colegios en 1873 y en la universidad en 1933 (Parra, 2008, pp. 158-159).

los y orientarlos a través del estudio y no solo con el castigo. Bajo esta premisa, la Ley 98 de 1920 que reglamentó estos espacios dispuso que “no tendrían carácter penal sino de educación”.

No obstante, la implementación de este marco normativo enfrentó la escasez crónica de recursos. En 1923 funcionaba en Bogotá una escuela primaria en la cárcel de menores de Paiba, regentada por las Hermanas de la Caridad (Huertas, 1928, 93), aunque la instrucción básica se reducía al aprendizaje de la lectura y la escritura, en medio de condiciones muy incipientes. Tres años más tarde, el juez de menores de Bogotá solicitó ante el Ministerio de Gobierno la contratación de un maestro graduado para dicha escuela (Pachón, 2007, 332-335). Con el apoyo de la Nación y de la Gobernación de Cundinamarca, este establecimiento fue trasladado a mediados de la década de 1930 a La Fagua, al norte de la ciudad. En 1936 se adquirieron cien pupitres y la escuela operaba en kioscos improvisados bajo la dirección de un solo maestro (Bruno, 1936, 18-20). Para el presupuesto nacional de 1940, se destinaron 2.000 pesos para la adquisición de más pupitres y una suma equivalente para la compra de útiles y textos pedagógicos. No obstante, esta partida resultaba insuficiente para atender a los más de cuatrocientos menores internos (Bruno, 1939, 149).

Como contraparte a la precariedad de la capital, surgieron modelos regionales que buscaron aplicar pedagogías más modernas y experimentales. La Casa de Menores Fontidueño ubicada en Medellín comenzó labores en 1914 con el respaldo de la Gobernación de Antioquia (Osorio, 2021, 127) y desde sus inicios fue considerada un establecimiento modelo en su tipo. En 1928, además de talleres y de una granja agrícola, contaba con una escuela de primeras letras organizada en seis secciones según el nivel académico; los cuatro últimos niveles se ceñían al programa curricular vigente en las escuelas primarias oficiales. Esta formación básica se complementaba con conferencias semanales sobre urbanidad e higiene (Cadavid, 1928, 232-233). Hacia 1936, bajo impronta científicista de la antropología criminal, la “edad pedagógica” se establecía mediante la observación de la conducta y las capacidades de los menores, y con base en ella se los clasificaba en los grados de primaria, bajo un tratamiento conjunto de carácter médico, educativo y psicológico.

El fortalecimiento institucional de las escuelas intramuros en el oriente del país se evidenció principalmente en Bucaramanga. Allí se instaló en 1918 la Casa de Corrección de Menores y Escuela de Trabajo de Santander, cuyo reglamento facultaba al director para impartir a los internos instrucción en lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana (Carrizosa, 1919, 5). A comienzos de 1939, allí funcionaban seis talleres y se impartían dos cursos de instrucción primaria: uno de primer año, a cargo del maestro Carlos M. Trujillo, y otro de segundo año, bajo la dirección del maestro Víctor Camargo. No obstante, se propuso la contratación de dos pedagogos adicionales, con una asignación mensual de sesenta pesos cada uno. La clasificación de los alumnos se efectuaba mediante pruebas destinadas a determinar su edad mental (Reglamento, 1938, 50). Más allá de los rudimentos propios de la instrucción elemental, el énfasis recaía en la corrección de hábitos considerados inadecuados, presumiblemente adquiridos durante su permanencia en libertad y en su tránsito por establecimientos escolares previos. Asimismo, se practicaron exámenes cuyos resultados fueron calificados como satisfactorios (Sierra, 1939, 67).

El balance para 1940 mostraba un panorama desigual a escala regional al manifestarse la preocupación ante la insuficiencia de jueces de menores y la ausencia de reformatorios en los departamentos de Bolívar, Boyacá, Magdalena, Nariño y Tolima. En el de La Fagua, en Bogotá, se avanzaba en la remodelación de la sede de la escuela con fondos de la Gobernación de Cundinamarca. De sus 140 internos, 90 sabían leer y escribir correctamente, 26 lo hacían de manera rudimentaria y 24 eran analfabetos. Por su parte, en el reformatorio femenino de menores del Buen Pastor solo funcionaban un taller de artes manuales y un curso de cocina, sin que existiera escuela, pese a una población en la que 150 internas sabían leer y escribir bien, 65 de forma limitada y 45 eran analfabetas (Montoya, 1941, 105-107).

