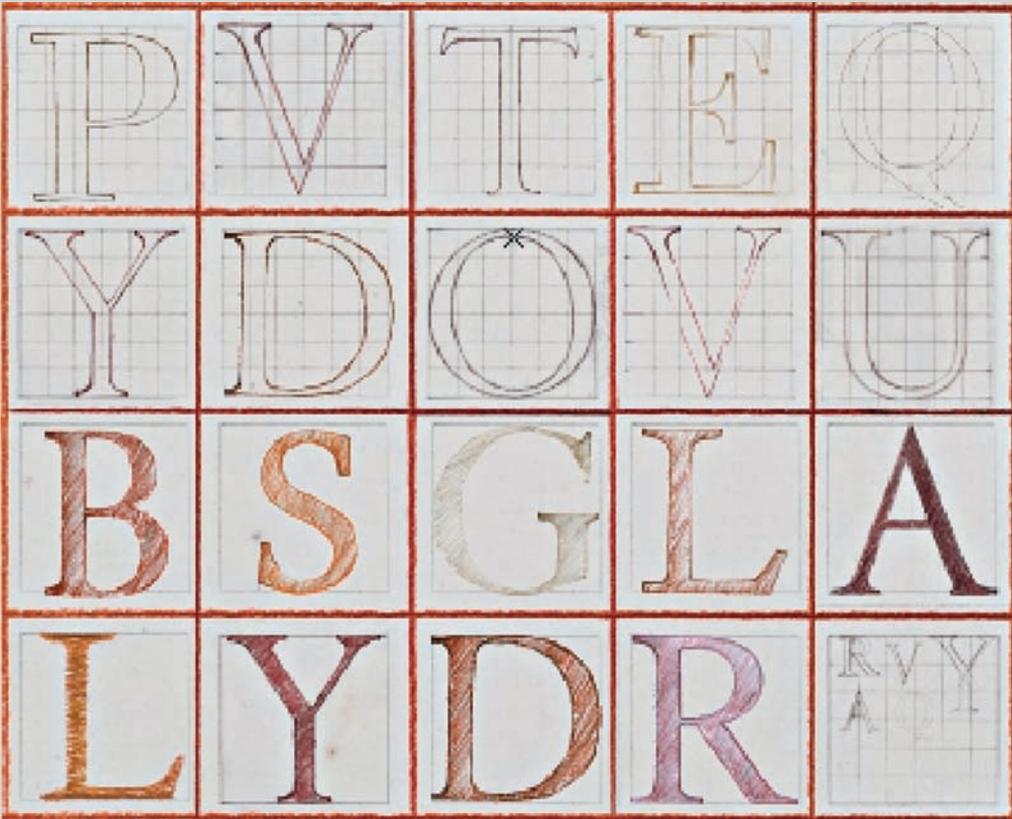




IDEP

VERDADES Y MENTIRAS SOBRE LA ESCUELA

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM





IDEP

Este libro es el resultado final del proyecto de investigaciones “Escuela pública y saber pedagógico en Colombia, finales del siglo XVIII y principios del XIX” que contó con el apoyo financiero del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP (Código DCE-004-7), y se inscribe en el programa general de investigaciones del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.

Verdades y Mentiras sobre la Escuela

Alberto Martínez Boom

Verdades y Mentiras sobre la Escuela

Alberto Martínez Boom

Colaboradores

Jhon Henry Orozco Tabares
Andrés Mauricio Escobar Herrera

Diseño de carátula

Juan Manuel Martínez Restrepo
Lucía Salomone Suárez

Bogotá
2012

Verdades y Mentiras sobre la Escuela

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autor Alberto Martínez Boom

© IDEP
Directora General
Subdirector Académico
Subdirector Administrativo y Financiero
Asesor de Dirección
Coordinadora Editorial
Editor

Nancy Martínez Álvarez
Paulo Alberto Molina Bolívar
Carlos Andrés Prieto Olarte
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Diana María Prada Romero
Manuel Francisco Caicedo Ruiz

Libro ISBN
Primera edición

978- 958-8780-04-7
Año 2012

Diseño y diagramación
Impresión

Editorial Jotamar Ltda.
Subdirección de la Imprenta Distrital - DDDI

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Av. Dorado No. 66 - 63, piso 1 y 3
Tels.: (571) 324 1267 / 68 - 324 1000, exts. 9001 - 9012
Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos.

Impreso en Colombia

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
PRESENTACIÓN	13
INTRODUCCIÓN	15
Precauciones y suspensos	19
El expediente: nudo de teorías y de prácticas	23
CAPÍTULO 1	
Población, Estado y escuela	27
1. El accidente del extrañamiento	28
2. Estado y territorio: el gobierno de la población	32
Reformismo borbónico y movimiento estatalista	34
3. La población como problema	38
El buen gobierno o la práctica gubernamental	41
4. Las formas de la instrucción	47
5. La educación como regalía del Príncipe	50
Público y privado	54
6. La educación como función de gobierno	60
CAPÍTULO 2	
La escuela principal ramo de la policía	65
1. La noción de policía	66
2. La escuela como generadora de lo común	70
Un solo labio	70
Las escuelas de lengua castellana en el Nuevo Reino de Granada	78
La escuela produce comunidad: lengua, costumbres y trabajo	84
3. La escuela primera institución estatal del saber	86
La autonomía de la escuela	86

La Instrucción abre sus puertas al “público” _____	88
La obligatoriedad de la escuela _____	91
Someterlos a Instrucción pública para hacerlos buenos vasallos y cristianos _____	93

CAPÍTULO 3

La escuela surge para los pobres _____ 97

1. Había pobres pero no eran un problema: de la caridad al horror ____	98
Vagos, ociosos y malentretenedos _____	101
La población pobre, una útil solución _____	105
2. Recogimiento de pobres _____	110
La pobreza y los enjambres de mendigos en el Virreinato _____	114
Recoger a los plebeyos y nobles ociosos _____	119
3. Pobreza en relación con la escuela _____	122
4. El hospicio deviene escuela o la escolarización del encierro _____	125

CAPÍTULO 4

La individualización de un saber sobre la escuela _____ 131

1. Entre la dispersión y la especificidad _____	132
2. La “puesta en discurso”: la felicidad del Estado pende de la educación	134
3. El plan y su papel en la individualización de la forma escuela ____	137
4. Planes de escuela en el Nuevo Reino de Granada _____	140
Distribución del espacio y el tiempo _____	143
Reglamentos _____	143
Procedimientos de enseñanza _____	145
Escuelas femeninas _____	147
Escuelas de lengua castellana _____	148
Un saber acerca de la enseñanza _____	149
5. El plan como dispositivo _____	150
6. Del saber del plan al saber del manual _____	152
7. La enunciabilidad del saber: Los manuales escolares _____	155

CAPÍTULO 5

¡Ya no estás en la casa! Las tecnologías de la escolarización ____ 159

1. El espacio-tiempo escolar _____	161
2. Una ortopedia moral _____	165
Geometrización del cuerpo _____	171
De la quietud corporal a la obediencia _____	178

CAPÍTULO 6**Objetivación y naturalización de la infancia _____ 183**

1. La visibilización de las vidas infames _____	184
El horror frente a los niños _____	185
Una imagen negativa _____	187
2. Lo común del abandono _____	190
Nodrizas de oficio _____	193
Tras la pereza, el vagabundeo _____	195
3. El hospicio _____	197
El Rey, padre de los pobres _____	200
La pública utilidad demanda la conservación y la instrucción de los menores _____	201
Una nueva noción de infancia _____	203
4. Prácticas de crianza _____	204
La viva voz del ejemplo o las obligaciones de un buen padre _____	206
El régimen de vida del infante _____	208
Los niños: semilla y plantío de la población _____	210
La infancia, cantera inagotable _____	211
5. La infancia como problema más general _____	214
6. Objetivación de la infancia _____	220
Vives: Incompletud y minoridad _____	220
Locke: Pensar la educación del niño _____	223
Rousseau: Un saber sobre la infancia _____	224

CAPÍTULO 7**El cuerpo del enseñante _____ 229**

1. La precariedad de un oficio _____	229
La enseñanza: una forma de subsistencia _____	230
El estipendio del maestro _____	233
Una figura prescindible _____	237
Las urgencias lloradas de un maestro público _____	240
2. Cuerpo enseñante y cuerpo del enseñante _____	242
La enseñanza: un oficio público y civil _____	245
La designación del maestro _____	249
Santidad, dignidad y letras: la importancia del ejemplo _____	256
Un sustituto de los padres instituido por el Estado _____	260

Fuentes Documentales	265
1. Actos legislativos	267
2. Planes y reglamentos escolares	273
3. Expedientes	277
BIBLIOGRAFÍA	285

AGRADECIMIENTOS

Un largo trayecto de más de treinta años de ejercicio investigativo a través de archivos y documentos históricos me permiten constatar que he trabajado sistemáticamente tres palabras: escuela, maestro y saber. En semejante recorrido se acumulan un buen número de gratitudes por manifestar. Gracias a quienes me han ayudado a dar forma a este libro: Olga Lucía Zuluaga Garcés, los trazos de la veta inicial; Estela Restrepo Zea, su aliento permanente y su compañía desde los días más lejanos; Andrés Mauricio Escobar, sus múltiples detalles con los documentos y su sensibilidad histórica para leer las minuciosas; Jhon Henry Orozco Tabares, la proximidad intelectual de los últimos años, su paciencia para escuchar y la complicidad con la pluma; Juan Manuel Martínez Restrepo y Lucía Salome Suárez, el talento para diseñar una carátula limpia y afectiva; Carolina Martínez Restrepo, la disposición a encontrar en las bibliotecas de aquí y de allá y su resonancia incondicional; por supuesto también la gente que ha trabajado conmigo en estos años: estudiantes, asistentes (Fabián Benavides y Sandra Arévalo) y amigos.

Esta obra no existiría sin ese espacio singular que me marca, el CIUP, y sin la labor editorial del IDEP, celebro aquí el acto de confianza y generosidad hacia mi trabajo por parte de Nancy Martínez Álvarez, Directora del Instituto, y a su antecesor Olmedo Vargas Hernández, así como la disposición vital de Ruth Amanda Cortes, Diana Prada y Manuel Caicedo en la tarea editorial final.

No puedo cerrar esta nota sin rememorar la alborada, es decir, los primeros trabajos que circularon en otro tiempo y con otra medida, ellos fueron a su vez el motivo que aquí se desencadena: “El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada” (1984), “Escuela, maestro y método en Colombia” (1986), “Crónica del desarraigo” (1995) y “Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821” (2011). Siempre queda algo de despedida cuando se concluye un libro, el esfuerzo de entregarlo a los lectores se me antoja próximo al deseo de guardar silencio.

ABREVIATURAS

AGN	Archivo General de la Nación. Bogotá. (Antiguo Archivo Histórico Nacional de Bogotá, AHNB).
AGI	Archivo General de Indias. Sevilla. España.
AEP	Archivo Eclesiástico de Popayán.
BNC	Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.
ACE	Archivo del Colegio de la Enseñanza. Bogotá.
AC	Archivo de Caracas. Venezuela.
ACMC	Archivo del Consejo Municipal de Caracas. Venezuela.
ACMR	Archivo del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá.
AEM	Archivo Eclesiástico de Mérida. Venezuela.
AHA	Archivo Histórico de Antioquia. Medellín.
BPR	Biblioteca del Palacio Real, Madrid. España.
AHM	Archivo Histórico de Mallorca. España.
BRAHM	Biblioteca de la Real Academia de Historia. Madrid. España.
CP	Colección de Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento de los regulares de la Compañía.

PRESENTACIÓN

Los textos que componen el Libro “Verdades y Mentiras sobre la Escuela” del profesor Alberto Martínez Boom, tienen la característica de ser documentos históricos trabajados al detalle, con una fluida, prolija y compleja manera de exposición escrita, que a veces la hacen exigente para el lector. En cuanto se avanza en su lectura, el texto producto de la investigación se va haciendo más profundo. La rica y basta indagación de fuentes y formas histórico literarias conducen y atan al lector, de manera tranquila, a continuar hasta el final.

Los acontecimientos sociales y culturales que este libro describe proceden a su vez de la lectura de diversos trabajos de investigación histórica que su autor ha realizado a lo largo de algo más de tres décadas. Lo que hace pensar que este libro es al tiempo muchos otros, varias reescrituras, tejidas con la habilidad de un experto que sabe que la historia funciona como espacio abierto, dinámico, contingente y plural. Como tradicionalmente se ha enseñado a comprender los hechos históricos desde el sentido común de lo causal, y se olvida generalmente los nexos de relación que tiene la historia con la autoridad, con la dominación o con todo aquello que se le resiste, la investigación de Martínez Boom se constituye en una opción para aproximarnos a los sucesos históricos desde sus prácticas, lo que termina llevándolo a poner en evidencia algunas verdades y mentiras sorprendentes acerca de la Escuela.

Esta singularidad en el texto que el IDEP presenta a los lectores y estudiosos de la historia, de la educación y de la pedagogía, en particular, permite calificar de “osada”, la novedosa propuesta interpretativa y documental del profesor Martínez Boom.

Por lo general le damos a la escuela pública y al maestro un valor positivo, como si aquel espacio y aquel oficio llevaran en sí mismos un legado optimista. Este libro advierte sobre la formación histórica de aquel lugar cultural y sobre el surgimiento social del maestro, sólo que lo hace para ponerlo en

conexión con fuerzas y dispositivos que no son enteramente educativos y sin embargo, deciden y orientan el papel protagónico que la escuela empieza a cumplir en los procesos de escolarización de nuestras sociedades. Lejos del optimismo ingenuo su lectura es escéptica en cuanto a intencionalidades y empírica en las múltiples y minuciosas referencias a documentos y archivos de la época.

La lectura de este libro nos permite viajar por la historia y detenernos en la manera como se producen las instituciones que hoy son familiares, preguntarnos por su sentido y su papel en la actualidad: ¿Para qué la escuela hoy? En el fondo, la pregunta por la verdad y la mentira de la escuela es nodal para entender el calado de su crisis. Se hace evidente aquí que el tema de la crisis de la educación es probablemente el de mayor resonancia en la historia política contemporánea.

En todo caso, como obra dedicada a los detalles aporta a un mejor conocimiento de los temas fundamentales de la historia de la educación en una vertiente en la que es posible apoyar nuevas investigaciones.

Nancy Martínez Álvarez
Directora General IDEP

INTRODUCCIÓN

¿Por qué retomar el tema de la escuela cuando creemos que ya se ha dicho lo suficiente sobre ella? ¿Qué contenidos y expresiones hacen descender del cielo una verdad general que la hace aparecer como inmutable, intemporal y necesaria? ¿No está acaso dicha institución en crisis? ¿Cuáles enunciados y visibilidades la produjeron? ¿Se ha dicho todo sobre ella o no será que muchas sentencias han gozado de excesivo valor de verdad?

La escuela es un acontecimiento histórico difícil de fotografiar. Los azares de su comienzo la muestran plagada de porosidades y rarezas. Ubicarla en el acontecimiento señala la exigencia de historiar su aparición como algo que no era necesario, no estaba previsto, no era natural y a diferencia de la mayoría de historias educativas ya no podemos descubrirla como un fenómeno evolutivamente constituido o examinarla como un objeto dado. La escuela es justamente una práctica o, mejor, la racionalización de una práctica que este libro intenta describir.

La aparición histórica de la escuela pública no está ligada a hechos estrictamente educativos. Aparece como una forma inédita asociada a cuestiones que tienen que ver con los pobres, con las prácticas de policía, con asuntos de la vida en la ciudad, con los problemas planteados por esa regularidad llamada población y por supuesto con el poder. Miramos la escuela en su emergencia azarosa e intempestiva que como forma llega a la apropiación de lo educativo por circunstancias a veces fortuitas e inesperadas. La escuela no la instaaura un autor ni la fuerza de la ley: no es Juan Luís Vives su padre y fundador, ni ningún código jurídico, sino que los discursos de este y otros pensadores encuentran uso y cabida en aquel lugar y tiempo posterior en el que el cruce azaroso de un conjunto de líneas de fuerzas posibilitaron su objetivación. De ahí la importancia de localizar, una por una, las singularidades de los acontecimientos, relevando más el funcionamiento de las relaciones

que el sentido de los discursos; es decir, sin entrar a juzgar si una cuestión es mejor que otra.

No se trata de investigar la representación de un objeto preexistente, ni tampoco su creación por medio del discurso, sino la reconstrucción de una forma histórica concreta, constituida por prácticas y discursos dentro de un régimen de saber y poder que le da función, que le establece límites, que regula sus modos y sus luchas. Semejante circunstancia muestra también el valor que esta forma tuvo en su emergencia y las mutaciones que prefiguran sus variaciones históricas y estratégicas.

Los planteamientos acerca de la emergencia de la escuela recogidos en mi libro *Escuela, Maestro y Método en Colombia* (1986) testimonian las dificultades de un análisis que no sólo es de tipo histórico, sino también político y filosófico. Las ideas iniciales presentadas en ese texto tienen un tono descriptivo propio de las exigencias de un estudio arqueológico, centrando la investigación en elementos como precisión conceptual, marcos de enunciabilidad y regularidad, formas históricas concretas y regímenes de verdad. En este nuevo estudio me lanzo a un análisis más genealógico en donde las respuestas anteriores se han transformado en nuevas indagaciones, falta de certezas, conjeturas, ilusiones, tensiones y posibilidades. Creo que hoy estas ideas han ganado en cautela, refinamiento, detalle y precisión genealógica.

Un modo de pensar el sistema educativo hoy, resulta más productivo al mirar su momento de irrupción, dado que este, como todo surgimiento, lo marca y le da un valor del que es difícil despojarse. Parto entonces del problema en los términos en que se plantea actualmente e intento realizar un análisis de su emergencia, develando de paso cómo la escuela es un acontecimiento político que nos sigue inquietando.

Ésta, sin embargo, no es una historia a la manera como la harían los historiadores sino un estudio filosófico y político sobre la escuela, y en general sobre las prácticas pedagógicas en el campo de saber que ella instala, pensadas a partir de su condición histórica. El uso del material histórico no tiene la pretensión de servir de contexto sino que es un elemento esencial para comprender el presente, ya que éste no es sólo lo actual sino “una herencia” –como dice Castel– “el resultado de una serie de transformaciones que hay que reconstruir para averiguar qué hay de inédito en la actualidad” (Castel, 2001: 67-68). En otras palabras, determinar las combinaciones entre lo visible y lo enunciable de cada época implica ir más allá de los comportamientos, de las mentalidades y de las ideas, puesto que constituye precisamente el análisis de lo que las hace posibles. Y si esta forma de hacer historia resulta útil, se debe concretamente a que constituye

una forma específicamente filosófica de interrogar, que termina dando un nuevo impulso a la historia.