LOS CERTÁMENES ACADÉMICOS Y LA LEGITIMACIÓN PEDAGÓGICA Y DISCIPLINAR

Desde los tiempos del dominio hispánico era común en las escuelas y colegios la realización de certámenes públicos para medir el nivel de progreso académico de los alumnos. En clave de larga duración, estos actos se desarrollaron también durante el periodo republicano en las escuelas instaladas en las penitenciarías y estaban cargados de un simbolismo político en el que se promovía la buena conducta regida por la moral y la religión, como requisito fundamental para la rehabilitación integral de los reclusos. Esas ceremonias —en las que se escenificaba el orden interno del penal— funcionaban también como un dispositivo de legitimación pública del proyecto correccional, al exhibir los avances del proceso formativo del reo y articular un sistema de recompensas sustentado en el mérito, en el marco de actividades culturales complementarias organizadas por los propios reclusos.

En Bogotá, a las ocho de la mañana del 23 de noviembre de 1907, el director del Panóptico, Francisco Arana, acompañado del preceptor de la escuela y de uno de los escribientes de la Dirección del penal, Virgilio Ospina, asistieron al acto en el que once reclusos presentaron el examen anual. Allí fueron examinados en lectura, escritura y aritmética, respondiendo acertadamente a las preguntas formuladas, destacándose entre ellos Miguel Facha, José García, Feliciano Avellaneda e Indalecio Lee.

Culminado el examen, Arana agradeció en nombre del Gobierno nacional al preceptor por los adelantos de los alumnos a quienes instó a que continuaran con la misma consagración “con el fin de instruirse y conocer sus derechos y deberes en la sociedad, como hombres útiles, lo que los alejaría del vicio y por consiguiente del crimen, haciéndolos más tarde buenos padres de familia y buenos ciudadanos”²². Asimismo, resaltó el apoyo del ministro de Instrucción Pública a este tipo de planteles educativos en el país.

Años después, y ya en un contexto de mayor formalización institucional, los resultados de los exámenes finales del año lectivo de 1916 se consideraban “satisfactorios” y concluyeron con una

22. AGN, Archivo Anexo II, Ministerio de Gobierno, sección 2ª Prisiones, caja 7, carpeta 3, f. 195r-v.

sesión solemne muy lucida, en la que se repartieron varios premios, consistentes en libros y prendas de vestir, costeados por el Ministerio de Instrucción Pública y la Dirección de Penitenciaría. A dicho acto concurrieron el ministro, el secretario del ministro de Gobierno, varios sacerdotes y una “selecta” concurrencia de público. Se concluyó la sesión con la lectura de las calificaciones obtenidas por los alumnos durante el año y se representó un drama y un sainete, además de algunos números de canto interpretados por los propios presos, todo ello amenizado por una orquesta (Tobar, 1917, 205).

En el certamen académico realizado en 1918 en esta misma capital fueron examinados 61 internos de la escuela superior, 107 de la escuela media y 190 de la escuela elemental. El informe correspondiente destacó con tono optimista los avances académicos alcanzados, presentándolos como constatación del potencial regenerador de la instrucción para la rehabilitación moral y reintegración social del reo:

Cual más, cual menos, todos los escolares procuran aprovecharse, y es digno notarse que adelantan a ojos vistas, aun los que por su edad y costumbres deben tener bastante atrofiadas sus facultades intelectuales; algunos hay de edad madura, de conocido abandono de su vida pasada y que entró analfabeto, que hoy lee, escribe, practica todas las operaciones de enteros, quebrados y decimales; redacta con bastante corrección, y si se quiere es modelo de conducta y como los dignos y expertos maestros que los rigen [... van] promoviendo en ellos la piedad y temor de Dios, es de esperarse que al volver al seno de sus familias rehabiliten y regeneren a los que con su anterior mal ejemplo iban empujando al crimen (Abadía, 1918, 333).

Después de los exámenes, se hizo la repartición de premios, alternada con himnos y “motetes” cantados por los reclusos, quienes al final representaron una zarzuela y un drama, “piezas que por su moralidad y noble desenlace debieron despertar en ellos generosos movimientos de amor filial y caridad cristiana”.

En continuidad con esta práctica ritualizada, los exámenes realizados entre el 10 y el 12 de noviembre de 1920 fueron calificados por las autoridades como “muy favorables”, valoración que, según el informe oficial, evidenciaba el interés de los alumnos. La clausura contó con la presencia del director general de Prisiones, el capellán y demás empleados de la Penitenciaría Central, y allí se realizó la entrega de los premios con los que el Ministerio de Instrucción Pública reconoció la conducta y el progreso académico de los estudiantes. Al final, el capellán pronunció algunas palabras de estímulo a los alumnos (Tobar, 1921, 446).

Como expresión cuantificable de esta práctica evaluativa institucionalizada, el rendimiento de los diecinueve alumnos de la escuela superior en los exámenes finales de 1923 fue calificado de manera favorable. De acuerdo con una escala de calificación sobre cinco puntos, los promedios obtenidos fueron de 4,0 en historia patria, 3,7 en religión, 3,7 en historia sagrada, 4,1 en aritmética, 4,1 en castellano, 4,0 en geografía y 3,9 en historia natural. La conducta de los examinados fue valorada como adecuada²³.

23. AGN, Archivo Anexo II, Ministerio de Gobierno, sección 2ª Prisiones, correspondencia, caja 11, carpeta 1, f. 61r.

En el plano regional, el Decreto reglamentario de 1903, relativo a los establecimientos de castigo del departamento de Boyacá, dispuso que los resultados del año académico debían hacerse públicos mediante certámenes celebrados en el mes de noviembre.

Prácticas similares se documentaron en otros ámbitos territoriales. En 1907, en la ciudad de Medellín, los exámenes fueron descritos por las autoridades como “dignos de elogio”, al considerarse los primeros en su género en el departamento de Antioquia. En ellos se puso de relieve “el orden, el adelantamiento y los laudables puntos de enseñanza” alcanzados por los internos. Se subrayó, además, que varios de los que habían ingresado sin conocimiento alguno demostraron, al término de sus estudios, notables progresos que fueron debidamente premiados. Particular reconocimiento mereció el apoyo brindado por el gobernador Dionisio Arango y por Januario Henao, director departamental de Instrucción Pública²⁴.

REFLEXIONES FINALES

La instrucción de primeras letras en las prisiones en Colombia, entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, se caracterizó por su intermitencia y escasa cobertura. Este tipo de planteles educativos sólo pudo establecerse en algunas de las principales ciudades de la región andina, donde existían mejores condiciones administrativas y de infraestructura. Sin embargo, su funcionamiento se desenvolvió en medio de persistentes críticas a los espacios carcelarios, por no garantizar condiciones adecuadas de higiene, trato humanitario y efectiva regeneración del reo²⁵.

En un contexto de debilidad administrativa, ausencia de una política definida y articulada por parte de los ministerios de Instrucción Pública y Gobierno, y escasez de recursos destinados al sistema penitenciario, la instalación y funcionamiento de las escuelas dependieron en gran medida del apoyo del sector privado, de la Iglesia y de las organizaciones asistencialistas, además de la agencia de los propios internos en la adecuación física de estos espacios de instrucción y en su papel como monitores.

Bajo este panorama de precariedad institucional, la implementación de escuelas priorizó los establecimientos masculinos, profundizando el rezago educativo en las cárceles de mujeres y en los centros para menores. Esta asimetría evidencia que el proyecto de regeneración educativa intramuros no alcanzó una cobertura equitativa, pues reprodujo las exclusiones, las desigualdades de género y las disparidades regionales del sistema educativo colombiano, al tiempo que confinó a las mujeres al control moral y a los menores a un régimen de tutela correccional.

24. AGN, Archivo Anexo II, Ministerio de Gobierno, sección 2ª Prisiones, caja 7, carpeta 4, ff. 60r-61v.

25. Aun en 1940 muy pocos establecimientos penitenciarios se ajustaban a la exigencia de clasificación y separación de detenidos y penados que tanto prescribían los códigos penales y carcelarios (Montoya, 1941, 97).