El uso de la historia opera como medio de conocimiento e instrumento de investigación que podemos interrogar tratando de acercarnos a lo que señala Fernand Braudel: “¿No es acaso el presente más que a medias víctima de un periodo obstinado a sobrevivir? Y el periodo, por sus reglas, sus diferencias y sus semejanzas ¿no es la clave indispensable de todo conocimiento del presente?” (Citado por Castel, 2004: 11). El complejo de prácticas que constituye la escuela como un dominio de objeto está dotado de historicidad, no surge por nexos de causalidad o de necesidad sino por el entrecruzamiento complejo de acontecimientos.

La historia de la educación en su forma clásica¹, apoyada en los principales sucesos políticos y económicos, explica la deriva de unos periodos históricos sucesivos, secuenciales, causales, donde se cree posible descubrir los vínculos o las leyes generales que ordenan los fenómenos educativos. Cuando muchos historiadores hacen referencia a la escuela la remiten al confín de los tiempos e imponen de manera tácita a la escolarización moderna el lenguaje del pasado dando como resultado la excesiva estabilidad de las prácticas educativas lo que da la impresión que ella esta a salvo de los cambios históricos; o cuando los reconocen “lo hace gracias a diversos mecanismos políticos, económicos o sociales a los que se encuentra expuesta, como si su razón de ser estuviese siempre determinada por condicionantes externos y de entrada le estuviera negada su inserción en prácticas” (Zuluaga y Martínez, 1996: 56).

Así, parece natural imaginar que la escuela existió siempre, parece natural suponer que su finalidad ha sido desde un comienzo educar a niños y jóvenes. Por el contrario nuestra postura investigativa vuelve sobre esas “naturalidades” dadas por ciertas y muestra que existen múltiples direcciones para los acontecimientos. Pensar la escuela como acontecimiento histórico y contemporáneo implica transitar por su devenir obviando todo naturalismo ingenuo, en otras palabras, busca permutar esa tradición teleológica de la historia que tiende a disolver la singularidad del acontecimiento en un encadenamiento natural y lineal.

¹ Muchos trabajos sobresalientes se han escrito sobre historiografía educativa en Colombia, podría mencionar entre otros: Salazar, José Abel (1946) Los estudios superiores en el Nuevo Reino de Granada; Nieto Lozano, Danilo (1955) La educación en el Nuevo Reino de Granada; Bohórquez Casallas, Luis Antonio (1956) La evolución educativa en Colombia”; Pacheco, Juan Manuel (1959) Los Jesuitas en Colombia; García, Julio César (1962) Historia de la instrucción pública en Antioquia; Otero, Jesús María (1963) La escuela de primeras letras y la cultura popular española en Popayán; Le Bot, Yvon (1979) Educación e ideología en Colombia; Hernández de Alba, Guillermo (1980) Documentos para la historia de la educación en Colombia; Socarrás, José Francisco (1987) Facultades de Educación y Escuela Normal Superior; su historia y aporte científico, humanístico y educativo; Acuña de Moreno, Julia Isabel (1989) Albores de la educación femenina en la Nueva Granada y la lista podría seguir.

El proceder genealógico trata de desprenderse de nociones clásicas como causalidad, continuidad y totalidad, para poder captar los escenarios de combate en el que se hacen evidentes las rupturas, las coincidencias y los desfases. El primero de los rasgos de este sentido histórico que se opone a la historia tradicional, es alterar la relación habitualmente establecida entre la irrupción del acontecimiento y la necesidad de cierta continuidad. Todos los fenómenos son singulares, todo hecho histórico o sociológico es una singularidad, por tanto, los hechos históricos no proceden de una naturaleza o de una razón que sería su origen, ni reflejan fielmente el objeto al que aluden (Veyne, 2009: 15-21). Comparto con Nietzsche la insistencia en lo irrisorio del comienzo. Cuando la historia sucumbe a "...la quimera del origen, arrastra sin tener a menudo clara conciencia de ello, varias presuposiciones: que cada momento histórico es una totalidad homogénea, dotada de una significación ideal y única presente en cada una de las manifestaciones que lo expresa; que el devenir histórico está organizado como una continuidad necesaria, que los hechos se encadenan y engendran en un flujo ininterrumpido que permite decidir que uno es causa u origen de otro" (Citado en Chartier, 1996: 20).

Las fuerzas en juego a lo largo de la historia no obedecen ni a una destinación ni a una dinámica, sino efectivamente al azar de la lucha: "ellas no se manifiestan como las formas sucesivas de una intención primordial; tampoco asumen el aspecto de un resultado. Aparecen siempre en lo aleatorio singular del acontecimiento" (Chartier, 1996: 21) el cual no es una decisión, un tratado, un reinado o una batalla, sino una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado y vuelto contra sus usuarios, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma" (Chartier, 1996: 20-21).

La aparición de la escuela es el resultado del cruce de líneas de fuerza que coexisten, se traslapan, enfrentan y que finalmente, como resultado de esta dinámica, terminan por reconfigurar prácticas y procesos institucionales. Los ejes alrededor de los cuales actúan estas fuerzas, según esta investigación, son cuatro: la pobreza, las prácticas de policía, la figura del niño y la utilidad pública.

La función de la escuela es de orden político y moral, es también un acontecimiento ligado a una promesa: ¡entrégame tu hijo, yo te devuelvo un ciudadano! Sobre esa función y esa promesa habría muchos detalles por ver y hablar: procesos de inclusión y exclusión, prácticas de encierro, ejercicios con las bellas letras, incorporación a la vida en policía, reclusión de la pobreza, aprendizaje de oficios, inducción de máximas morales, disposición para el trabajo y la utilidad, conformación de cuerpos dóciles, regulación de

la libertad, experiencias de secularización y subjetivación, organización del saber, espacio de resistencia, etc.

La forma escuela no posee estrictamente un sentido, es el poder el que la dota de una funcionalidad al convertir lo múltiple en unidad, formando lo común: la unidad de lengua, religión y método; y de la misma manera, la definición de unos parámetros de comportamiento común para la población que permitan la constitución de una sola nación. Por lo tanto, la educación pasa a ser un derecho del Estado a partir de la necesidad del moldeamiento de los buenos vasallos, y no al revés. La escuela es entonces una forma inédita, singular y única que homogeniza y regula en espacio y tiempo, un tipo de práctica disciplinaria.

En ella se empieza a producir un discurso sobre la infancia, la lengua, la enseñanza de los saberes y el disciplinamiento a partir de una desorganización de los mismos, recortándolos y seleccionándolos, determinando un régimen de prácticas que llamamos escolarización y que produce tipos de sujeto: el maestro y el alumno². Modula su propio tiempo, lo toma del convento, pero lo convierte en un sitio de saber y poder que lo diferencia de otros lugares sociales: el hogar, el trabajo, la iglesia, la calle, etc. Allí podemos decir ¡ya no estás en la casa! Esa parcelación de tiempos y espacios muestra ese rostro que la constituyó en uno de los establecimientos fundantes de la sociedad disciplinaria. Si bien la escuela es análoga a los espacios de encierro, no significa que esta herencia la agote o que constituya toda su fuerza. Esa es una de las huellas que marcan su devenir no lineal, no causal, intermitente e irreductible. En suma, una de las instituciones más exitosas³ de la sociedad moderna, a pesar de encontrarse hoy en pleno proceso de interrogación y redefinición. En esta investigación indagamos su emergencia y las condiciones que la hicieron posible y aceptable.

Precauciones y suspensos

Lejos estamos en este trabajo de la fidelidad inmovible a las ideas de un autor. Tampoco aspiramos a rendir ningún tipo de tributo a nadie. Más bien intentamos –con muchos riesgos– ordenar y articular un utillaje conceptual para la comprensión de un momento histórico específico.

² En trabajos anteriores sobre la escuela he planteado tesis como: es la primera institución estatal del saber, surge para los pobres, no es solamente un aparato que homogeniza a la población y genera lo común sino que también es un ámbito institucional que articula prácticas de gobierno y utilidad pública, es un topos civilizatorio que construye subjetividades. Todo lo anterior, apelando al hecho estratégico y metodológico de privilegiar el estudio de las prácticas por encima de los contenidos ideológicos.

³ “La asistencia a las escuelas era algo extraño o marginal, a una situación en que dicha concurrencia comenzó a ser considerada. Ese resultado no fue producto de un proceso enteramente exitoso, en no pocos casos los intentos por radicar establecimientos fueron malogrados” (Bustamante: 2007: 15-16)

Antes que reproducir o seguir al pie de la letra las elaboraciones teóricas y metodológicas de la obra de Foucault acudimos a sus libros para obviar su acomodo y disfrutar su crítica, sus preguntas y las dudas que suscita al usuario, “quisiera el papel del mecánico que muestra sus artefactos, que cuenta sus procedencias y sus formas de uso” (González, 2010: 14). Tenemos la precaución al momento de estudiar prácticas de advertir que estas tienen múltiples formas de relación con la teoría, que no pasan necesariamente por la aplicación o por la totalización sino mejor por el desmonte, la multiplicación, la invención de otras formas de pensar. La indagación por las prácticas es muy productiva, describe articulaciones impensadas al tiempo que establece diferencias específicas de lugar, estrato y posibilidad. La práctica nos dirige siempre a lo singular. En este libro encontrarán nociones a la que no están acostumbrados ni historiadores, ni educadores, tampoco reglas que expliquen las relaciones de la escuela con la sociedad.

Hacemos uso del mecanismo de la apropiación; es decir, el procedimiento mediante el cual unas categorías conceptuales, al ser usadas en un trabajo específico, permiten experiencias de adecuación y reconceptualización. Dichos ejercicios no pueden ser pasivos o neutros: implican transformación, no para producir una adecuación del documento a una idea, sino para releerlo según una perspectiva renovada, no para poner a prueba los presupuestos conceptuales de una filosofía, sino para apropiarse de ellos y utilizarlos. En el fondo, la amplitud deliberativa de la investigación exigió pasar de una filosofía del objeto, que hace historia de los conceptos, a una filosofía de las relaciones, los agenciamientos, los acontecimientos y las disputas.

Esta investigación intenta asumir el uso de algunas categorías del análisis histórico propuesto por la genealogía y la arqueología como un modo particular de historiar el presente. A nuestro modo de ver, no existe una oposición entre la arqueología y la genealogía; lo que ocurre es que esta última amplía el marco investigativo para incluir de una forma más minuciosa lo no discursivo, las estrategias, las tácticas y los modos como opera el poder, o si lo prefieren, el saber cuando usa su fuerza. Se trata entonces de realizar una historia del saber pedagógico a partir de la articulación del discurso de la pedagogía, con los procesos sociales asumidos como experiencia. Este enfoque hace posible no confundir la práctica de saber sedimentada, por simple que ella sea, con el movimiento general de fuerzas en el que esta involucrada, alejándonos así de los peligros de las totalizaciones pero también de los particularismos. En otras palabras, nos permite acercarnos al conjunto de relaciones que funcionan como regularidades o, lo que es igual, a la existencia material de ciertas reglas en las que está inscrito tanto el sujeto como la institución y el discurso. De esta forma, hacemos un análisis del discurso educativo en su funcionamiento y no en su sentido, asumiendo la pedagogía no como mera agrupación de ideas, sino el saber pedagógico en su ejercicio como práctica de saber y de poder.

Lo anterior posibilita situarnos en un lugar donde es posible observar el surgimiento de la escuela como un evento de carácter singular, que irrumpe de forma contingente, constituido por diversos factores que se encuentran, apoyan, conectan y confrontan, pero que ante todo dan lugar a la emergencia mencionada, resquebrajando aquellas evidencias que han definido la escuela y el saber que la sustenta como producto de una necesidad o como evolución de otras prácticas de enseñanza anteriores. Tal acontecimiento en su irrupción redefine las prácticas, los discursos y las estrategias presentes hasta ese momento.

Para abordar la escuela como acontecimiento complejo, singular y único, adoptamos algunas precauciones metodológicas que obran como requisitos del análisis genealógico y arqueológico. En primer lugar, asumimos la categoría de la “eventualización”; el evento retira sus ojos del fenómeno evidente y advierte su construcción histórica a partir de prácticas. Lo eventual interroga por las condiciones históricas de emergencia, es decir, las fuerzas que lo han producido como interpretación ganadora, un suelo que se desploma por su propia falta de consistencia, su contingencia, su no-necesidad. Aunque el evento ha sido una categoría poco apreciada por los historiadores⁴ su ruptura con la racionalidad histórica tradicional resulta un procedimiento útil para apropiarse la lógica del acontecimiento.

Los eventos, en tanto que acontecimientos singulares, no repetibles, nos permiten también acudir a otra herramienta metodológica como la desmultiplicación causal; es decir, el cruce de las fuerzas que la constituyen y sus formas de funcionamiento. Nuevamente hemos de referirnos a las rupturas de evidencias que particularizan un evento, y con ello la lectura se complejiza en tanto que aborda los diferentes procesos involucrados desde las condiciones que cada uno comporta y desde los núcleos que pueden aparecer y desaparecer cuando se les integra para el análisis.

Nos encontramos ante un haz complejo cuya dinámica compromete poderes, instituciones, sujetos y discursos. No podemos deslindar estas instancias, pues hacen parte de un mismo proceso, aún cuando todos ellos no ocupan el mismo lugar, ni tienen la misma importancia. En unos casos las líneas de fuerza actúan como condiciones de posibilidad, y en otros como vectores que inducen y movilizan el que una idea, una práctica o un aparataje discursivo pueda instalarse, recomponerse y reconfigurarse. Cuando estas líneas de fuerza se encuentran, los discursos comienzan a empatar en diversos nú-

⁴ No es secreto que la mayoría de historiadores rechazan lo eventual “y que convierten la desequentialización en el principio de la inteligibilidad histórica. Para conseguirlo, refieren el objeto de análisis a un mecanismo, o a una estructura que debe ser lo más unitaria posible, lo más necesaria, lo más inevitable posible, en suma, lo más exterior posible a la historia. Un mecanismo económico, una estructura antropológica, un proceso demográfico, como punto culminante del análisis: así es, en pocas palabras, la historia desequentializada” (Foucault, 1982: 63-64).

cleos y se reordenan las prácticas, produciendo una proliferación discursiva, tal efecto se constituye en condición de posibilidad en tanto que legitima la aparición de la escuela como una forma de la que se apropia una fuerza y le da dirección y sentido.

Las condiciones de posibilidad⁵ constituyen aquello que hace posible la emergencia de un acontecimiento y ningún otro en su lugar. A su vez, disponen que dicho acontecimiento, al involucrar sentidos y direcciones en su funcionamiento, sea aceptado socialmente y su instalación responda a demandas establecidas del vínculo entre factores pre-existentes y la puesta en marcha de nuevas estrategias⁶.

Estas precauciones metodológicas se acompañan además de ciertos puntos en suspenso, que desacralizan toda premisa evolutiva y su horizonte de continuidad, a favor de una comprensión analítica de lo irruptivo y lo intempestivo. Un primer suspenso señala que la escuela no es una constante histórica; al contrario, es hija del azar más que de la necesidad, es el resultado de una ruptura de las evidencias del saber en una nueva función teórico-política. Un segundo suspenso afirma que la escuela nace para los pobres, pues en sus inicios, más que un lugar para ejercitar las bellas artes de leer y escribir, emerge como espacio de reclusión donde a los niños recogidos de la calle se les inculcan máximas morales, se les impone unas prácticas de policía y se les forma en oficios que los habilita para ser útiles a la República. El tercer suspenso muestra que las máximas morales, las prácticas de policía, las formas de vida en civilidad y la enseñanza para realizar oficios, son los primeros objetos del saber en la naciente escuela, y no cabe duda de que se trata más de un saber político y moral, que de un saber que pudiéramos llamar propiamente pedagógico.

Por encima de toda disputa, el trabajo crítico y rumiante que estas páginas guardan, explica una serie de preguntas hipotéticas que prefiguran elementos diferenciales de análisis: primero, la escuela y la educación son fenómenos diferentes y los procesos de apropiación son mutuos; segundo, la escuela no surge del discurso de la Ilustración, así mantenga con él una articulación estrecha; tercero, hay un momento de individualización de un

5 La pregunta por las condiciones de posibilidad ya no van dirigidas como en Kant hacia el límite del conocimiento científico, importa mejor adentrarse a través de un trabajo histórico y filosófico en las relaciones, es decir, las pasiones, luchas y juegos que constituyen el a priori histórico de lo posible, “esta forma de positividad define un campo en el que pueden eventualmente desplegarse identidades formales, continuidades, temáticas, traslaciones de conceptos, juegos polisémicos. Así, la positividad desempeña el papel de lo que podría llamarse un a priori histórico” (Foucault, 1972: 215).

6 Una estrategia se entiende como el modo constante y persistente de organizar las prácticas y las “líneas de acción objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman patrones coherentes y socialmente inteligibles, a pesar de no seguir reglas consistentes o estar dirigidas a fines predeterminados fijados por un estratega” (Corbalán, 1999: 15).

saber sobre la escuela que prefigura la aparición del saber pedagógico en nuestro país; cuarto, la infancia solo es comprensible en tanto objetivación; quinto, el derecho a la educación no aparece históricamente como una prerrogativa del individuo sino del Príncipe; finalmente, la escolarización es un dispositivo que ejerce una forma de la biopolítica y afecta de modo positivo a la población. Estas son las hipótesis que este libro trata de poner a prueba y, que creo, constituyen su novedad.

Pensamos, con Paul Veyne, que “la historia general no existe; se limita a reunir historias especiales bajo el mismo rótulo y a dosificar el número de páginas que, según sus teorías personales o los gustos del público, hay que dedicar a cada una” (Veyne, 1984: 39). No existe a lo largo del tiempo evolución o modificación de un mismo objeto que ocupe siempre el mismo lugar, no existen por ende estos temas eternos que como la educación, el Estado o la población, puedan abordarse como entidades únicas o diversas. Lo que existe son múltiples objetivaciones de tramas complejas y prácticas sociales históricamente configuradas, hacia las cuales apunta la tarea de desciframiento propia de los análisis genealógicos (Smeja y Tellez, 1996: 89). En contravía de esta comprensión, existe una visión histórica que entiende la educación como mecanismo de reproducción y transformación, que ofrece datos para reconstruir el devenir histórico de la sociedad, a partir de situar la educación como un componente de la superestructura. De este modo, se establece una causalidad según la cual los fenómenos educativos derivarían de otros fenómenos más globales, limitando la posibilidad de reconocer lo específico de las prácticas (Zuluaga y Martínez, 1996: 56).