Paralelamente a estas limitaciones, el despliegue de los centros escolares se halló expuesto a un ambiente de tensión política y militar, bajo el influjo de dogmas partidistas. Mientras que durante el régimen del liberalismo radical se concibieron como un instrumento civilizador para transformar al reo en un ciudadano útil para la República, en el periodo de la Regeneración el énfasis se desplazó hacia la disciplina, la moral y la religión, entendidas como pilares fundamentales de la corrección y rehabilitación del interno. No obstante, el análisis muestra que en la práctica la educación carcelaria se estructuró a partir de la coexistencia de dispositivos religiosos, laborales y cívicos, en un proceso de modernización penal que operó mediante la combinación de estructuras heredadas y proyectos reformistas, los cuales hallaron en los certámenes académicos su principal escenario de legitimación pública.

En perspectiva comparada, y más allá de estos énfasis ideológicos, el elemento más recurrente fue la regeneración cívica que no se reducía a la alfabetización instrumental, sino que implicaba la transmisión de nociones de deberes ciudadanos, obediencia a la ley, respeto por la autoridad y adhesión al orden republicano. El objetivo era modelar sujetos capaces de reinserirse como trabajadores útiles y como miembros moralmente aptos de la comunidad política.

Este énfasis en la formación ciudadana se fortaleció a partir de 1930 cuando se inauguró el régimen de la denominada República Liberal que se extendió hasta mediados de siglo, periodo durante el cual se consolidó la educación pública laica y modernizadora, mientras que en el ámbito penitenciario se procuró la humanización del castigo y la función resocializadora de la prisión, con particular atención en el trabajo y la educación (Herrera, 1993). No obstante, este andamiaje reformista coexistió con un determinismo biológico que transformó la escuela intramuros en un dispositivo de control social, donde la resocialización del reo no dependía de su voluntad ciudadana, sino de la corrección de patologías atávicas bajo un criterio criminológico de corte clínico.

En perspectiva de conjunto, el análisis permite identificar tanto persistencias estructurales como reconfiguraciones significativas en la educación penitenciaria. Entre las continuidades más notorias se encuentran la centralidad de la orientación religiosa —encarnada en la figura del capellán y en la impronta moralizante de la enseñanza—, la precariedad financiera que obligó a depender de donaciones e iniciativas privadas, y la función regeneradora atribuida a la instrucción de los internos. Frente a estas permanencias se advierten cambios significativos: una presencia cada vez más explícita del Estado en la regulación y supervisión del sistema, así como una creciente intervención sobre el sujeto carcelario; la formalización curricular de las prácticas educativas y la integración de la escuela penitenciaria a proyectos más amplios de modernización penal.

Pese a las restricciones propias del régimen disciplinar carcelario, en cuanto al ámbito pedagógico se hizo evidente un creciente interés por ampliar en las escuelas la oferta de áreas formativas y por instaurar un sistema escalonado de clasificación por grupos, según los méritos y el nivel de instrucción. No obstante, la intensidad horaria distó de equipararse con la que regía en las escuelas públicas diurnas del país, donde se establecían jornadas diarias que oscilaban entre cinco y seis horas, distribuidas en seis días a la semana.

La instrucción elemental de los presidiarios se complementó a través de otros espacios como las bibliotecas y las actividades culturales al interior de las penitenciarías. Un papel igualmente relevante fue el fortalecimiento de los talleres de artes y oficios, concebidos como dispositivos de formación laboral destinados a modelar un trabajador útil, disciplinado y apto para su inserción en el orden productivo que comenzaba a consolidarse en el país al compás de la expansión capitalista de comienzos del siglo XX.

Más allá de su función alfabetizadora, las escuelas penitenciarias se proyectaron como instrumentos de rehabilitación social y moral. A pesar de las dificultades que se enfrentaron para su implementación y de la tendencia histórica a mantener aislada a la población carcelaria, estas iniciativas educativas se concibieron como ámbitos de socialización y como un medio significativo de movilidad y reintegración social, evidenciando los esfuerzos conjuntos por reconfigurar las trayectorias vitales de los reclusos mediante la educación. Cabe suponer que esta intensiva instrucción elemental intramuros favoreció más el acceso a ocupaciones mejor remuneradas que la continuidad del ciclo formativo, dado que la reinserción en libertad imponía la necesidad inmediata del autosostenimiento económico.

Sin embargo, no puede asumirse de manera automática que la implementación de estas alternativas de instrucción primaria se tradujera en procesos efectivos de rehabilitación. Más aún, resulta pertinente interrogar por qué dicha formación básica sólo adquiría relevancia cuando el individuo ya había ingresado al sistema penal. Este desplazamiento revela no tanto la eficacia intrínseca de la escuela carcelaria, como las limitaciones estructurales del Estado y de la Iglesia para garantizar, en amplios sectores sociales, una escolarización temprana y sostenida en libertad²⁶. En este sentido, la prisión no debe interpretarse como el espacio idóneo donde finalmente se corregían déficits formativos previos, sino como una institución que intentó suplir, de manera tardía y bajo un régimen disciplinar, carencias educativas más profundas del orden social colombiano.

En síntesis, la experiencia de la educación básica en las cárceles colombianas revela la intención del Estado moderno de vincular pedagogía, castigo e instrucción en valores. Fueron espacios en los que se propició simultáneamente la alfabetización y la regeneración moral de los reclusos con miras a formarlos como ciudadanos trabajadores y aptos para vivir en comunidad. Sin embargo, estas iniciativas contribuyeron a reforzar el orden social jerárquico existente al inculcar valores de disciplina, respeto a la autoridad y adhesión al ideal republicano.

FUENTES ARCHIVÍSTICAS

Archivo General de la Nación (AGN). Sección Archivo Anexo II, Fondo Ministerio de Gobierno, sección 2ª Prisiones.

26. Durante el primer tercio del siglo XX, el nivel de escolarización en Colombia era apenas del 7% de la población total, es decir, el 30% de los niños con edades entre los 7 y los 14 años (Helg, 2001, 35).

BIBLIOGRAFÍA

- Abadía, M. (1910). *Informe del ministro de Gobierno a la Asamblea de 1910*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Abadía, M. (1918). *Memoria del ministro de Gobierno al Congreso de 1918*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Aguirre, C. (2009). Cárcel y sociedad en América Latina: 1800-1940. En Kingman Garcés, E. (comp.), *Historia social urbana. Espacios y flujos*. Quito: Flacso-Ministerio de Cultura del Ecuador, pp. 209-252.
- Bruno, F. (1935). Invocación inicial. En *Revista Colombiana de Biología Criminal*, n°. 1, 1-2.
- Bruno, F. (1936). *La reforma carcelaria y penitenciaria en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Bruno, F. (1937). Informe del director general de Prisiones. En Lleras, A. Memoria que el ministro de Gobierno presenta al Congreso en sus sesiones de 1937 (pp. 203-251). Imprenta Nacional.
- Bruno, F. (1939). Informe del director general de Prisiones. En Lleras, A. Memoria que el ministro de Gobierno presenta al Congreso en sus sesiones ordinarias de 1939 (tomo II-Anexos, pp. 76-170). Imprenta Nacional.
- Cadavid, T. (1928). “Informe del director”. *Estudio y Trabajo*, n°. 67, 230-237.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Carreño, P. M. (1911). *Informe del ministro de Gobierno a la Asamblea de 1910*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Carreño, P. M. (1913). *Informe del ministro de Gobierno a la Asamblea de 1913*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Carrizosa, G. (1919). *Informe del Gobernador de Santander a la Honorable Asamblea del Departamento en sus sesiones ordinarias de 1919*. Bucaramanga: Imprenta de “La Unión Católica”.
- Castillo, A. (2019). La reforma educativa de 1870 en la formación de maestros y construcción de ciudadanía. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 23, n°. 23, 119-137. Disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5054> Fecha de consulta: enero de 2026.
- Cifuentes, J. E. y Camargo, A. L. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, vol. 7, n°. 2, 26-37. Disponible en: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1097> Fecha de consulta: noviembre de 2025.
- Colonias Penales y Militares. (1905). *Diario Oficial*, n°. 12.264.