Nuestro análisis trata de ir más allá de los fenómenos, no por el supuesto de que detrás de ellos reside una esencia o hay un sentido oculto, sino porque importan las relaciones contingentes que determinan y ubican un dispositivo discursivo, unas prácticas reguladas que cuando se miran en su entramado eliminan la referencia a cualquier voluntad de los sujetos que participan en ella. Se trata entonces de realizar una historia de las prácticas pedagógicas que supone la articulación del discurso sobre la educación, con los procesos sociales asumidos como experiencia, entendida esta última como la correlación dentro de un espacio cultural entre campos de saber, procesos de institucionalización y formas de subjetivación.

El expediente: nudo de teorías y de prácticas

La descripción del archivo despliega sus posibilidades partiendo de discursos que justamente acaban de dejar de ser los nuestros; su umbral de existencia esta instaurado por el hiato que nos separa de aquello que ya no puede decir y de aquello que cae fuera de nuestra práctica discursiva; ésta comienza con

el afuera de nuestro lenguaje, su lugar es la diferencia de nuestras propias prácticas discursivas. En este sentido vale por nuestro diagnóstico. No porque nos permita trazar el cuadro de nuestros rasgos distintivos y esbozar de antemano la figura que tendremos en el futuro. Pero nos desprende de nuestras continuidades; disipa esa identidad temporal en la que nos gusta mirarnos para conjurar las rupturas de la historia; rompe el hilo de las teleologías trascendentales, y allí donde el pensamiento antropológico interrogaba al ser del hombre o sus subjetividades (ese análisis), hace estallar lo otro y el afuera. El diagnóstico así entendido no establece la comprobación de nuestra identidad por el juego de las distinciones. Establece que nosotros somos diferencia, que nuestra razón es la diferencia de los discursos, nuestra historia la diferencia de los tiempos, nuestro yo la diferencia de las máscaras (Foucault, 1972: 222-223).

El archivo es según la arqueología la ley de lo que puede ser dicho, diferencia los discursos y los especifica⁷; es el sistema donde se forman los enunciados, pero también donde se transforman. El archivo se da por fragmentos, su descripción muestra las posibilidades de lo que se puede y no se puede decir, y de lo que se sale de nuestras prácticas discursivas. La arqueología interroga la descripción de lo que ya existe. Para el caso de este trabajo, describe los discursos sólo como prácticas; es decir, aquello que se materializó a través de un discurso (pedagógico, político, moral). La intención no fue, entonces, hacer una historia de la educación sino del ejercicio y la aceptación de un régimen de prácticas, que para el caso alude a las prácticas pedagógicas.

El archivo pedagógico de la colonia que se usó para este trabajo, constituye una colección documental⁸ sobre pobreza, policía, gobierno, escuela, maestro, métodos de enseñar, niños, instrucción, educación y saber pedagógico; documentos que se cruzan para hacer aparecer lo visible y lo decible de un periodo histórico comprendido entre finales del siglo XVII y el primer tercio del siglo XIX. Por lo tanto, el expediente colonial constituye el tipo documental más frecuente y distintivo de la época, en el que se anuda la dispersión de las prácticas pedagógicas que recorren no sólo las escuelas, los colegios, los maestros y la enseñanza, sino también otros espacios (hospicios, prácticas de policía), sujetos y discursos no estrictamente educativos. Justamente la fuerza de este tipo de historia está en la relación que se establece entre diferentes

7 Durante diversos y dispersos momentos abordé las interrogaciones y dejé el tiempo suficiente para asombrarme con las comprensiones –casi siempre parciales– de los enunciados y las visibilidades que integraban el archivo. La lectura de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Emile Durkheim, Julia Varela, Robert Castel, Olga Lucía Zuluaga, Graciela Frigerio, Mariano Narodowsky y Gabriela Diker entre otros, fueron particularmente esclarecedoras de estas formulaciones interrogativas.

8 “Lo que llamamos fuente o documento es también y ante todo un acontecimiento, grande o pequeño. Podría definirse el documento como todo acontecimiento que haya dejado un vestigio” (Veyne, 1984: 45).

prácticas, pues en un solo expediente se pueden reconocer diversos tipos de organismos productores, ámbitos territoriales y funciones⁹.

Si bien el archivo que se ha constituido para este trabajo contiene diversos tipos de documentos históricos (expedientes, cartas, representaciones, informes, testimonios, autos y vistos, minutas, bandos, edictos, reales cédulas, superiores decretos, libros, etc.), la investigación definió un conjunto de campos documentales con el propósito de agrupar y clasificar la masa documental con base en criterios histórico-pedagógicos. En este sentido, un campo documental se define como un conjunto de varios tipos de documentos, pero referidos a una misma temática. A modo de tesauro introductorio expongo aquí el nudo y el entramado de los expedientes que dieron forma a esta investigación.

Entre otras unidades documentales destacamos los Expedientes de Maestros, aquellos que tienen por centro a ese nuevo sujeto a la luz de un estatuto, un estipendio o congrua sustentación, la oposición y una emergencia propia, claramente diferenciado de otros enseñantes como el cura doctrinero, el artesano, el preceptor y el ayo de pupilos. Igualmente, el Expediente de Escuela, aquellos pliegos en los que ésta aparece referida como institución estatal fundada por fuera de las corporaciones religiosas, constituyó una fuente recurrente. Algunos de estos expedientes incluyen desde la solicitud de fundación hasta especificaciones espaciotemporales, pasando por su aprobación, establecimiento y dotación. En ellos es claramente visible su designación como un ámbito privilegiado para la práctica pedagógica, lo cual nos hace reconocer la escuela como institución, pero también como dispositivo. Además de este tipo de registros, los Planes de escuela –que podían estar contenidos en un expediente– constituyen los documentos en donde aparecen por primera vez las características y los requisitos que debía reunir esta institución. Escritos por lo general por curas, estos evidencian la compleja relación entre los poderes civiles y eclesiásticos en el establecimiento y administración de la enseñanza de las primeras letras.

Los Textos y Manuales de Enseñanza constituyen los primeros instrumentos por los que se instaura la relación maestro-alumno. Mientras aquellos estaban dirigidos a los discípulos con el fin de organizar su entendimiento y aprendizaje (tal como lo hacían por ejemplo los catecismos), éstos fueron un elemento de enunciación, definición y unificación de la enseñanza, que no sólo perfilaron un oficio metodológico sino que también manualizaron

⁹ Fue en el análisis del expediente donde se hicieron los aportes más significativos para la descripción bibliográfica de los documentos que combinaron de manera diferenciada historia, bibliotecología, archivística y diplomática. Vale destacar también otras tipologías documentales que van desde cartas hasta manuales de enseñanza, obras generales o discursos políticos.

al maestro, al dictar la relación que regula su contacto con el alumno pero también consigo mismo.

Finalmente, destacamos los Actos Legislativos, entre los cuales agrupamos las reales cédulas y pragmáticas, los decretos virreinales, los autos y vistos, etc., registros que si bien provienen de diversas instancias, constituyen la primera superficie de emergencia de un discurso sobre la educación. Junto a ellos, los Expedientes de Conventos, piezas que por la íntima relación de estos centros con actividades educativas, particularmente con los primeros rudimentos de la lectura y la escritura, así como la enseñanza de las niñas, constituyen un importante filón de información. Así mismo, relevamos algunos Textos políticos, tratados que muestran el deber ser de la administración y orden del Estado, la economía, la policía, etc. (premisas que podían o no verse traducidas luego en estatutos y códigos específicos); es decir, el desarrollo de la nueva concepción del Estado a finales del siglo XVIII. En general, y atendiendo a los planteamientos de la investigación, nos interesaron todos aquellos en los que era visible el esbozo de la población como una nueva regularidad, y del gobierno como el ejercicio del poder sobre ella, su control, optimización, multiplicación y conservación.

CAPÍTULO UNO

Población, estado y escuela

Esta investigación describe las condiciones de posibilidad que permitieron el surgimiento de la escuela y el saber pedagógico, es decir, el marco político que históricamente rigió su irrupción. Enfatizo que la escuela no surge como un hecho educativo sino como un acontecimiento moral y político, si aceptamos ubicarla como un fenómeno educativo sería sólo a condición de entenderlo como un conjunto de pautas de disciplinamiento. Se van configurando prácticas y discursos nuevos y discontinuos que no aspiran a producir ni a desencadenar grandes sucesos; más bien son acontecimientos anónimos que por lo general pasan inadvertidos, desapercibidos en unos casos por el poco valor que nuestra cultura le ha dado al maestro y en otros por remitir la escuela a una institución que para algunos pierde su origen en el confín de los tiempos. Esta precaución es necesaria, pues ciertamente el poder ha rodeado de solemnidad algunos acontecimientos que legitima para que puedan ser historiados. Aquellos que están por fuera de esa categoría se les invisibiliza, denominándoseles cotidianos, grises, nimios o triviales, sin tener en cuenta que estos son eslabones en el orden del poder.

La imposición de dicha invisibilidad conlleva colocar el acento de los estudios en lo legislativo, los grandes personajes y sucesos, condicionando de paso la búsqueda y el análisis de la documentación a aquellos registros que puedan constatar esos acentos, y proponiendo períodos en los que desde luego imperan esos factores que se proclaman “motor de los acontecimientos”. En este punto valdría la pena tener en cuenta la anotación de Albano sobre la vecindad que existe entre el análisis genealógico y la investigación freudiana, al afirmar que “...el psicoanálisis no se funda en los hechos sino en los des-hechos” (Albano, 2006: 21), en todo aquello que

los estudios han desestimado por carecer de entidad científica. Del mismo modo, este estudio no centra sólo su mirada en los grandes hechos ni los personajes notables, recoge mejor aquello que aparece como mezquino y rememora cierta sentencia de Nietzsche: “Nada de lo que ha dado color a la existencia tiene todavía su historia. ¿Existe acaso una historia del amor, de la lujuria, de la envidia, de la conciencia, de la piedad, de la crueldad? Hasta hoy, incluso nos falta una historia comparada del derecho, o al menos de la penalidad” (Nietzsche, 1986: 71).

Valga señalar que mucha de la documentación consultada para este estudio fue ubicada en los fondos criminales, judiciales y de policía y no en los estrictamente educativos o instruccionales. La visibilidad de la infancia se originó al injertarse la actividad política en lo más elemental de los órdenes sociales; así, esas vidas grises y llanas se hacen luz al ser tocadas por el poder. Lo imposible y lo irrisorio dejan de ser la condición necesaria para narrar lo ordinario. Para argumentar esto entendemos el surgimiento de la escuela pública como un proceso que es, al mismo tiempo, determinado por y determinante en sucesos como la formación del Estado, el surgimiento de la población como una nueva regularidad y los mecanismos de vida en policía y recogimiento de pobres. El complejo de relaciones que articulan saberes y prácticas sociales se caracteriza además por el cruce de cuatro líneas de fuerza: la pobreza, la utilidad pública, el Estado y la noción de infancia. Como consideramos que ese cruce fue puesto en funcionamiento por la Expulsión de los Jesuitas de los dominios españoles nos detenemos con cierto detalle en la caracterización del marco jurídico-político que posibilitó ese accidente, así como en sus implicaciones en la reorganización y la aparición del Estado soberano español; especialmente en el reformismo borbónico del siglo XVIII con sus paquetes legislativos que reclamaron nuevas funciones y potestades estatales.

1. El accidente del extrañamiento

En el vasto y hermoso templo de San Carlos rebasaba el escogido auditorio, compuesto de todas las comunidades religiosas, del Consejo Municipal y las autoridades locales. El Virrey tomó asiento bajo el solio, rodeado de su corte, y empezó la función.

El predicador subió al púlpito, y en vez de pronunciar la oración panegírica del fundador de la Orden, el sermón no consistió en otra cosa que en una larga y afectuosa despedida de los Jesuitas a los pueblos del Virreinato. “Adiós, Santo Mío” –continuó dirigiéndose a la imagen de San Ignacio- en tu compañía protesto vivir y morir”.

El estupor del auditorio no tenía límites. ¿Para dónde se despedían los Jesuitas? ¿Por qué abandonaban la ciudad donde estaban tan bien colocados, donde vivían hacia ciento sesenta años? El Virrey que escuchaba atentamente, sí sabía para dónde iban; pero su estupor era mayor que el del auditorio, por diferentes razones ¿Cómo habían sabido los Jesuitas el secreto de Estado tan admirablemente guardado? (Vergara y Vergara, 1905: 218).

El primero de agosto de 1767, la tranquilidad y paz de los días de la solariega Santafé, capital del Nuevo Reino de Granada, se vio alterada con la ejecución del Real decreto de expulsión de los jesuitas. Diligenciada en el Colegio Real Mayor y Seminario de San Bartolomé por el licenciado don Juan Francisco Pey, oidor y alcalde de Corte de la Real Audiencia, en cumplimiento de lo que se le ordenaba pasó en la fecha prevista "...por la mañana, antes de la hora regular en que se [abrían] las puertas y convocando a los [regulares] que allí [residían], les [intimidó] el expresado Real Decreto exhortándoles a la resignación y obediencia (...) y [tomó] las llaves ocupando caudales, archivos, papeles de toda especie y cuanto en dicho Colegio [existía]" (Hernández, 1980, 5: 301).

En las primeras horas de ese mismo día, el decreto "...se publicó por bando, a usanza de la época y se impusieron penas severas a los que pretendiesen favorecer a los hijos de Loyola. Los estudiantes de San Bartolomé, a quienes las autoridades permitieron la salida del Colegio, llevaban a lejanos barrios la noticia de lo ocurrido" (Ibáñez, 1913: 351). Ese mismo mes fueron enviados los Jesuitas a Honda para ser embarcados por el Magdalena y expulsados del virreinato¹⁰.

Con la aplicación del Real decreto de expulsión se dio inicio en el Nuevo Reino de Granada a un conjunto de circunstancias que pusieron en juego nuevos procesos, haciendo cambiar, o por lo menos remover, el panorama educativo y cultural de buena parte del territorio del Virreinato, en comparación con todo el periodo de doscientos años que le antecedió. No hay que olvidar que este acto político fue auspiciado por un monarca católico, lo que lo dota de especial valor.

Si bien es cierto que tuvieron que pasar diez años para que el acontecimiento empezara a mostrar sus repercusiones en la vida social y política del virreina-

¹⁰ Ver aquí los trabajos de Estela Restrepo Zea: "Tal como estaba previsto, los religiosos de las casas, colegios y misiones debían reunirse en Santafé en la sede principal del Instituto. A mediados de octubre llegaron a la ciudad los jesuitas que cumplían misiones en los Llanos y en las [...] cuencas fluviales de los ríos Meta, Casanare, Orinoco y de los mainas en el alto y medio Amazonas [...] Todos aguardaban para su partida a los ministros que regían las casas de Buga, Popayán y Pasto, en las cuales la diligencia de ocupación de sus propiedades sólo se realizó el 17 de octubre. Mientras se cumplían los preparativos para poner a los jesuitas de la Nueva Granada a órdenes del Gobernador portugués de Pará" (Restrepo, 1997: 83).

to, es este hecho el que propiciará toda una recomposición de las relaciones interinstitucionales entre el poder civil y el poder eclesiástico, que delimitarán y configurarán un espacio distinto de la enseñanza a partir de aquel periodo. El hecho político no genera de por sí los sucesos posteriores pero sí dejará abiertas amplias posibilidades o en otros casos, vacíos que serán llenados por la fuerza misma de los acontecimientos entre los cuales el azar pone en relación otras contingencias que más adelante podremos explorar. Al fin y al cabo la Compañía de Jesús había creado raíces muy profundas que al desenterrarlas tenían que remover el suelo donde estaban arraigadas. En suma, la expulsión de la Compañía la pensamos aquí no como la causa generadora sino como el accidente que propicia la emergencia y el encuentro de unas líneas de fuerza que de por sí no tendrían mayor relación.

La principal consideración con la que se justificó la expulsión de los Jesuitas de los dominios de España, aludía fundamentalmente a la obligación del Soberano de “mantener en sus pueblos la subordinación, tranquilidad y justicia”¹¹. Si la Corona española bajo la regencia borbónica quería introducir cambios significativos en la correlación de fuerzas, debía encontrar puntos de apoyo, o más aún, eliminar obstáculos de aquellos sectores y organizaciones que más resistencia oponían a los nuevos propósitos.

Por eso, la legislación buscó “acreditar” que la expulsión no solamente era “una providencia absolutamente necesaria para apartar del seno de la nación la semilla de las inquietudes” –felizmente disipadas “como de repente” gracias a la intercesión del “Todopoderoso” y a la expulsión misma–, sino que el interés del Reino debía estar por encima de los intereses privados o particulares. En otras palabras, la decisión de extrañar a los Jesuitas de los dominios españoles, buscó separar del cuerpo de la sociedad a aquella organización

11 Un hecho que indiscutiblemente propició la expatriación jesuítica fue el llamado motín de Esquilache. “La carestía en las subsistencias a consecuencia de un invierno ríguoso (febrero de 1766), y el deseo del Ministro Esquilache de modificar el traje de los españoles, mandando recortar sus amplias capas y recoger las alas de los sombreros llamados chambergos, bajo pena de multa, provocó un serio motín popular. El 23 de marzo de 1766, el monarca recibió en palacio a un Fraile del Convento de San Gil, como emisario del pueblo, a fin de dar audiencia a los deseos populares respecto al destierro de Esquilache, supresión de la guardia Valona, mantenimiento de la capa larga y el sombrero redondo, etc. El motín empezó en la plaza Antón Martín, donde asistieron varios embozados el domingo de ramos, 23 de marzo, los que desarmaron el retén que les intimó la orden de obedecer y dieron lugar a que reunidas diez o doce mil personas corrieran gritando “Muera Esquilache, Viva el Rey”, y saquearan e incendiaran la casa del ministro y quemaran el retrato de este en la plaza mayor. Aunque estos desmanes fueron atribuidos a la instigación de los frailes de la Compañía, tras esa inculpación se ocultaba el interés del gobierno por desembarazarse de un cuerpo que con su poderío económico podía fácilmente oponerse a su autoridad. En efecto, ...Siendo Carlos III rey de Nápoles, fue informado de la opulencia de bienes materiales que poseían los que ya por entonces eran llamados “manos muertas”, es decir, eclesiásticos seculares y regulares, y la conveniencia de incorporar al patrimonio real y en beneficio del Estado los que pareciesen superfluos. A poco de haberse calmado la agitación promovida por el caso Esquilache, una consulta de gobierno en Madrid, en respuesta a un breve pontificio, atribuía la culpabilidad de aquellos hechos a los jesuitas: No sólo la complicidad en el motín de Madrid es la causa de su extrañamiento, como el breve da a entender: es el espíritu de fanatismo y de sedición, la falsa doctrina y el intolerable orgullo que se ha apoderado de este cuerpo, orgullo especialmente nocivo al reino y a su prosperidad” (Grimber, 1968: 187-188).

que había adquirido tanto poder y acumulado tantas riquezas, hasta organizarse como una empresa económica y política autónoma, al tiempo que puso a raya a las otras órdenes monásticas, proclamando que las “regalías” del Soberano imperaban sobre las del resto de sus vasallos.

El primer paso para reafirmar las prerrogativas de la Corona sobre el control de la sociedad, fue la posesión de los bienes y rentas pertenecientes a la Compañía. Teniendo como “norte a la utilidad pública”¹² en todas las diligencias tendientes a ocupar el vacío dejado por los Jesuitas, la Monarquía reclamó para sí el “Patronato y Protección inmediata” de todas las casas, colegios, fundaciones y obras pías pertenecientes a esta Orden. Para disponer dicha ocupación en las colonias, a través de la Real Cédula del 9 de julio de 1769, se dispuso la creación de un organismo encargado de velar por ese proceso: la Junta Superior de Aplicaciones. Según la norma, en las posesiones de España debían establecerse diez de estos comités, cada uno conformado por el virrey o el gobernador, el arzobispo u obispo, el decano de la Real Audiencia, uno de los fiscales y el protector de indios. La finalidad de las Juntas era formar las nóminas o listas de los establecimientos y bienes que pertenecían a los regulares de la Compañía, y acordar y dictaminar los nuevos destinos de los mismos¹³.

Para afianzar sus derechos y apartar “altercaciones o malas inteligencias entre los particulares”, a quienes según las leyes no les incumbía “juzgar ni interpretar las ordenes del Soberano”, Carlos III prohibió expresamente que se escribieran, imprimieran o expendieran “papeles u obras concernientes a la expulsión de los Jesuitas”, que se arengara o declamara en pro o en contra de las providencias sobre su extrañamiento, y que se mantuviera correspondencia con los Regulares de la Compañía (Carlos III, 1769a: 53). “Antes impongo silencio en esta materia a todos mis Vasallos –sentenció el Monarca–, y mando que a los contraventores se les castigue como reos de Lesa Magestad” (Ibíd, Carlos III: 53).

La expulsión de la Compañía y la transferencia de sus temporalidades a “la merced y libre disposición del Soberano”, fue además justificada en función

¹² Carlos III. “Real Cédula para que en los Reynos de las Indias se cumpla y observe el Decreto que se inserta, relativo al extrañamiento y ocupación de las temporalidades de los Religiosos de la Compañía de Jesús. El pardo, abril 5 de 1767”, En: Consejo en el Extraordinario. Colección general de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía, que existían en los dominios de S. M. de España, Indias e Islas Filipinas. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta, p. 13.

¹³ Carlos III. Real Cédula de S. M. y Señores del Consejo en el Extraordinario, por la cual se manda establecer en los dominios ultramarinos de Indias e Islas Filipinas juntas para proceder a la aplicación y destino de las Casas, Colegios, Residencias y Misiones que fueron de los Regulares de la Compañía con las reglas prácticas convenientes, resueltas por S. M. a consulta del mismo tribunal. Madrid, 9 de julio de 1769. Las Juntas que se crearon fueron las de Filipinas, México, Guatemala, Santo Domingo, Cuba, Venezuela, Buenos Aires, Chile, Nueva Granada y Perú.

“de las Leyes Fundamentales del Reyno, [la] disposición de los Concilios, [y la] observancia inmemorial y continua de la Regalía de la Corona”. Echando mano de diferentes “Fueros y Leyes” que mostraban la existencia del “antiguo y asentado” derecho del Príncipe de ocupar y manejar los bienes de los eclesiásticos extrañados, Carlos III buscó acreditar que todas las decisiones concernientes a la expulsión se ajustaban a las “Leyes Reales y Civiles, y a la costumbre antigua e inmemorial”¹⁴.

Para el Monarca, “la entrada, la permanencia y la capacidad de todo género de Comunidades Religiosas”, estaba “pendiente de la autoridad Real”¹⁵.

Por ello, “según lo [exigiese] la utilidad del Estado, o su perjuicio”, el Soberano podía “prestar el ascenso, o retirarlo para estos fines. Llegó el caso de parecer al Gobierno que el Cuerpo de la Compañía en estos Dominios no sólo no era útil, sino sumamente perjudicial a la tranquilidad pública, y a los objetos con que fue admitido, y después de pruebas muy justificadas, acordó separarlo de la masa de la Nación, para que no se corrompiese con este fermento de inquietud” (Ibíd, Carlos III, p. 64). Así, expulsados los Jesuitas, al Rey, como “Gefe, Administrador y Soberano de la Sociedad” le correspondía ejercer la franquicia sobre el destino de sus bienes.

2. Estado y territorio: el gobierno de la población

El siglo XVIII fue un siglo de aventuras espirituales, de renovación en muchos campos de la vida cotidiana e institucional de los países europeos, al punto de generarse enormes distancias frente al pasado, una vuelta de rueda como insinuaba Montaigne y que varios historiadores rememoraron con su atractivo irresistible: “desde 1750, todo es ardor, movimiento, utopía, esperanza, anhelo, violencia, lucha, locura, exceso, furor; el hombre que no se atrevía a nada se atreve a todo y no retrocede ante nada... la sed de renovación devora todos los espíritus” (Sarrailh, 1957: 11). España sufrió estas vicisitudes y conmociones a su manera, encontrándose con un terreno fértil para la

¹⁴ Carlos III. “Real Cédula donde se declaran pertenecientes a S. M. los establecimientos Píos de los Jesuitas. San Idelfonso, 14 de agosto de 1768” En: Consejo en el Extraordinario. Colección general de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía, que existían en los dominios de S. M. de España, Indias e Islas Filipinas. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta, p. 85.

¹⁵ En el caso De las Indias, “...las bulas pontificias de Alejandro VI y Julio II cedieron a los monarcas españoles el patronato sobre todas las iglesias. Según dicha transferencia, a la Corona española le correspondía la presentación de todas las dignidades eclesiásticas, cualquiera que fuese su jerarquía, y la percepción de los diezmos, con la obligación, por parte de los monarcas, de atender cumplidamente a los gastos de la erección de iglesias y a los de su sostenimiento. Ninguna iglesia podía erigirse sin autorización del Rey. Tampoco podía establecerse y fundar monasterios ninguna orden religiosa sin la previa licencia real. Asimismo, el Consejo de Indias estaba autorizado para examinar y conceder el pase de las Bulas y Breves pontificios, pudiendo ordenar su retención con su aplicación al Pontífice cuando contuvieran preceptos que lesionaran los preceptos del Regio Patronato” (Ots, 1941: 67).

propagación de enconadas consignas renovadoras y de cierta euforia racionalista e ilustrada de la mano de pensadores que tuvieron como destinación el progreso moral y económico.

Un estado de ánimo anquilosado en prejuicios, supersticiones y retrasos era a juicio de algunos hombres cultos el problema más sombrío y el más arduo de someter. España y América se encontraban sumidas en el letargo de una vida sedentaria y una mentalidad llena de creencias que se calificaban como “torpes alucinamientos propios de todo vulgo”¹⁶. En las primeras filas de esta preocupación encontramos intelectuales pragmáticos, políticos ilustrados que hicieron las veces de asesores y expertos, entre ellos Pedro Rodríguez de Campomanes¹⁷, Bernard Ward¹⁸, el Conde de Aranda¹⁹, Francisco Cabarrús²⁰, Gaspar Melchor de Jovellanos²¹ y Antonio José Cavanilles y Palop²². Vemos aquí algunos hombres que con denodada voluntad, amor desmedido por la patria, quieren arrancar al hombre de la ignorancia, de la indigencia material, restituyendo el sentido de su dignidad y al país la felicidad pública y la prosperidad económica.

Sin embargo, estos principios no obedecen a un espíritu o mentalidad general²³, es la noción de mentalidad o la alusión al espíritu de una época las que

16 Benito Gerónimo Feijoo, y Montenegro en su “Teatro Crítico Universal” se burla de las muchas supersticiones que rondaban las mentes del pueblo. He aquí una alusión al respecto: “Siendo yo muchacho, todos decían que era peligrosísimo tomar otro cualquiera alimento poco después del chocolate. Mi entendimiento, por cierta razón, que yo entonces acaso no podía explicar muy bien, me disuadía tan fuertemente de esta vulgar aprehensión, que me resolví a hacer la experiencia, en que supongo tuvo la golosina pueril tanta, o mayor parte, que la curiosidad; inmediatamente después del chocolate. comí una buena porción de torreznos, y me hallé lindamente así aquel día como mucho tiempo después; con que me reía a mi salvo de los que estaban ocupados de aquel miedo” (Citado en Herr, 1979: 31).

17 Rodríguez de Campomanes (1723-1802) Político, historiador y economista asturiano. Estudió Leyes en Oviedo y Sevilla. Fue director de Correos y Postas y miembro del Consejo de Hacienda de Castilla, presidente del Consejo de la Mesta y director de la Real Academia de la Historia. Es conocido como el principal representante del despotismo ilustrado español.

18 Ward (c. 1700-c. 1779). Economista español de origen irlandés, viajó por Europa recogiendo datos para las reformas en España. Fue Ministro de la Real Junta de Comercio y Moneda en tiempo de Fernando VI.

19 Pedro Pablo Abarca de Bolea, Conde de Aranda (1719-1798) Militar y estadista español. Después del motín de Esquilache (1766), Carlos III lo llamó a Madrid y le nombró gobernador del Consejo de Castilla, cargo desde el que inició el proceso que acabaría con la expulsión de los jesuitas en 1767.

20 Cabarrús (1752-1810) Financiero español de origen francés. Ingresó en la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País y ejerció como consejero y prestamista del rey Carlos III. De sus consejos en materia de finanzas vino la emisión de los vales reales y la posterior creación del Banco Nacional de San Carlos (1782).

21 Jovellanos (1744-1811) Político y escritor español. Tras un breve período como embajador en Rusia, fue nombrado secretario de Gracia y Justicia. A su regreso a Gijón, ejerció como consejero de Estado. Se le acusó de haber introducido en España una copia del Contrato social de Rousseau y por ello fue encarcelado.

22 Cavanilles (1745-1804). Naturalista español. Siguiendo la clasificación de Linneo, hizo un inventario de la flora española peninsular y dirigió el Jardín Botánico de Madrid.

23 Cercanos al acento genealógico que hemos querido plasmar en este estudio, cumplimos la exigencia

hacen creer en cierta unidad de sentido entre los fenómenos que se dan de manera simultánea o sucesiva, y en el cual se plasma cierta evolución hacia un estado normativo que traduce la atribución de la dinámica histórica a causas y fines últimos. Nuestro análisis pone en suspenso esas nociones, lo que nos lleva a afirmar que no existe relación causal entre los discursos de estos hombres ilustrados y la emergencia de la escuela como algo que deviene de la *Aufklärung*, todo lo contrario, lo que se puso en juego es un nuevo horizonte práctico en el que la economía de España buscaba desperezarse, por lo menos es la expresión que usa Campomanes para referirse al cambio de las costumbres a favor de una vida que posibilitara mayores producciones del erario regio: “Las costumbres no son más que unos usos ejercitados por toda una región de padres a hijos, sin otro examen que el de la tradición y la práctica (...) la crianza en la educación o la afición insensible del pueblo son los dos medios de regular las costumbres” (Rodríguez de Campomanes, 1984: 48).

En el juicio de Campomanes no se pone la educación por encima de otras acciones, su análisis es más imparcial, sabe que las costumbres generales, como las corridas de toros, son arbitrarias y difíciles de deponer, de ahí su esfuerzo por comprender los principios que posibilitan su formación, por ende su transformación: el influjo del clima y la industria del gobierno. Su alegato será entonces mercantilista y gubernamental: “un sabio y sano gobierno puede hacer feliz en corto tiempo todo un reino, y siendo largo le puede hacer rico, pero siendo duradero y puesto sobre cimientos fijos casi le hará inexpugnable” (Rodríguez de Campomanes, 1984: 35). En otras palabras, no fue el pensamiento de estos *ilustrados* lo que produjo la población sino las acciones regulares o regularidades que son capturadas poco a poco en lo que se constituiría como un régimen de verdad.

Reformismo borbónico y movimiento estatalista

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII podemos percibir en Hispanoamérica un cierto movimiento de reorganización institucional que toca diversos lugares de la vida política y social del conjunto de las colonias españolas. Después del ascenso al poder de Carlos III, se pone en marcha en la metrópoli y en la periferia un conjunto de orientaciones tendientes a reordenar la economía y la administración de la vida en su conjunto. El objetivo a desarrollar en su gobierno “era convertir los reinos de ultramar en verdaderas colonias

de liberarse de la red de nociones articuladas al supuesto de la continuidad, principalmente, porque la noción de tradición envuelve la doble operación de situar toda novedad en un sistema de coordenadas permanentes y de asignar a los fenómenos un carácter constante; asimismo, la noción de influencia aporta una base de sustentación a los hechos de transmisión y comunicación, y la de progreso asume una sucesión de acontecimientos entendida como la expresión de un solo e idéntico principio organizador.

que produjeran el máximo de ingresos para la metrópoli convirtiendo a los reinos de Indias en un verdadero imperio económico” (Phelan, 1980: 33). Esta política preconizada por las recomendaciones de Bernard Ward proponía no sólo aumentar y reordenar los impuestos existentes hasta el momento, sino también aumentar la producción económica mediante la introducción de cambios tecnológicos. “La inclusión de la ciencia nueva en los estudios universitarios, las expediciones mineras a México, Nueva Granada y Perú, la expedición botánica de la Nueva Granada en 1780, la creación de ramos de la sociedad económica de Amigos del País en diversas capitales de las indias, y la rápida introducción de la vacuna contra la viruela” (Phelan, 1980: 33), fueron algunos de los signos de ese espíritu reformista.

Dentro de ese conjunto de ordenamientos políticos –también conocidos como regalismo borbónico– la expulsión de la Compañía de Jesús de los dominios de la Corona española en 1767, desató una abundante expedición de actos legislativos con el objeto expreso de llenar el campo libre que había sido dejado por la Orden. Desde la llegada de la dinastía borbónica a España, empiezan a surgir voces que reclaman por un cambio en muchos órdenes de la vida. España y América se encuentran sumidas en el letargo de una vida sedentaria, por ello se buscó dar lugar a un reordenamiento de tipo institucional entre el poder civil y eclesiástico. Toda la orientación de las medidas está sometida a aquel imperativo político que intenta rescatar para el Estado la injerencia, la vigilancia y el control de ciertos dominios que en otras ocasiones fueron potestativos de la Iglesia o de cualquier orden religiosa.

A través del Consejo en el Extraordinario o directamente de manos del Rey, emerge una extensa legislación destinada a dos propósitos: Uno urgente, que era subsanar y remediar las deficiencias y vacíos que se podrían crear por la ausencia de los jesuitas y el otro, de más envergadura, que trata de poner en marcha esa nueva política económica y cultural. Dentro del arsenal de normas que fueron dictadas a propósito de la expulsión, se resalta una constante en las disposiciones que atañen específicamente a la educación, pues esta se perfila como un objeto público.

Bien visto, el extrañamiento de la Compañía es un acontecimiento eclosionador que se comprende cuando ampliamos el análisis y relacionamos un entramado en el que podemos encontrar discursos de economía política, el hecho de la expulsión, la nueva adaptación legislativa, las prácticas de gobierno que daban cuenta de lo público, pero sobretodo una nueva razón de Estado.

El reformismo borbónico a finales del siglo XVIII fue la nueva forma que asumió la política del Estado español cuyos lineamientos políticos, económicos

y sociales pueden definirse en los siguientes términos: la introducción de la economía en el nuevo ejercicio político de la corona, la redefinición del estatuto de las colonias americanas que se consolidan como unidad territorial, la definición de una nueva imagen del Estado que modificó la índole de la monarquía haciéndola aparecer como régimen despótico ilustrado y la aparición de la población como problema específico del gobierno. El despotismo es claramente, un gobierno económico.

En lo sucesivo, el gobierno del Estado se hace posible sólo porque existen gobiernos específicos sobre los niños, el alma, la familia y el territorio²⁴. El gobierno del Estado es el gobierno de la población como regularidad no reducible ni a la familia, ni al individuo. Lo que se modifica, de forma significativa, son los modos como se relacionarán en adelante el Estado con los gobernados. Maclachlan al efecto dirá que “se formuló una justificación económica que vinculará al Estado con la prosperidad y el bienestar de las personas” (Maclachlan, 1999: 715), es decir, aparece una nueva positividad que podríamos denominar como Estado moderno. En este caso la economía política y el criterio de los nuevos tratadistas en economía llegaron a ser más importantes que los elementos político-religiosos o las especulaciones filosóficas basadas en la ley natural y en la gracia divina.

El saber del Estado comienza a ser utilizado como táctica de gobierno que en principio se propuso como objetivo esencial la potencia del soberano. En esa dirección, la monarquía borbónica significó un impulso decisivo para la antigua monarquía de los Habsburgo, que se debatía entre el ostracismo y la pobreza. Algunas de las propuestas que ganaron la acción gubernamental procedían del siglo XVII en que se gestó una parte de los programas que en el siglo XVIII recibieron un impulso definitivo. Es necesario reconocer aquí la combinación entre razón de estado y utilidad pública. La combinación entre la herencia anterior y el nuevo impulso borbónico hace que se mezclen dos propósitos en el gobierno: potencia del soberano, en el que el objetivo es el soberano o la sobrevivencia y el uso de sus instrumentos y la otra que introduce el bien común, como fin del gobierno. Este es el momento en que aparece una regularidad nueva, distinta de la familia o los individuos: la población.