- Decreto Número 184 de 1901. *El Boyacense. Periódico Oficial del Departamento*, n°. 1.041, Tunja: Imprenta del Departamento, 9 de julio de 1901.
- Decreto Número 208 por el cual se reglamenta la Penitenciaría de Bogotá* (1890). Bogotá: Imprenta de Antonio M. Silvestre.
- Decreto Reglamentario de los establecimientos de castigo* (1853). Bogotá: Imprenta El Neogranadino.
- Dirección General de Prisiones (1923). *Compilación de leyes, decretos y resoluciones aplicables dictadas sobre penitenciarías, cárceles, colonias penales y secciones de presidio de la República*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Echandía, D. (1935). *Memoria que el ministro de Gobierno presenta al Congreso en sus sesiones de 1935*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- García, J. A. (2015). Pagando penas y ganando el cielo. Vida cotidiana de las reclusas de la cárcel El Buen Pastor. *Historia y Memoria*, n°. 10, 19-42. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/3199 Fecha de consulta: diciembre de 2025.
- Garzón, M. C. (2017). *Memorias del Panóptico de Bogotá: el proyecto de prisión moderna en Colombia, 1849-1878*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
- Gobernación de Boyacá (1903). *Reglamento para los establecimientos de castigo del Departamento de Boyacá*. Tunja: Imprenta del Departamento.
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés.
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*, n°. 26, 1-22. Disponible en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297> Fecha de consulta: febrero de 2026.
- Huertas, J. V. (1928). *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1929*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Huertas, O. (2011). Aproximaciones a la antropología criminal desde la perspectiva de Lombroso. *Revista Criminalística*, vol. 35, n°. 1, 293-306.
- Ibáñez, J. (1995). *Ministerio de Justicia y del Derecho: 50 años de su restablecimiento*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Jaramillo, E. (1904). *Informe presentado por el ministro de Gobierno de la República al Congreso Constitucional de 1904*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- León, A. (1905). *Secretos del Panóptico*. Bogotá: Imprenta de M. Rivas.
- Lleras, L. (1872). *Informe del secretario general de Estado al Gobernador de Cundinamarca*. Bogotá: Imprenta de Gaitán.
- López, M. P. (2024). *Espacios de encierro, detención, castigo y trabajo penado en la historia de Colombia, Siglos XVI a XX*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Medina, L. (1916). *Informe que el secretario de Gobierno del Cauca rinde al señor Gobernador del Departamento*. Popayán: Imprenta del Departamento.
- Mesa, L. A. (1892). *Informe del ministro de Justicia de Colombia al Congreso Constitucional de 1892*. Bogotá: Imprenta de Antonio María Silvestre.
- Ministerio de Gobierno (1906). *Decreto número 624 de 1906 que reglamenta las colonias penales*. Bogotá: Imprenta nacional.
- Ministerio de Gobierno (1940). *Decreto Número 1405 de 1934 sobre régimen carcelario y penitenciario*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Montoya, E. (1913). Informe del director de la Penitenciaría”. En Berrío, Germán. *Informe que el secretario de Gobierno del Departamento de Antioquia presenta al Sr. Gobernador con motivo de la reunión de la Asamblea de 1913*. (pp. 53-54). Medellín: Imprenta Oficial.
- Montoya, H. (1941). Informe del director del Departamento de Prisiones. En Gartner, J. *Memoria del ministro de Gobierno al Congreso Nacional en sus sesiones ordinarias de 1940*. (93-122). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ortiz, A. (2017). *Control social y educación en la cárcel del Panóptico de Bogotá durante la Guerra de los Mil Días 1899-1902*. (Tesis de maestría inédita). Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio Cosio, H. (2021). *Vagamundos: historia social de la infancia en Antioquia 1892-1936* Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Pachón, X. (2007). La Casa de Corrección de Paiba en Bogotá. En Rodríguez, P.; Minarelli, M. E. (Coords.) *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 323-339). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Parra, L. Breve recuento histórico de las mujeres colombianas en la ciencia y la ingeniería. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, n°. 10, 2008, pp. 158-159. Disponible en: <https://revistasoj.s. ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/805> Fecha de consulta: abril de 2026