Uno de los aspectos más importantes del reformismo borbónico consistió en dotar a la Corona Española de un Estado unitario capaz de organizar, centralizar y monopolizar todos los dominios y las riquezas del reino, de tal modo que se pudiera movilizar todos los recursos en defensa de la monarquía. Para

24 Ya habíamos leído en una lección de enero 11 de 1978 que “la soberanía se ejerce en los límites de un territorio, la disciplina se ejerce sobre el cuerpo de los individuos y la seguridad se ejerce sobre el conjunto de una población (...) Sólo hay disciplina en la medida en que hay multiplicidad y un fin, o un objetivo, o un resultado por obtener a partir de esa multiplicidad” (Foucault, 2006: 27).

vigorizar el imperio se pusieron en marcha diferentes estrategias que demandaron el incremento de los ingresos del Estado, la redefinición de la relación con los dominios de ultramar, un profundo reordenamiento administrativo de todo el reino a través de la expansión y el control de las economías coloniales, pero sobre todo la aparición de ciertos procesos generales tales como la expansión demográfica de mediados del siglo XVIII, vinculada a la abundancia monetaria y esta, a su vez, al aumento de la producción agrícola y por supuesto a la redefinición del concepto de colonias, las cuales, según John Leddy Phelan, dejaron de ser reinos subordinados para convertirse en provincias de una monarquía centralizada²⁵.

Como lo explica Norbert Elías, la sociedad a la que llamamos sociedad de la edad moderna, “está determinada, al menos en occidente, por un grado muy elevado de organización, [incluso] se arrebató a los individuos aislados la libre disposición sobre los medios militares que se reserva el poder central” (Elías, 1991: 344). Lo mismo sucede en la facultad de recabar impuestos sobre la propiedad y los ingresos individuales. Los medios financieros que llegan al poder central sostienen el monopolio de la violencia y a su vez esta sostiene el monopolio fiscal. En todo caso, ambos monopolios se implican mutuamente haciendo que sean dos caras de la misma moneda. Lo primero que se constituye para garantizar estos dos monopolios y la división de sus funciones (violencia y fiscal) es un gobierno administrativo permanente y especializado en la gestión de estos monopolios. Sólo a partir de la constitución de este aparato el monopolio sobre la violencia y las finanzas se convierten en permanentes y a partir de aquí se controlan las violencias y se define la repartición de cargos y beneficios. Con la constitución de este monopolio “permanente del poder central y de este aparato especializado de dominación, alcanzan las unidades políticas el carácter de estados” (Elías, 1991: 345). Este proceso es conocido como la socialización del monopolio de dominación, el cual acaba encontrando su expresión en el “presupuesto general del estado”, como hoy lo conocemos. Así, lo que originalmente era una propiedad privada, se convierte en una función pública y se socializa el monopolio de un individuo; es decir, a partir de un poder privado sobre monopolios surge un poder público o estatal que ya no depende de un rey absoluto.

En general se recurrió a diferentes tratadistas que incursionaban en la economía, por ejemplo, algunas ideas fisiócratas permitían que se plantearan posturas sobre la primacía de la agricultura y el papel de reordenar las políticas, pero de igual modo el mercantilismo para justificar una explotación más

25 La nomenclatura tradicional de los Habsburgo: “el rey de España y de las Indias” dio paso al “Rey de España y Emperador de las Indias” con Carlos III: “los funcionarios españoles emplearon por vez primera el término “colonias” tomado en préstamo de sus enemigos los ingleses y sus aliados franceses, para describir las posesiones de la Corona en ultramar. Este cambio de nomenclatura implicó un desplazamiento significativo en la intención” (Phelan, 1980: 19).

eficaz de las colonias de ultramar y del liberalismo económico para apuntalar los ataques a las restricciones que se colocaban al comercio y a la producción de mercancías. En particular se propugnó por la abolición de monopolios ineficientes, como el que disfrutaban los comerciantes de Cádiz para la carga trasatlántica, y la creación de monopolios más lucrativos como el del tabaco, abolir las restricciones al comercio y crear un sistema más eficaz de recolección de impuestos.

No hace falta insistir en los conocidos fracasos muchas veces comprobados de todo este proyecto. Fracasos que en muchos casos tiene distintas expresiones. Consecuencia práctica de un principio teórico fundamental que era el de Ward, a saber, que solo la reforma de las costumbres introducía transformaciones ciertas en el conjunto de la población. A decir verdad, no puede negarse que la eliminación de los gremios o por lo menos su apertura y flexibilidad generaba principios de libertad para las gentes.

La racionalización del Estado se dirigió a definir una pluralidad de metas y no sólo a mantener la monarquía. En esa amplitud de objetivos el gobierno debía actuar para producir la mayor riqueza posible, es decir, proporcionar recursos a la gente para que mejoraran su vida, generar el mejor mundo de medios para que los súbditos pudieran multiplicarse y vincularse al trabajo y al aumento de la riqueza del reino. Este último aspecto fue definitivo en la aparición de la población, la cual se constituye en un fin central del gobierno y para el cual se diseñan tácticas y mecanismos que permiten su direccionamiento.

3. La población como problema

El control y conducción de la población suponía la construcción de un plan que debía dar cuenta de su número, ubicación, crecimiento, movilidad y condiciones básicas generales. Dibujar la población como objetivo último y principal del gobierno significa ampliar las maneras como se la conoce y visibiliza, es decir, se intenta responder al conjunto de problemas que planteaba al gobierno este fenómeno novedoso y que como población implica medidas de: higiene, educación, natalidad, migraciones, epidemias, mortalidad, salubridad, entre otras.

La mayoría de consejeros gubernamentales coincidían y enfatizaban la necesidad de aumentar la población: “hemos de considerar, que la población es el fundamento de todo; que donde no hay hombres, no puede haber cultivo, ni fábricas, ni comercio, artes, poder ni riquezas” (Ward, 1782: 70). En principio es en la población donde recae la noción de riqueza de un Estado: “consistiendo el bien de la República principalmente el cultivo de la tierra y útil empleo de los hombres, que son el verdadero poder y riqueza sólida de toda nación” (Ward, 1782: 257). Su crecimiento no sólo expresaba riqueza sino también bondad

y justeza por parte del gobernante. La potencialidad que supone la población abundante tanto por su capacidad para trabajar como por su participación en actividades militares y en réditos fiscales fue uno de los principios centrales de aquel pensamiento sobre el gobierno.

El marco de intervención estatal era amplio y problemático, sin embargo, se pueden diferenciar en el análisis: medidas para controlar la miseria; regulación de la organización y diferenciación entre los centros poblacionales de tal modo que podían distinguirse ciudades, villas, parroquias y pueblos de indios²⁶; límites claramente establecidos sobre ventas, pesas y medidas; el poblamiento de regiones enteras que antes se encontraban vacías y que se ordenaron según el tipo de producción; el establecimiento de una política de matrimonios y uniones maritales de gente joven, que podían ocupar territorios baldíos, pero sobretudo, un proceso generalizado de cuidado de los niños. Dicho de modo más conceptual se racionaliza el conjunto de problemas que plantean retos al gobierno colonial en relación al fenómeno de la población. Habría que precisar que población proviene de pobladores pero es un concepto irreductible a la suma de ellos o a cualquier conjunto de individuos geográficamente localizados, como concepto indica y señala la aparición de algo nuevo que se expresa como regularidad.

La población es algo, un dato, una regularidad que emerge y sobre la cual se hace necesario su gobierno: “los hombres en todos tiempos y en todos países son unos mismo en cuanto á su aptitud á tomar estas, ó las otras costumbres; y consiste asimismo en gran parte en el gobierno el aumento de la población: sobre todo, el aumento político, esto es, que un hombre valga por diez para todos los fines políticos del Estado, esto pende del buen gobierno” (Ward, 1782: 212-213). Se trata entonces del gobierno de la población, no de los individuos, y esta transformación sutil, encarna un valor antes inexistente.

La noción de población no alude a una masa de pobladores sino de trabajadores, la proliferación discursiva habla desde un pensamiento fisiocrático en el que se pasa de producir la manutención a una producción que favorece la acumula-

26 “La legislación distinguía tres clases de poblaciones: ciudades metropolitanas, ciudades diocesanas o sufragáneas y villas o lugares. El cabildo de las primeras estaba integrado por doce Regidores, dos Fieles Ejecutores, dos Jurados de cada Parroquia, un Procurador General, un Mayordomo, un Escribano de Concejo, dos Escribanos públicos, uno de Minas y Registros, un Pregonero Mayor, un Corredor de Lonja y dos Porteros. En las segundas, ocho Regidores y los demás oficiales perpetuos. Para las villas y lugares: Alcalde Ordinario, cuatro Regidores, un Alguacil, un Escribano de Concejo público y un Mayordomo. La supremacía que gozaron los repartimientos de indios en encomiendas durante la primera época de la colonización española en América, fue gradualmente cediendo importancia a las reducciones y corregimientos, es decir, a los núcleos de población aborigen incorporados a la Corona. Todo pueblo de indios gozaba de la propiedad de una extensión de tierra que por lo menos era de una legua a la redonda o en cuadro, llamada resguardo. Estos resguardos eran de propiedad comunal y se beneficiaban económicamente distribuyendo las tierras que los integraban en tres partes: Una que se parcelaba, adjudicándose las distintas parcelas anualmente a las diversas familias de la comunidad, para que las cultivasen y se beneficiasen de sus cosechas; otra que se destinaba a pastos para los ganados de la comunidad; y otra tercera que se labraba por todos los vecinos o que se adjudicaba a título de Censo” (Ots, 1941: 62).

ción, el intercambio; es decir, la riqueza económica del Estado, “esto conducirá también al sistema que en el día conviene á España, que es el de no extenderse mas en territorio, sino aprovechar el que ya posee, poblándole y cultivándole: con lo que se logran, además el aumento de la población, otras dos ventajas: una que no peleando jamás ofensivamente contra Nación alguna, no indispondrá á unas, ni á otras sí, y conservará su comercio con otras: otra, que excusará gastos y pérdida de gente, no empeñándose en proteger las Naciones amigas sino dentro de su territorio” (Ward, 1782: 212-213).

Llamo la atención sobre este hecho: ya no se trata básicamente del dominio de un territorio por vía de conquistas o matrimonios, sino que ahora, paulatinamente, la acción se dirige sobre los que pueblan ese territorio para gestionarlos, inducirlos, orientarlos; es decir, se entablan unas relaciones de interioridad con los pobladores, en tanto se establece un poder no para reprimir sino para gestionar.

La población que comienza a configurarse desde aquí proviene de la existencia de algunos movimientos regulares. Un dato que existe pero que no alcanza a ser suficiente y que deviene, en tanto realiza unas regularidades, como población. La población existe como algo pero no necesariamente reducible a pobladores; es decir, la suma de pobladores no es la población, no es un objeto natural, similar a lo sucede con el Estado, pues existe como formas de dirección pero que aun no existe en un grado suficiente como gobierno.

Por esta vía se objetiva la población, al configurarse un suelo de saber, un régimen de verdad que permite que algo inexistente hasta entonces se convierta en algo: “el Estado es a la vez lo que existe y lo que aun no existe en grado suficiente. Y la razón de Estado es justamente una práctica, o mejor, la racionalización de una práctica que va a situarse entre un estado presentado como dato y un Estado presentado como algo por construir y levantar” (Foucault, 2007: 19).

Si este análisis busca insinuar algo lo hace precisamente desde las relaciones que establece la emergencia de la población como regularidad, como realidad específica que promueve una amplitud de discursos sobre sí misma en el que coincide un elemento común: la importancia de su fomento. Esta práctica biopolítica no es negativa, todo lo contrario, le brinda al poder la posibilidad de regular, disponer, ubicar, promover, en fin, verbos positivos que explican una proliferación de prácticas. No en vano lo muestra el filósofo de las relaciones: “el paso de un arte de gobernar a una ciencia política, el paso de un régimen dominado por las estructuras de soberanía a un régimen dominado por las técnicas de gobierno, se da en el siglo XVIII en torno de la población, y por consiguiente, del nacimiento de la economía política” (Foucault, 2006: 133).

En resumen, en el siglo XVIII la población aparece como una de las grandes novedades en las técnicas del poder, en la medida que se establece como un problema económico y político: la población-riqueza, la población-mano de obra o capacidad de trabajo, la población en equilibrio entre su propio crecimiento y los recursos de que dispone. Los gobiernos advierten que no tienen que vérselas con individuos simplemente, ni siquiera con un pueblo, sino con una población, sus fenómenos específicos y sus variables propias (número de nacimientos y de muertes, duración de vida, fecundidad, estado de salud, frecuencia de las enfermedades, formas de alimentación y de vivienda, entre otras). Todas esas variables se hallan en la encrucijada de los movimientos de la vida y de los efectos particulares de las instituciones, así lo expone C. J. Herbert en un ensayo sobre la policía general de los granos de 1753: “los estados no se pueblan según la progresión natural de la propagación, sino en razón de su industria, de sus producciones y de las distintas instituciones (...) los hombres se multiplican como las producciones del suelo y en proporción con las ventajas y recursos que encuentran en sus trabajos” (Citado en Foucault, 1986: 35).

En el Nuevo Reino de Granada lo que se había identificado como población aparece registrada y es reconocida mediante la manifestación de aspectos negativos. Así, la mayoría de las gentes serán identificadas mediante su desorden y descontrol. Al efecto, los registros muestran cómo los pobladores vivían en un libertinaje, dispersos en el campo y aislados de una disciplina social y religiosa. En general se reconocía a la población como una masa dispersa, desordenada, sin ley ni dios cuyo carácter indomable era la causa primera de todos los males.

Habrà, sin embargo, una cesura importante para la acción económica política de la población y es la referida a los efectos producidos sobre esa porción de ella que va a habitar la escuela: la infancia. La multiplicidad de individuos ya no es pertinente, la población sí lo es (Foucault, 2006: 63). El Estado conocerá a la infancia en la escuela y la convertirá en blanco social y político de efectos, así, la infancia se conforma en una de las primeras manifestaciones de la población.

El buen gobierno o la práctica gubernamental

A grandes rasgos el Estado comienza a configurarse como una realidad específica y discontinua, “existe para sí y en relación consigo” (Foucault, 2007: 20), es decir, él es su propia razón y no se somete a algo que este por encima, es a esto a lo que algunos teóricos nominan como razón de Estado. La materialización de la razón de Estado exige entre otras, de dos prácticas de gestión, el mercantilismo y la vida en policía. El mercantilismo no es precisa-

mente una doctrina económica sino una organización de la producción material que busca el enriquecimiento del Estado, el aumento de su población y la competencia habitual con los otros Estados. Al tiempo que su gestión como Estado de policía supone objetivos que son amplios, activos y mucho más ilimitados, educar será desde entonces un componente central de la nueva forma de gobernar. Entre nosotros, el regalismo borbónico es el correlato de una manera determinada de gobernar que configura históricamente al Estado y que se diferencia de lo que hasta el siglo XVIII conocemos como el imperio español.

La razón gubernamental, el cálculo, la medida es la economía política, entre 1750 y 1820, alude a todo método de gobierno en condiciones de asegurar la prosperidad de una nación (Foucault, 2007: 30). La economía política es al menos en primera instancia una actualización del enriquecimiento del Estado, que busca el crecimiento simultáneo y conveniente de la población y de los medios de subsistencia de esa población.

Ya Joseph del Campillo y Cosío²⁷ había definido al gobierno económico como “la buena policía, el arreglo del comercio, el modo de emplear civilmente a los hombres, el de cultivar las tierras, mejorar sus frutos, y en fin, todo aquello que [condujera] a sacar el mayor beneficio y utilidad de un país” (Campiño, 1789: 3). Las evidencias documentales dejan entrever un amplio espectro del saber respecto de las prácticas de ese gobierno económico²⁸ que hacen eco, con suficiencia, del interrogatorio de noticias: “se tomará la razón mas puntual que se pueda de la población de cada distrito, de la inclinación de los habitantes, del modo de ocuparse de hombres y mujeres, de su manera de vivir de vestirse, de su disposición, o repugnancia á la industria, de los frutos propios de cada provincia, del modo de aumentar y perfeccionar los que tienen despacho en Europa, de las fabricas que hay en ambos reinos, del número de telares, de los géneros en que trabajan, de la clase de gentes que se surten con ellos, y del precio á que se vende cada especie” (Ward, 1782: 246-247).

La tarea no era sencilla, el conocimiento del clima, del territorio que se gobernaba, de la cosecha, de la cultura y sus recursos, implicó desde expediciones científicas como las de Mutis y Malaspina hasta la elaboración de minuciosos cuestionarios en el que el dato prefigura cualquier posibilidad gubernamental. Un buen ejemplo de esta exigencia la encontramos en el Interrogatorio

27 Joseph del Campillo y Cosío (1645-1743). Fue intendente de marina, comendador de la Orden de la Oliva, Secretario de Estado de Hacienda, Marina, Guerra e Indias, consejero de Estado y lugarteniente del Almirantazgo. Entre los años 1741 y 1743, dirigió la política española con criterios mercantilistas.

28 Ver aquí la definición de Bernard Ward: “Por gobierno económico entiendo, la buena policía, el arreglo del comercio, el modo de emplear útilmente los hombres, el de cultivar las tierras, mejorar sus frutos, y todo aquello que conduce á sacar el mayor beneficio de un país” (Ward, 1782: 226)

para adquirir con facilidad una exacta noticia de todas las Ciudades, Villas y Lugares de los Reinos e Islas de América, Rentas que S. M., percibe en ellos; sus producciones, clima, vecindarios, curatos, sínodos, tribunales y comercio; con todo lo demás que conduzca al perfecto conocimiento de aquellos países²⁹. El problema consiste en saber cómo se desarrolla una manera de gobernar diferente a ese principio de extensión del dominio que imperaba en la conquista y los primeros decenios de la colonia. Ahora el asunto pasa por

29 Real Biblioteca de España. s.f. Entre otras cuestiones sobre las que se debía dar cuenta por este interrogatorio, nos permitimos citar en extenso la siguiente selección: "1. Nombre, y sobre nombre de esta Ciudad. Villa, Aldea. 2. En que graduación esta de longitud, y latitud, en que temperamento, y clima, enfermo, o sano. 3. Si es Isla, digase su extensión. 4. Quien, y quantos años há que la fundó. 5. Que escudo de Armas tiene y con que Privilegio y merced (...) 8. A que Virrey o Audiencia esta sujeta (...) 13. Si es Población de Españoles, o Indios. 14. Que forma de Población tiene, quantas Calles, y Plazas. 15. De que calidad son los edificios. 16. Si altas, o vajas las Casas (...) 26. Quantos Beneficios, y Capellanías hay en cada parroquia, y quantos clérigos sirven en ellas (...) 39. Quien esta obligado a pagar la Doctrina el encomendero, o los Propios Indios (...) 42. Quantos hospitales hay, y su advocación (...) 44. Quantas enfermedades, y camas tiene, y que enfermedades se cuxan (...) 52. Que Universidades hay en este Pueblo; que Instituto y rentas tiene. 53. Que asistencia de doctores, y concurso de estudiantes (...) 58. Que salario tienen los que leen, y enseñan la lengua de los naturales. 59. Que tribunales, Ayuntamiento, o Cavildo, y forma de Gobierno tiene esta Ciudad Villa, o Aldea (...) 72. Que fuentes, o Pila, publica, o de particulares (...) 77. Si este lugar está en Camino Real (...) 80. Cuanta tierra llana, y fértil en el (...) 86. Que género de árboles se crían en los montes (...) 92. Que abundancia, o escasez tienen de ganados, conejos, liebres, patos, perdices y toda suerte de caza (...) 94. Que diversidad de quadrupedos, y volátiles, y de que particularidad en color, figura y propiedades (...) 98. A como acude el trigo, maíz, arroz, garbanzos, judías, lentejas y demas legumbres (...) 100. A que precio vale la carne, pan y vino (...) 108. Que volcanes de nieve, o fuego hay junto al pueblo, ó en que distancia (...) 113. Que yerbas tiene, contra yerbas, piedras, fuentes o aguas medicinales, con la virtud de cada cosa (...) 116. Para donde tiene correspondencia, y salida de las cosas que le sobran, y a que precios. 117. De donde trahé, y se provehe de las que le faltan. 118. Que enfermedades mas ordinarias se padecen, y que remedios experimentados contra ellas. 119. Cual es la comida, y bebida mas ordinaria de los Indios en este Pueblo. 120. Que río pasa por este pueblo, y en que distancia (...) 122. Que derivación tiene este río, si procede de nieves derretidas en la tierra, o de manantiales, Fuentes o Laguna (...) 127. Que Puentes, y Pasages tiene este rio así para en el pueblo como para otras partes. 128. Si son de maderas, o Piedra, o de otras composiciones, o Arte (...) 144. Quantas estancias, y Chacaras tiene este Pueblo en todo su distrito. 145. Quantos Españoles, Indios, y Negros se ocupan en ellas (...) 150. Si a mas de los obrages hay en las casas de Particulares, telares de lienzos, costales, Ponchos, y todo lo preciso para el vestuario de los Indios, Negros y demas gente de vaja esfera (...) 176. Que mudanzas de estado tienen al presente, y por que causas (...) 180. Si es conveniente el que el Rey excavase de su cuenta las minas poderosas, en que siempre tiene estaca, o que siempre se venda por remate, y las razones que hay para ello (...) 192. Que tributo pagan al Rey los Indios Mitayos (...) 253. Quantas personas hay en este pueblo con la distinción de sexo, edad y estados. 254. Quantos Españoles con la misma distinción, y de que Provincia de España. 255. Quantos de estos son Americanos Criollos. 256. Quantos extranjeros, con la misma distinción de Reyno, o Provincia, y el tiempo que há que estan en este pueblo (...) 261. Que lengua se habla en este pueblo. 262. Si hay en este Pueblo algunos indios que sepan leer y escribir, o alguna Ciencia (...) 264. Si hay lugares ocultos, y prohibidos en este Pueblo, o noticia dellos donde los Indios vayan, o ayan ido a sus ritos antiguos (...) 266. Que hacienda tiene cada persona de las que viven en este pueblo así en calidad como en cantidad. 267. Que armas así ofensivas como defensivas (...) 279. Si son los propios existentes utiles o perjudiciales al Pueblo (...) 292. Si hay Casa de Comunidad en este Pueblo. 293. Quantas llaves tiene, y quien las tiene (...) 297. Que tierras tienen los Caciques, y demas Indios en particular (...) 307. Que recuas de Mulas, y cavallos hay en el pueblo (...) 316. Si hay algunos despoblados, y en que distancia del Pueblo (...) 349. Que tributo paga cada Indio, y en que generos, y precios (...) 351. Quantos Negros, y Mulatos libres, y esclavos alzados, y cimarrones hay (...) 355. Si este Pueblo es Frontera de Guerra (...) 386. Si es conveniente que los Indios reducidos tengan trato y Comercio libre con los Españoles (...) 392. Si a los adultos, y viejos, así hombres como mugeres sera modo provechoso el que los Doctrineros para atraerlos a la Religión, no usen de medios que les quite la libertad de su originario modo de vivir; sino solo que los den a conocer las faltas y consecuencias de sus vicios, así para el Alma como para el Cuerpo, y la mejor comodidad para su manutención. 393. Si el pueblo tiene Puerto de Mar (...) 400. Quantos navios y de que porte caven en el Puerto (...) 422. Que disposición, y capacidad tiene el Puerto para poderle fortalecer (...) 425. Quanto vale el quintal de cobre (...) 427. Si se labra Polvora, y a que precio vale".

cómo se conserva, cómo se maneja, lo que implicaba desarrollar e inventar nuevas prácticas. Se trata, pues, del reconocimiento de lo que existía y que ya no era un supuesto. El escrutinio de la naturaleza de los pobladores, de su número, ubicación, distancias, riquezas, ocupaciones y desplazamientos, se convierten en funciones imperativas del gobierno: conocer para organizar será en adelante un condición del ejercicio de poder gubernamental.

Las prácticas de la época no sólo hablaban de interrogatorios y del saber que de estos se desprendería, importaba tramitar esas informaciones, tal como nos lo muestran documentos específicos sobre el Nuevo Reino de Granada, que pudieran pasar desapercibidos para quienes no comprenden el valor de esta ratio gubernativa, pero en los que ciertamente se ha atribuido una funcionalidad, un valor práctico a la escrupulosidad del dato derivado de esos elaborados inventarios y descripciones³⁰.

En otra dimensión igualmente específica, el irlandés Ward, escribió su Proyecto Económico (1782) al calor de esta urgencia. Obra que propondrá como uno de sus objetivos primordiales “la población de España, la agricultura en todas sus partes, perfeccionada por el sistema moderno: las fábricas y las artes, el comercio interior y exterior, la navegación, el riego, los canales, el arreglo de aduanas y tributos, una buena policía relativa á estos asuntos, el alivio de los pobres, el destierro de la holgazanería, y la extinción de la mendicidad, la introducción del espíritu de la industria en la nación; y un nuevo sistema de gobierno económico en aquella preciosa porción de la monarquía española”³¹. Este extenso título abarca

30 Entre otros, me permito citar dos registros de este tipo: primero, Descripción de toda la Jurisdicción del Virreinato de Santa Fe el mas proporcionado para el comercio con España, cuías costas en el mar Atlántico le hacen accesible a las embarcaciones expedidas de Cadiz, en que algunas han hecho el viaje en 26 días, y las mas en 50, y su buelta en 60 poco mas o menos; el puerto principal es Cartagena, en mejor posición que la Isla de Santo Domingo y Cuba. Las provincias interiores se comunican con la Costa por el Río de la Magdalena; la Agricultura, Minas y Ramos de su Comercio quasi del todo abandonados por falta de no aplicarse los medios e inteligencia; se propone para el remedio de una sociedad que a sus habitantes les haga felices y al Erario muy lucroso; y manifiesta todas sus producciones, tratando de cada una, con otras noticias muy interesantes para las providencias que debe dar el Ministerio: se esfuerza a que se construyan caminos y se reparen otros. [Real Biblioteca de España. s.f.]; y segundo, Noticia de las leguas itinerarias que median desde la ciudad de Santa Fe de Bogotá a las principales ciudades y villas de los Gobiernos y Corregimientos que comprehende el distrito de su Real Audiencia, y las que intervienen interiormente de unos a otros lugares, según la mayor exactitud de sugetos practicos que las han regulado, y reglamentos que el Virrey mandó hacer para la Dirección del establecimiento de Correos, por no aver otro medio que el prudente elegido a causa de que jamás se han medido los caminos para reducir las distancias a número fixo de leguas [Real Biblioteca de España. s.f.]. En este último documento, el registro pormenorizado de las distancias incluye apartes como este: “La Ciudad de Cartagena, Plaza de Armas, dista de la Capital del Virreynato de Santa Fe de Bogotá doscientas treinta y dos leguas, en esta forma: De Cartagena al sitio que llaman Barranca del Rey hay veinte leguas, las que se andan por tierra: de la Barranca del Rey a la Villa de Mompoix hay treinta y seis leguas, las que se navegan por el Río grande de la Magdalena. De la Villa de Mompoix a la de Honda hay ciento cincuenta y dos leguas navegables en Río: Y de la Villa de Honda a Santa Fe, hay veinte, y quatro leguas que se andan por tierra”.

31 La primera edición del libro de Ward es de 1779. Esta obra, escrita hacia 1762 ha resultado ser en gran parte un plagio del “Nuevo Sistema de Gobierno Económico para la América” que José de Campiño y Cosío había escrito antes de su muerte, ocurrida en 1743.

toda una propuesta que deja sin oscuridad ni respiro todos aquellos asuntos que interesen al bienestar del Estado, pues no queda nada sin saber³².

El buen gobierno hace referencia aquí a un buen gobierno económico que es “precisamente el arte de ejercer el poder en la forma y según el modelo de la economía” (Foucault, 1999: 182). La palabra economía toma sentido moderno, y a partir de la segunda mitad del siglo XVIII la cuestión de gobernar o el arte de ejercer el poder en la forma de la economía se refiere a un objeto específico que designa un nivel de realidad de procesos complejos con diferenciación de funciones: “los prudentes consejeros que en otro tiempo ponían los límites de la sabiduría [...] del príncipe ya no tienen nada que ver con esos expertos económicos que están surgiendo y cuya tarea es decir con veracidad a un gobierno cuáles son los mecanismos naturales de lo que está manipulando” (Foucault, 2007: 35), lejos ha quedado Juan Luís Vives, ahora lo voz la lleva Campiño, Jovellanos y Ward.

En coincidencia con las preocupaciones y recomendaciones de aquellos expertos empieza a proliferar una alarma generalizada que afectaba a la gran masa de súbditos que “sufre de una miseria espiritual más temible aún que su estrechez económica y que hace más trágico su destino”: la ignorancia. “Si los españoles ilustrados reclaman a grandes voces la fundación de escuelas, si las sociedades económicas multiplican sus esfuerzos generosos por instruir a los campesinos y a sus hijos” (Sarrailh, 1957: 55) se debe precisamente a la carencia de instrucción elemental.

El número de ignorantes y supersticiosos es enorme y la vida cotidiana parece signada por hábitos desoladores: “Repiten lo que han hecho sus abuelos. Cultivan las tierras como se han cultivado siempre. Piensan como siempre se ha pensado. Los agobia una punzante miseria material, una total aridez espiritual, un vacío que confina con la nada” (Sarrailh, 1957: 67-68), el anhelo de un género de vida distinto del acostumbrado impondrá poco a poco el pedido de que se abra una escuela en cada pueblo.

Conviene observar el papel que en la segunda mitad del siglo XVIII, empezaron a cumplir las sociedades económicas de los Amigos del País, que

32 En el caso de América, para el éxito de esta empresa era fundamental la conformación de pueblos físicamente reconocibles. Por Real Orden el gobierno metropolitano exigió al Presidente y los oidores de la Real Audiencia del Nuevo Reino de Granada, hacer “...pueblos de casa juntas en sus comarcas y pueblos de indios, nombrando regidores de los mismos indios, los cuales tuviesen cargo de procurar el bien común, y se proveyesen asís mismo alguaciles y otros oficios necesarios, y que también tubiesen cárcel para los malhechores y un corral para meter ganados, ovejunos y puercos, en común o en particular, mercados y plazas donde ofrecer mantenimientos para que los caminantes españoles o indios pudiesen comprar con sus dineros los que hubiese menester para pasar su camino (...) porque estando como agora [sic] están cada casa por sí, no pueden ser doctrinados como convendría, ni promulgarles las leyes que se hacen en su beneficio ni gozar de los sacramentos de la Eucaristía y otras cocas en que se aprovecharían y valdrían estando en pueblos juntos”. Biblioteca Nacional de España. s. f.

tuvieron su aparición en el movimiento cultural de la ilustración y que subvencionadas por el poder central, dotaron de lineamientos y estrategias para introducir en España los valores que en ese momento circulaban con mayor furor: la difusión de la cultura y el fomento de la economía. La primera en constituirse fue la Sociedad Vascongada de Amigos del País, fundada por el conde de Peñaflores en 1765; diez años después se constituye, a iniciativa de Campomanes, la Real Sociedad Económica de Madrid, cuyos estatutos fueron aprobados por real cédula de Carlos III del 9 de noviembre de 1771³³. En el breve espacio de tiempo que condujo hasta el cambio de siglo ya se habían constituido 63 sociedades localizadas en las principales ciudades de España y América³⁴. El campo de acción de las Sociedades de Amigos del País abarcaba un amplio espectro de preocupaciones gubernamentales, así la Sociedad Económica Matritense cuenta entre su obra pedagógica al servicio de la política ilustrada en materia de enseñanza de artes y oficios, con el fomento de la taquigrafía, relojería, cordonería, forja de plata, pedrería, brichos y lentejuelas, sillas de caballo, cestería, etc. (Negrín, 1985: 27).

Algunas de las características de las personas que constituían la sociedad de Amigos era su amor incondicional por la patria, se trataba en todos los casos de personas que por su situación social y económica habían viajado por Europa, conocían el nivel industrial y cultural de otros países, y se sentían desolados ante el panorama que presentaba la España del siglo XVIII, cuestión que les afanaba en promover la “felicidad pública”. La intervención de estos ilustrados, no se redujo a la participación en la Sociedad de Amigos, sino que su radio de acción estaba directamente situado en un lugar que legitimaba y ponía a funcionar esas ideas reformistas. Este espacio de poder era el Consejo del Extraordinario que creado por Carlos III, emitió una abundante expedición de actos legislativos para la consecución de los fines planteados y discutidos en tales organizaciones.

33 “La Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País en su primera etapa, que se extiende desde su fundación en 1755 hasta 1808, aproximadamente, llevó a cabo una importante actividad educativa, especialmente en los ámbitos de la educación popular, la enseñanza de la taquigrafía y de los sordomudos y asesorando al consejo en diversas áreas y aspectos relacionados con la educación y la cultura. En el periodo apuntado, La Sociedad asesoró al Consejo de Castilla elaborando numerosos informes sobre obras de interés social y educativo, proyectos de escuelas de artes y oficios, y de escuelas populares. Digna de la mayor atención es la participación de la Matritense en la gestión y administración de obras institucionales, que tenían que ver con la educación elemental y popular, como era el caso de la Junta General de Caridad, El Colegio Académico de Primeras Letras, y la Escuela Pestalozziana. Aunque de manera esporádica, la Sociedad desempeñó labores examinadoras y de tribunal de oposición para maestras de escuelas de niñas. Finalmente, otra de las actividades a destacar en este terreno son los informes acerca de los libros de texto para la educación popular y las primeras letras, dando su examen y crítica de los mismos al Consejo. Entre otras iniciativas para fomentar las enseñanzas de las artes y oficios se destacan la Escuela de Talabartería y la Escuela de Instrumentos de Astronomía en 1780 y 1795 respectivamente” (Negrín, 1985: 22).

34 A las vascongada y matritense siguieron Sociedades en “...Valencia, Zaragoza, Barcelona, Mallorca, Segovia, Lérida, etc. Se ocupaban estas sociedades en el fomento de la agricultura, industria, comercio e instrucción pública. Como parte del programa de la reconstitución económica han de citarse las empresas de repoblación interior en Sierra Morena, bajo la dirección de Olavide, y después otras en Extremadura, Encinas del Príncipe y Alcudia de Mallorca. Finalmente, las obras públicas como carreteras y canales tomaron enorme incremento” (Grimber, 1968: 186).

4. Las formas de la instrucción

Las órdenes religiosas existentes en los territorios habían creado en la población la necesidad de su presencia³⁵. Después de la fundación en 1604 del Colegio Seminario de San Bartolomé, la Compañía de Jesús propició que las capas nobles y poderosas solicitaran al Rey y al Papa la creación de nuevos sitios de estudio. En virtud de "...las necesidades espirituales y temporales de los numerosos pueblos de indios [y de la] gran multitud de morenos derramados por toda la tierra"³⁶, vecinos principales, clérigos o funcionarios, elevaban peticiones al Monarca para que diera licencia a los padres de la Compañía para fundar casas, de tal manera que los pobladores pudieran gozar de su "...enseñanza y santa doctrina Apostólica". Por lo general dichas solicitudes iban acompañadas del registro o cuenta de "...las largas limosnas con las que [acudían] los particulares". De esta manera, los Jesuitas concitaron en la población no sólo cierta necesidad, sino también el respaldo económico y social para la creación de seminarios y colegios donde se educaran los hijos de las clases beneméritas, llegando a regentar por esta y muchas otras vías, establecimientos en la capital del Reino³⁷ así como en Tunja, Popayán, Cartagena, Antioquia, Mompox, Pasto, Buga, Vélez, Pamplona y Honda³⁸.

En algunos casos existían escuelas anexas a estos seminarios, las cuales funcionaban en lugares separados y con un grado mínimo de organización, tal como ocurrió en el real Colegio Seminario Mayor de San Bartolomé en Santafé, el real Colegio Seminario de San Francisco de Assis en Popayán y en el Colegio de Pamplona³⁹. El objeto de estas escuelas era enseñar a los niños

35 A partir de 1529 llegan a Santa Marta un grupo de frailes de la orden de los predicadores acompañando a los conquistadores. Con estos en su labor de evangelización, otras órdenes religiosas le disputan y comparten con ella la enseñanza de las verdades de la fe. Luego de 1541 llegan los mercedarios; en 1550 arriban a Santafé algunos franciscanos con los primeros Oidores, posteriormente los agustinos y por último los jesuitas. La predicación, la evangelización y la catequización son las armas y la razón para la penetración y dominio de las tierras y hombres del nuevo orbe. (Martínez Boom, 1982: 13).