- Pereira, P. (1883). *Memoria que el secretario de Gobierno dirige al gobernador del Estado para la Asamblea Legislativa de 1883*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.
- Pierini, M. M. (2018). Las múltiples perspectivas y propósitos de la educación en la cárcel. Un análisis desde la cárcel nacional de Río Gallegos durante la época territorialiana. En Moroni, M.; Casullo F. y Carrizo, G. (Eds.) *Justicia, seguridad y castigo. Concepciones prácticas cotidianas en Patagonia (1884-1955)* (pp. 191-214). Rosario: Prohistoria ediciones.
- Piñeros, E. (1931). *Reglamento de la Penitenciaría Central Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Piñeros, I. R. (1912). *Informe del director general de la Penitenciaría Central*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1912.
- Piñeros, I. R. (1913). *Informe del director de la Penitenciaría Central de Colombia al señor ministro de Gobierno*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ramírez, M. T. y Téllez, J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Borradores de Economía*, n°. 379, 1-74. Disponible en: <https://repositorio.banrep.gov.co/items/c1d360f3-f281-434c-936a-652c1206e9d3> Fecha de consulta: noviembre de 2025.
- Reglamento Interno de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo de Santander (1939). *Protección Infantil*, n°. 2, 35-71.
- Restrepo, R. (1912). Penitenciaría. Informe del director. En Tobar, F. E. *Informe que el secretario de Gobierno del Departamento de Antioquia presenta al Sr. Gobernador con motivo de la reunión de la Asamblea de 1912* (104-108). Medellín: Imprenta Oficial.
- Rojas, N. (2019). Modernidad, cientificidad y contradicciones. Los establecimientos de castigo en Colombia (1875-1925). En Cesano, J. D; Núñez, J. A. y González, L. (Edit.). *Historia de las prisiones sudamericanas. Entre experiencias locales e historia comparada (siglos XIX y XX)* (pp. 229-282). San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Romero Conti, G. (1940). *Ideario de la reforma penal y penitenciaria. Estudio de la organización carcelaria y pedagogía criminal*. Editorial ABC.
- Romero, S. y García, M. A. (2021). Prisiones en el siglo XIX colombiano: un balance historiográfico. *Tzintzun*, n°. 74, 205-237. Disponible en: <https://tzintzun.umich.mx/TZN/es/article/view/917> Fecha de consulta: diciembre de 2025.
- Rueda, L. J. (1916). Informe general de Prisiones. En Abadía Méndez, M. *Memoria del ministro de Gobierno al Congreso de 1916* (455-456). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ruiz, E. (1894). *Informe del ministro de Justicia al Congreso de Colombia en sus sesiones de 1894*. Bogotá: Imprenta de Antonio María Silvestre.

- Sáenz, C. (1871). *Informe del director de la Casa Penitenciaria de Cundinamarca*. Bogotá: Imprenta de Gaitán.
- Sáenz, C. (1875). Informe del director de la casa penitenciaria. En Iriarte, C. *Memoria que el secretario jeneral dirige al gobernador de Cundinamarca*. Bogotá: Imprenta Echeverría Hermanos.
- Sáenz, C. (1877). Informe del director de la Casa Penitenciaria. En Zapata, D. *Memoria que el secretario jeneral dirige al Gobernador de Cundinamarca para la Asamblea Legislativa de 1877*. Bogotá: Imprenta Medardo Rivas.
- San Estanislao, M. (1914). Cárcel y reclusión de mujeres. En Moreno J., M. *Secretario de Gobierno. Memoria* (pp. 102-107). Medellín: Imprenta Oficial.
- Sierra Sotaquirá, A. (1939). Informe del director, correspondiente a 1938. *Protección Infantil*, No. 3, 54-74.
- Soto, J. (2012). *Santafé carcelaria: historia de las prisiones de la capital de Colombia (1846-1910). Entre penas coloniales y colonias penales*. (Tesis de pregrado inédita). Departamento de Historia. Universidad de Los Andes.
- Tobar, J. B. (1916). Informe Penitenciaría Central. En Abadía, M. *Memoria del ministro de Gobierno al Congreso de 1916* (pp. 472-486). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Tobar, J. B. (1917). Informe del director de la Penitenciaría Central. En Abadía, M. *Memoria del ministro de Gobierno al Congreso de 1917* (pp. 191-207). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Tobar, J. B. (1921). Informe del director general de Prisiones. En Cuervo, L. *Memoria que el ministro de Gobierno presenta al Congreso de 1921* (409-451). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Toro, M. M. (1911). *Informe que el secretario de Gobierno del Departamento de Antioquia presenta al Sr. Gobernador con motivo de la reunión de la Asamblea en 1911*. Medellín: Imprenta Oficial.
- Zapata, D. (1877). *Memoria que el secretario jeneral dirige al Gobernador de Cundinamarca para la Asamblea Legislativa de 1877*. Bogotá: Imprenta Medardo Rivas.