36 Virreinato de Santa Fe (1629-1632) Carta del Obispo de Popayán a su majestad, suplicando conceda licencia a la Compañía de Jesús para fundar casa en aquellas ciudades. Archivo General de Indias. Audiencia de Santa Fe. (AGI, Sección 5, Tomo 3).

37 En 1750 el padre Fabo escribía que: "en esta ciudad de Santafé están fundados dos colegios, el uno es el Máximo en que instruye a la juventud, primero en la escuela a leer y escribir, después en letras humanas, filosofía y teología escolástica (...) con ocho sujetos que tienen destinados a estos ministerios" (Citado en Salazar, 1946: 148).

38 "Atendiendo a lo convenido en las dos asambleas, y dadas las dificultades que para el gobierno de Santafé representaban las distancias, el padre Aquaviva autorizó la creación de la provincia del Nuevo Reino. Fue en gracia de ello que el Colegio tuvo en los años siguientes el dominio sobre el Colegio-Noviciado de Tunja (fundado en 1616), la Residencia de Honda (creada en 1625), las doctrinas de Duitama y Tunjuelo (iniciadas en 1615 y 1617 respectivamente), las misiones de los Llanos y del alto y medio Amazonas (organizadas en 1624), los colegios de Pamplona (fundado en 1625), de Mérida (fundado en 1629), de Mompox, de Pasto y de Popayán (abiertos en 1643), la Residencia de las Nieves (creada en 1657) y la misión de Valledupar (emprendida en 1673)" (Pacheco, 1959: 85).

39 En el caso de Nueva España, citamos un ejemplo de este tipo de escuelas: "A un lado de la iglesia (que es comúnmente a la parte del norte, porque a la del mediodía está el monasterio), está en todos los

rudimentos que los dejaran en capacidad de aspirar al sacerdocio o a las facultades mayores o universidades⁴⁰:

Dadas las condiciones de la enseñanza en el Nuevo Reino de Granada, la existencia, así fuera de un número mínimo de escuelas, constituía un aspecto significativo en el contexto de la educación, por cuanto ella estaba restringida a satisfacer aspiraciones (como el sacerdocio y la jurisprudencia) de aquellas capas sociales denominadas “gentes principales y beneméritas”. La instrucción era definitivamente un fenómeno de élites y el número de estudiantes por colegio era muy reducido. Además se encontraban ubicadas sólo en las ciudades y villas donde vivían los españoles.

En otros casos y a falta de colegios y escuelas, los hijos de beneméritos que carecían de educación y que por diversos motivos requerían de ella (ingreso al sacerdocio, tenencia de capellanías⁴¹, ocupación de cargos públicos, prebendas o preeminencias sociales y oficiales, etc.)⁴², fueron instruidos por preceptores particulares que acudían a las residencias de los españoles a enseñar los primeros rudimentos. Estas “escuelas hogareñas dedicadas a la enseñanza de los niños en la misma casa” (Nieto, 1955: 74), fueron en general las escuelas habidas en la época de la Colonia⁴³. En todo caso, este tipo de

pueblos edificada una escuela, donde se juntan para los que saben el canto a los que no lo saben, y para enseñarse los que tañen los menestrales. En la misma escuela, en otra pieza por sí, o en la misma si es larga, se enseñan a leer y escribir los niños de la gente más principal, después que han sabido la doctrina cristiana, la cual solamente se enseña a los hijos de la gente plebeya allá afuera en el patio, y sabida esta los despiden para que vayan a ayudar a sus padres en sus oficios, granjerías y trabajos, aunque en algunas partes hubo descuido en hacer esta diferencia (especialmente en pueblos pequeños donde es poca la gente), que sin distinción se enseñan todos los niños, hijos de principales y de plebeyos, a leer y escribir en las escuelas, y de aquí se sigue que en tales pueblos vienen a regir y mandar los plebeyos, siendo elegidos para los oficios a la República por más hábiles y suficientes”. Fray Jerónimo de Mendieta. Del modo que se tiene de enseñar a los niños y niñas, y de las matronas que ayudaron mucho en el ministerio de la Iglesia (Citado en Gonzalbo, 1985: 53-54).

40 “Esa falta de maestro y de escuela las suplían en parte los párrocos que acogían en la casa cural a niños y jóvenes de buenas capacidades y aprobada virtud, a quienes la familia deseaba hacerle eclesiástico y les enseñaba un poco de latín, amén un tanto de los demás conocimientos esenciales al sacerdocio hasta dejarlos en estado de aspirar a las órdenes sagradas” (Otero, 1963: 45)

41 La capellanía era una institución por la cual un fundador, por lo general una persona acaudalada, testaba cierta cantidad de dinero (o en algunos casos tierras, casas o tiendas) que se “colocaba a censo”, es decir, se prestaba a interés a una persona que pudiera respaldarlo con una propiedad, para que con sus réditos se pagaran misas por la salvación de su alma. Su funcionamiento dependía de un patrono, un capellán y un sacerdote, y requería de un altar en una iglesia o capilla para celebrar las misas (Rodríguez, 1999: 123-124).

42 Jesús María Otero corrobora esta afirmación cuando señala: “...en estos remotos tiempos del coloniaje se atendió a la instrucción de los hijos de familias principales que anhelarán abrazar el estado eclesiástico o estudiar leyes y cánones, en las escuelas que funcionaban en los conventos de al lado de la iglesia parroquial bajo la vigilancia o dirección del cura. Y aquí (en Popayán) como en las demás ciudades de importancia no solamente acudían a esas escuelas conventuales quienes, sentían inclinación a la vida sacerdotal, o quienes por exigencias familiares, debían disfrutar de las capellanías fundadas por antepasados, sino también muchos que no sentían aquella inclinación ni eran urgidos por ese interés” (Otero, 1963: 23).

43 Es necesario anotar que es el historiador el que construye este nominativo y que su recurso orientado hacia el análisis evolutivo de la escuela es una tendencia que esta investigación no acoge. Las concep-

educación privada en manos de religiosos o particulares, era un privilegio al que sólo podían acceder las clases principales españolas⁴⁴.

Este tipo de educación que operaba como un continuo, no constituía ninguna diferenciación, ni mucho menos representaba una individualización de la práctica o del discurso sobre la escuela, lo que la hace casi impensable hoy. Sus fines apuntaban a construir un hombre religioso para la salvación, con una moral definida por la fe, que se dedicarían a Dios ya para contemplarlo, ya para evangelizar a los que no tenían acceso a la verdad divina. Estas eran los tipos de instrucción que los Jesuitas habían dejado atrás con todo un andamiaje material constituido por grandes propiedades y riquezas que adquirieron el carácter de una verdadera organización empresarial. La Compañía de Jesús fue el más cuantioso propietario individual de la época, así como el principal terrateniente⁴⁵, tanto que el sacrificio de las reses aun en los confines de los llanos, se originaba por decisiones tomadas en la Plaza Mayor de Santa fe.

El panorama educativo del Nuevo Reino queda después de la partida de los jesuitas desprovisto de uno de los elementos fundamentales que lo habían constituido. La Compañía con todo su poderío económico y político había monopolizado casi por completo los estudios en el Virreinato. En agosto de 1767 se encontraron clausurados los que entonces se conocían como Centros de enseñanza. Este mismo año empezaron a expresarse ciertas preocupaciones por el abandono a que se sometió a la población, pues a cambio de la llamada enseñanza jesuítica los vecinos nobles no hallaron una alternativa favorable a sus necesidades. Desde Antioquia, Pamplona, Popayán, Tunja y Santafé se expresaron los clamores porque se “[restituyera] tan notable falta de las cátedras” o en otros casos las solicitudes iban dirigidas a clamar por “el gran beneficio de la escuela de abecedario” (Temporalidades, T. 23, fol. 221r). Sin duda, este no era ni mucho menos un clamor popular; se trataba de una manifestación del poder local que vio mermado uno de sus privilegios y preeminencias.

ciones evolutivas de la educación en Colombia que identifican los trabajos de Luís Antonio Bohórquez Casallas y Danilo Nieto Lozano, permanecen distantes del horizonte metodológico y de periodización conceptual definido por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Martínez Boom para quienes los campos históricos construyen periodizaciones de carácter provisional que favorecen el avance investigativo y la emergencia de nuevas problematizaciones. Ver aquí el ensayo “Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos” (Narodowski y Martínez Boom, 1996: 58-61).

44 “Las gentes acomodadas gozaban de los beneficios de la instrucción literaria; había preceptores de primeras letras y es de presumir sacaron aprovechados discípulos que letra bastante bien formada y una redacción muy aceptable ofrecían diversos caballeros de la localidad (Cali) que nos consta se educaron fuera de ella. Juan Serrano era en 1592, maestro de enseñar a niños a leer y escribir; vecino de Cali y Pedro Valderrama, preceptor de gramática” (Arboleda: 1956: 110).

45 Ver aquí: (Colmenares, 1968) Las haciendas de los Jesuitas en los llanos de Casanare y Meta estuvieron dedicadas, casi exclusivamente, a la cría de ganado vacuno, mular y caballar, tipo de explotación que permitió la ocupación de extensos territorios de frontera a los cuales tuvieron acceso gracias a su actividad misionera y a las mercedes de tierras a que tenían derecho a cambio de la pacificación y reducción de indígenas.

De esta manera, apenas idos los hijos de Loyola, la Corona Española tuvo que emprender un largo recorrido de desmonte de todo lo que había creado la orden religiosa, a través de cómo ya dijimos de una extensa legislación en la que se introdujeron nuevos elementos jurídicos y políticos que en alguna medida crearon un espacio de emergencia de nociones y conceptos (población, administración, Estado, utilidad de la corona, economía del reino, entre otros), que le dieron al proceso nuevas características.

5. La educación como regalía del Príncipe

Uno de los argumentos de la Corona española para explicar su decisión de extrañar a la Compañía de Jesús y ocupar todas sus temporalidades, fue la expresa prohibición que tenían sus miembros de poseer bienes, según rezaba en el Sagrado Instituto de la Orden. Las Bulas de erección exceptuaban el caso de los Colegios y Seminarios, salvedad que fue ratificada al momento de permitir el ingreso de la Orden en los dominios de España, pues si bien "... fueron admitidos baxo de la condición esencial de ser incapaces de poseer bienes en común", dicha incapacidad "...cesaba en lo respectivo y necesario a los Estudios"⁴⁶. Sin embargo, el gobierno de Carlos III manifestó que revivida la conducta de los Regulares de la Compañía en dicho punto, se puso en evidencia que estos "...poseían la mayor parte de sus bienes con absoluta contravención" del pacto que permitió su admisión en el Estado, pues no sólo "...no ejercitaban [el] cargo [de la enseñanza] en muchas Casas que denominaban Colegios", sino que además, en las que si enseñaban, no "...invertían los bienes en lo necesario" (Ibíd, Carlos III: 65) a la instrucción.

Al margen de las contravenciones legales de la Compañía, la legislación buscaba en realidad reclamar para el Rey, en función de su suprema autoridad, la vigilancia y el gobierno de la educación de la juventud. "¿Quién podrá dudar que la enseñanza pública debe estar baxo de la protección del Príncipe?, preguntaba el propio monarca en la Cédula del 14 de agosto de 1768, respondiendo al punto que sólo a él como esencia del Estado le incumbía el cuidado y superintendencia de la educación, que los simples preceptores y todas las comunidades religiosas dependían de la autoridad Real, y que extinto el "Cuerpo" de la Orden a quien estuvo confiada la enseñanza, le correspondía "...al Príncipe proveer a beneficio de la Nación la protección y el Patronato de los estudios" (Ibíd, Carlos III: 66). Sólo al Monarca, como "...guardián indubitable de la disciplina exterior", y en arreglo con su "...

⁴⁶ Carlos III. "Real Cédula donde se declaran pertenecientes a S. M. los establecimientos Píos de los Jesuitas. San Idelfonso, 14 de agosto de 1768", En: Consejo en el Extraordinario. Colección general de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía, que existían en los dominios de S. M. de España, Indias e Islas Filipinas. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta, p. 65.

religiosa piedad, [con] los derechos inherentes a la Soberanía”, y con la “... protección que [debía] a todos sus Vasallos” (Ibíd, Carlos III: 67), le correspondía velar por la educación, la cual fue de esta forma legalmente sustraída del fuero autónomo e impenetrable de la familia y la Iglesia, para ser declarada como un bien del Estado.

La Real Provisión de los Señores del Consejo en el Extraordinario de fecha 5 de octubre de 1767 (ACMR. Vol. 7 f 331r-332v) es clara en este sentido. En ella se establecen sólidas bases en las que el Estado hace gala de precisión sobre la cuestión que atañe a las escuelas de niños y a la instrucción pública en general, perfilándose los pilares de las futuras actuaciones de las autoridades coloniales sobre lo atinente a la enseñanza. Más allá de las consideraciones de orden político o jurídico-administrativo que habían “justificado” la expulsión, se colocaban unas de carácter estrictamente educativo, las cuales guardaban correspondencia con la defensa de los intereses públicos y estatales frente a los de grupos estrictamente privados. Claramente, la provisión cuestionó la situación de la educación bajo la regencia jesuítica, calificándola de estancada, decadente y desatendida. Asimismo, comparó la labor de los preceptores regulares con la de los seculares y seglares, afincando las esperanzas del resurgimiento de los estudios en estos últimos. En efecto, la Real Provisión comienza por señalar que en lo “...tocante a las primeras letras, latinidad y retórica” (ACMR. Vol. 7 f 331v) los regulares de la Compañía de Jesús “las tuvieron en sí como estancadas” (ACMR. Vol. 7 f 331v) motivo por el cual “nació la decadencia de las letras humanas; porque deteniéndose poco en la enseñanza, aspiraban a otros estudios, empleos en su Orden, de manera que su ejercicio en la latinidad más bien se encaminaba a perfeccionarse en ella el Maestro, que miraba como transitoria esta ocupación, que no a la pública utilidad” (ACMR. Vol. 7 f 331v). Derivando de aquí una consideración que no sólo tocó a la Compañía de Jesús, sino a “cualquier otra orden religiosa” pues ninguna de ellas “...[podría] jamás competir con los Maestros y Preceptores Seglares, que por oficio e Instituto se dedican a la enseñanza y procuran acreditarse para atraer los discípulos y mantener con el producto de su trabajo a su familia” (ACMR. Vol. 7 f 332r).

Surgió así una múltiple definición en la que se introdujeron unas nuevas categorías sobre el asunto de la educación. En primer lugar, se puso de presente que existía un interés público que demandaba la presencia estatal para que la enseñanza fuera sacada de la interioridad de una Orden, cualquiera que ella fuera, pasando a colocarla como una función social y pública.

En segundo lugar, y como consecuencia de este nuevo planteamiento, los papeles y los sujetos que cumplían ciertas funciones se fueron especificando progresivamente, emergiendo un tipo de funcionario y un oficio claramente

diferenciados. Así, se declaró la preferencia por los maestros y preceptores seculares, separados de las Órdenes Religiosas, estableciendo entonces este nuevo carácter para el que enseña, y garantizando que solamente este tipo de sujetos podrán aplicarse a ese oficio⁴⁷.

En virtud de los principios dichos, los estudios superiores fueron gradualmente intervenidos por la Corona, a quien le interesaba que las Universidades y Colegios de España recobraran y aumentaran "...su antiguo lustre y esplendor"⁴⁸. El Rey lamentaba que se encontraran en decadencia los centros que habían proveído de "...varones tan insignes en santidad y nobleza" a la Iglesia, a la Monarquía, a los tribunales de justicia, y a los principales empleos "...así eclesiásticos como seculares" de todo el reino. A través de diversos actos legislativos se intentó subsanar los "desordenes" introducidos en las constituciones de los seis Colegios Mayores de Salamanca, Valladolid y Alcalá, los cuales, según el Rey, se estaban comunicando "...como un contagio a las demás Universidades y Cuerpos Literarios en gran perjuicio de la pública enseñanza y del Estado" (Ibíd., Carlos III). Para que los individuos de estos planteles, "...baxo [la] Real mano y dirección del Soberano, se [proporcionaran] por el verdadero camino de la virtud y letras para los empleos correspondientes en beneficio de la Patria", se dispuso que sujetos de la mayor prudencia e integridad examinaran las constituciones y propusieran las reformas que fuesen necesarias, "...acomodándolas a los presentes tiempos" (Ibíd., Carlos III).

Según el Monarca, la decadencia de los colegios mayores obedecía a la inobservancia de las constituciones de los planteles, principalmente, a los capítulos relacionados a los requisitos o cualidades de los aspirantes a colegiales, situación que se había traducido en injusticias y opresiones en muchos de los obispados y provincias de España, "...con grave perjuicio del progreso y adelantamientos de la pública enseñanza"⁴⁹. Por ello decía, "con justa razón exige de mi Real solicitud y paternal amor a mis vasallos toda la atención y cuidado posible para el remedio", el cual debía ser la imposición de su "...intervención e influxo" en la provisión de las becas. Ejerciendo de hecho la "Real e inmediata protección y Patronato" sobre la educación, reclamada luego de la expulsión de los Jesuitas, se ordenó que al hacer los concursos para la elección de colegiales, se fijara primero un edicto llamado a la opositi-

47 No hay aquí una definición clara del maestro, su carácter fue en principio muy precario.

48 Carlos III. Arreglo de los seis Colegios Mayores de Salamanca, Valladolid y Alcalá a sus primitivas constituciones; y observancia de las tres respectivas a clausura de los colegiales, prohibición de juegos y residencia en el colegio. El Pardo, Febrero 22 de 1771. Título III. De los Seminarios y Colegios Mayores. Ley VI.

49 Carlos III. Real provisión de las vacantes de los seis Colegios Mayores, precediendo concurso y propuesta de los opositores de ellas. El Pardo, marzo 3 de 1771. Título III. De los Seminarios y Colegios Mayores. Ley VII.

ción y se creara una terna con los aspirantes con el mayor número de votos. Dicha terna debía ser enviada al Soberano, junto con los votos de los demás aspirantes, para que por intermedio del Secretario de Estado y del Despacho Universal de Gracia y Justicia se eligiese entre los propuestos “o entre los demás opositores” (Ibíd, Carlos III) si así lo exigiese la razón.

Por Real Cédula del 14 de marzo de 1769 se dispuso también que en cada universidad se nombrase por director a un miembro del Concejo, quien debía enterarse de los estatutos, estado, rentas, cátedras, concurso de discípulos, cumplimiento de los catedráticos, y demás ejercicios literarios y económicos. Los directores debían enviar un informe con todo ello a los fiscales, para que propusiesen “...las reglas prácticas que les ocurran, viendo y resolviendo lo conveniente al restablecimiento y mejoría del estudio y esplendor de las Universidades del Reyno”⁵⁰. Los directores tenían además la obligación de remitir al Concejo copias de todos los decretos, resoluciones y providencias relativas al funcionamiento de los claustros, así como las quejas sobre injusticias en la oposición de las becas y las cátedras; conceptuar sobre las causas y soluciones de la decadencia de los estudios; vigilar la asistencia y cumplimiento de las lecturas y las clases de Catedráticos y Graduados, “...contener el luxo y corrupción de costumbres de todos los Profesores y escolares” (Ibíd., Carlos III), vigilar el destino de las rentas y celar que la elección y nombramiento de los rectores se hiciese en profesores de experiencia, probidad y costumbres.

Asimismo, por Real Provisión del 7 de septiembre de 1770, se crearon los Censores Regios, quienes debían vigilar que los contenidos de las cátedras no se “...opusieran a las regalías del [Monarca, a las] leyes del Reyno, [ni a los] derechos Nacionales, Concordatos, y cualesquiera otros principios de [la] constitución civil y eclesiástica”⁵¹. Tampoco debían permitir la introducción de “...conclusiones opuestas a las bulas Pontificias y decretos Reales” sobre la inmaculada Concepción de María, y mucho menos, que se sostuviera “... disputa, cuestión o doctrina favorable al tiranicidio o regicidio, ni a otras semejantes de moral laxa y perniciosa”, celando permanentemente que en los estudios no se introdujeran “...anfibologías ni obscuridades misteriosas”.

50 Carlos III. Arreglo de los seis Colegios Mayores de Salamanca, Valladolid y Alcalá a sus primitivas constituciones; y observancia de las tres respectivas a clausura de los colegiales, prohibición de juegos y residencia en el colegio. El Pardo, Febrero 22 de 1771. Título III. De los Seminarios y Colegios Mayores. Ley VI.

51 Carlos III. Instrucción y reglas que han de observarse los Ministros del Concejo Directores de las Universidades. El Pardo, 14 de febrero de 1769. Título V. De los directores de las Universidades y censores Regios en ellas. Ley II.

Público y privado

En el terreno de la cultura y por supuesto de la educación, casi todos los notables que se encontraban haciendo parte de la dirección del Estado, consideraban que la cultura debía estar dirigida por el poder central y no por iniciativas privadas e individuales. De este modo, se hizo "...imprescindible, en efecto, esa autoridad suprema para llevar a cabo felizmente el desarrollo de la "ilustración" general que debía conducir a la felicidad pública" (Serrailh, 1957: 187). Cabarrús, uno de los notables que tuvo gran influencia en las Reformas Borbónicas, afirmaba la necesidad de confiar al interés particular cuanto pudiera "...hacer y reservar a la acción del gobierno sólo lo que fuera inaccesible a las fuerzas aisladas de una fracción del imperio" (Serrailh, 1957: 192).

Esta corriente, que nosotros hemos denominado movimiento estatalista, va a constituirse en factor decisivo para que futuros procesos se pusieran en marcha. El movimiento estatalista, al rescatar la participación del Estado en ciertos órdenes de la vida social, fijó nuevos rumbos a esos objetos, pero más que sus rumbos, intentó darles un nuevo estatuto. Uno de los objetos a los que en particular les será dedicado mayor atención y sobre el que la disputa se acentuará más fue precisamente la educación.

Este ámbito que estuvo bajo el control monopólico de la Iglesia y sobre cuyo dominio nunca se produjo un cuestionamiento significativo por parte de autoridad civil alguna, fue entonces motivo de redefiniciones y categorizaciones novedosas. Una de ellas, sino la más importante, es la que declaró a la educación como objeto público y por tanto de libre injerencia del Estado en la definición de sus metas, funciones, el estatuto de los sujetos que la conforman e incluso sobre el discurso que podría allí circular.

Se desató así un amplio movimiento -estatal por su origen- que hace proliferación de una educación a la que se señalaba como objeto útil, de beneficio social y necesaria para el gobierno de las naciones, hasta entonces había sido colocada en una región restrictiva en donde algunos podían nombrarla y muy pocos disfrutarla. "La instrucción era un privilegio reservado a una minoría. La mayor parte de los pobres, independientemente de la raza a que pertenecían, quedaban excluidos de toda educación, por no existir escuelas gratuitas de primeras letras" (Foz, 1981: 204).

La cuestión es importante porque sus referencias no podrían traspasar el marco de esas "corporaciones religiosas"⁵² llamadas Colegios o Universidades,

52 Aunque a algunos de estos centros se les denominó indistintamente Colegios esta nominación no tiene en aquella época, el significado y alcance actual. Así "bajo la palabra Universidad (y Colegio o Acade-

confinándola a lo que se conocía como “instrucción literaria”⁵³. Ésta, que correspondía a la enseñanza de las primeras letras, la gramática y la retórica, tenía como lugar de mención el Convento o el aposento familiar. En todo caso era la instrucción privativa de la Iglesia o de la familia: ellas daban cuenta de sus contenidos, métodos, espacio y tiempo. Nunca, hasta entonces, estuvo ni hizo parte de esos objetos que podían ser intervenidos ni controlados por el Estado. Se reconocía como un hecho común que el poder central no ejercía derecho alguno sobre esas “imponentes corporaciones” llamadas Universidades. “La independencia de los maestros universitarios era un privilegio esencial: la autoridad de los rectores en ningún caso era capaz de poner en esto un límite, ni de reducir la independencia en nombre del gobierno. Los catedráticos de Teología y un gran número de juristas y de “artistas” eran religiosos y, por tanto, sólo reconocían la autoridad de los superiores de sus respectivas congregaciones” (Serrailh, 1957: 199). Pero no solamente se trataba de los estudios superiores. Lo que se conocía como la enseñanza de las primeras letras estaba situada en un nivel inferior no solo porque estaban bajo el dominio religioso sino además por sus condiciones de existencia. “Ya sabemos lo que eran las escuelas de primeras letras, su escasez, la mediocridad de sus maestros ignorantes y hambrientos. Era imposible que el poder central encontrara un apoyo en esa corporación de pobres diablos, cofrades de San Casiano, y no funcionarios” (Serrailh, 1957: 194).

En un dominio más cerrado se situó la enseñanza hogareña que cobijaba a los hijos de la nobleza. Estos eran educados por ayos sin ningún tipo de control o injerencia estatal en sus definiciones. Estos ayos son calificados por Serrailh como elementos “...salidos de la plebe, no piensan sino en explotar

mia) funcionó algo por completo diferente de cualquier imagen cercana que podamos tener... se trata más bien, en rigor, de especies de corporaciones semi-eclésiásticas estructuradas como grupos cerrados; de número limitado y bien definido, cuyos criterios de pertenencia, perfectamente reglamentados, permanecieron inalterados por más de dos centurias. Esos criterios de pertenencia remitían a la producción institucional de un “grupo de casta” en donde a los criterios económicos se agregaban criterios raciales y jurídicos y una modalidad de acceso casi patrimonial. Antes que como “Universitas” en el sentido medieval se orientaban como corporaciones de orden religioso para la defensa y propagación de la fe, organizada según un régimen interno de control total sobre todo el ritmo diario de sus maestros y con una perfecta jerarquización de los saberes, en cuyo pináculo el saber teológico y religioso ocupaba el punto distintivo” (Silva, 1983: 117).

53 En los siglos XV y XVI, los grupos privilegiados de casi toda Europa experimentaron una afición por la cultura intelectual, particularmente por las formas artísticas y literarias de la antigüedad grecolatina. Tratándose de diferenciar de la “rudeza de la gente vulgar”, aquellos que vivían “libres de agobios económicos” cultivaron la formación humanística no sólo como un signo de prestigio, sino también como un mecanismo para asegurar las plazas en los cada vez más amplios y complejos sistemas de administración creados por las monarquías absolutas. La principal manifestación de esta tendencia fue el cultivo de la lengua latina, la cual se identificaba con las humanidades en los colegios y universidades. “La culminación de los cursos de gramática latina era la retórica, disciplina formadora de la mente y auxiliar en la adquisición de hábitos de moralidad, según expusieron en su tiempo Cicerón y Quintiliano. La obra de este último, *De Institutione Oratoria*, llegó a convertirse en el texto pedagógico por excelencia...Las humanidades llegaron a constituir un ciclo completo de aprendizaje, previo al estudio de las facultades universitarias e independiente de ellas y con valor por sí mismo” (Gonzalbo, 1999: 17).

la rica casa en que han penetrado y solo tratan de que se les dé una Capellanía, que los atrae como imán. ¿Con qué preparación intelectual?, un poco de gramática, otro poco de “universales” y de rudimentos” (Serrailh, 1957: 88). Era como se decía la oscuridad de una enseñanza “clandestina y doméstica”.

Este cuadro de la llamada enseñanza y educación en España antes de 1750 era en cierta medida reproducible para las colonias más desarrolladas de Hispanoamérica, presentándose, claro está, diferentes amplitudes, formas, desarrollos y cronologías. Pero lo esencial a destacar aquí es la relación entre lo que se conocía como las instituciones del saber y su vinculación con el poder estatal. Ciertamente esos vínculos de relación eran escasos. La nueva política real redefinió en términos de poder un cambio de estrategias, tratando de conquistar su potestad sobre todos los dominios de la vida político-social.

De hecho entró en escena un nuevo acontecimiento: el Príncipe anuncia que en adelante todo aquello que se había conocido como enseñanza, debía traspasar el umbral existente entre lo privado y lo público, entre la interioridad y la exterioridad. No quiere esto decir que se haya pasado de pronto y como por arte, de solo nombrarlo a la promulgación de la educación pública. Responde a un cambio de estrategia política del imperio que intenta penetrar en todos los resquicios de la vida del reino, no solo en la metrópoli, sino y, fundamentalmente, en las colonias a las que ahora se les daba inusitada importancia.

Estas modificaciones fueron acompañadas de un desplazamiento en el objeto. Las nuevas políticas coadyuvaron al paso de la educación como objeto restrictivo del ámbito eclesiástico y familiar para colocarlo en el lugar de lo público, poniendo en marcha la formulación general de que la educación no era de la sola incumbencia del clero y la familia, sino también de competencia estatal. Dicha disputa aspiraba poner la educación en la órbita social, a la luz del sol, y no entre las cuatro paredes del convento o del aposento familiar. En sus cartas a Jovellanos, Cabarrús se quejaba de la llamada “educación” impartida en España, calificándola como la “tétrica hipocresía monacal” en la que los niños eran sometidos al abatimiento y la poquedad. “Oh amigo mío -decía- No sé sí el pecho de Vuestra Merced participa de la indignación vigorosa del mío al ver estos rebaños de muchachos conducidos en nuestras calles por un esculpado armado de su caña” (Cabarrús, 1926: 570). Para erradicar este tipo de enseñanza, propuso que la educación religiosa le fuera entregada solamente a la Iglesia, pero “...la educación nacional, siendo puramente humana y seglar, [habrían] de administrarla, sobre todo [excluyendo] de esta importante función todo cuerpo y todo instituto religioso” (Cabarrús, 1926: 570).

Sin embargo, no se puede perder de vista que el propósito fundamental de declarar la enseñanza como objeto público estaba definido por el intento de ser controlada desde el Estado. Ese interés surgió cuando la instrucción adquirió máxima importancia como elemento fundamental en la formación del individuo. Mirado en términos de bien público el Estado buscaba sacar provecho material y provecho espiritual: “la buena educación de la juventud es el más importante y principal negocio público” (De la Riva, 1762: ii), decía Torquato Torio al referirse a esa empresa en que el Estado podía colocar todo su interés y toda su energía. Lo anterior indica que el impulso de la enseñanza pública era un elemento fundamental, que contribuía a garantizar el control estatal sobre el discurso y sobre el individuo, con miras al proyecto de formación del “ciudadano”, el conjunto de estos intentos y propósitos dibujan lo que conoceremos como educación pública.

La instrucción pública se constituyó en algo así como un producto que desde sus inicios y en su razón estaba enteramente atravesada por relaciones de poder en tanto lugar de “formación” y “transformación” de los individuos en función de ciertas normas. Esta fue la razón por la que el Estado tomó la iniciativa sobre la educación y la declaró como objeto público, es decir, de su manejo. Lo que se expresaba, era la urgente necesidad de que la educación estuviera presente como elemento definitivo en el cuerpo social para que propiciara la prosperidad y felicidad del Reino; mas la prosperidad no sólo mirada en términos económicos o en fin, de aquellos propósitos de orden pragmático, sino también por la función moralizadora que ella debía cumplir.

Jovellanos, uno de los máximos defensores de la educación como principio de ilustración, en sus memorias sobre educación pública se preguntaba: “¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social?” A lo que respondía: “Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía o por lo menos bien apreciada pero es una verdad... Las fuentes de la prosperidad social son muchas, pero todas nacen de un mismo origen y este origen es la instrucción pública. La instrucción dirige sus raudales para que corran por varios rumbos a su término; la instrucción remueve los obstáculos que pueden obstruirlos o extraviar sus aguas. Ella es la matriz, el primer manantial que abastece estas fuentes... Abrir todos sus senos, aumentarle, conservarle, es el primer objeto de la solicitud de un buen gobierno; ese el mejor camino para llegar a la prosperidad. Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un estado” (Jovellanos, 1845: 60).

Por ello, a la escuela le correspondía ser “...principio y felicidad de la sociedad, que de ella resultare buenos ciudadanos, laboriosos, con temor a Dios, amor a la patria, respeto y veneración a su Soberano” (AHNB, Instrucción

pública. T. III, f 469v). Así, la escuela empezó a figurar como una estructura esencial para la organización social y la utilidad material. El Estado debía por tanto obrar como gestor de un proceso que convocara a los "...curas párrocos, eclesiásticos, hombres ilustrados y los ayuntamientos" para que hicieran "...conocer a los pueblos que no [había] establecimientos más útiles ni más ventajosos a la sociedad que las escuelas de primeras letras, a fin de que los legados y fundaciones testamentarias que se [hicieran] para otros fines pios, se dirigieran también al de la educación de la juventud en la capital y en todos los pueblos, pues que de ella pende la mejora de las costumbres, la prosperidad pública y el bien y la gloria de la Iglesia y el Estado" (AEP, Libro G-7). Era esto lo que convertía a la educación en algo que debía ser de público tratamiento, en donde la intervención del Estado estaba por de más justificada. Al fin y al cabo, a él le correspondía velar sobre todos los acontecimientos de la vida social.

Según esta ubicación de la instrucción como artífice de unos propósitos políticos, es fácil entender entonces por qué fue el Estado el que propició la proliferación del discurso sobre el carácter público de la enseñanza (entiéndase público como intervenible mas no como gratuito) o mejor, el que patrocinara la puesta en discurso de la instrucción pública. En este momento no se trata de prohibir o relegar a alguna región oscura e inaccesible el discurso sobre la educación. Antes por el contrario, se trata de la urdimbre de una red de discursos sobre la instrucción que van a estar, eso sí, cuidadosamente inscritos con exigencias de poder. Se evidencia una incitación institucional a hablar en torno y a propósito de la educación con la intención clara de conservar la iniciativa y con el propósito expreso de mantener sobre ella el control de su manejo.

Toda esta estrategia de poder encontró asidero en los sucesos y las prácticas que se abrieron en el curso de los años posteriores a 1750; pero también en un conjunto de nuevos códigos, reglamentos y legislaciones que fueron haciendo expresa esa tendencia por capturar y someter la educación al dominio estatal y público. El discurso legislativo que se produce pocos años antes y después de la expulsión de la Compañía de Jesús va a estar, por decirlo así, subordinado en lo esencial a esos imperativos políticos.

Al respecto de estas consideraciones, se han presentado dos tendencias que han hecho carrera sobre la posición agenciada por el imperio y la iglesia en las colonias americanas en referencia al mayor o menor impulso dado a la educación. Un enfoque sostiene que la corona española, y más en general, que a partir de la ocupación y colonización se introdujo la educación en los territorios americanos. Esta posición tradicionalmente sostenida por casi todos los historiógrafos de la educación ha confundido y mezclado indistintamente formas y tipos de enseñanza, sin escudriñar sus detalles, sus sutilezas,

pero sobre todo las especificidades entre la enseñanza religiosa y el proceso de conformación de un espacio llamado escuela pública de primeras letras. Así por ejemplo Miguel Urrutia afirma que "...en 1550 existían por lo menos cuatrocientas iglesias y conventos en el Nuevo Reino de Granada, de lo que se puede estimar que al menos la mitad tenían escuelas" (Urrutia, 1979: 127). Esta aseveración involucra por lo menos dos errores serios. De una parte, asume que el surgimiento de la escuela se dio desde el inicio de la Colonia (1550) asimilando y confundiendo enseñanza doctrinal y educación pública de primeras letras. De otro lado, es una afirmación que se funda sobre supuestas proyecciones y estimativos estadísticos que además no tienen un respaldo documental de archivo.

Sin la intención de extendernos demasiado al respecto, lo que hemos querido destacar con el presente trabajo, pero también con otros textos ya editados, es demostrar que precisamente la escuela en nuestro país fue un fenómeno tardío. No surge "...como el resultado de la evolución progresiva de modalidades anteriores, sino más bien por una convergencia, en algunos casos espontáneas y en otros casos obedeciendo a proyectos político estatales, o a exigencias provenientes de algunos sectores sociales, o a la configuración de nuevas necesidades y a la participación de nuevas teorías sobre la ciencia y su utilidad" (Martínez Boom, 1984: 3). A partir de aquí se inicia la delimitación de un ámbito institucional nunca antes existente en la sociedad colonial.

Por cierto, los dos siglos transcurridos entre la Fundación de la Real Audiencia de Santa Fe en 1550 y la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, no habían sido tiempo propicio para el nacimiento de la escuela y el maestro en nuestra sociedad, ni se habían presentado las condiciones sociales e históricas que favorecieran tal acontecimiento de orden cultural, social y político.

Si la enseñanza de la religión, la policía, la lectura y la escritura (para referirnos sólo a la educación de primeras letras), hacían parte de los contenidos de la enseñanza en manos de los jesuitas, no significa ello que la escuela fuera un fenómeno social o un acontecimiento de saber y de poder, porque no existía como institución en el sentido de constituirse en un discurso socialmente aceptado, pero tampoco un sujeto con las características del maestro.

La evangelización y el adoctrinamiento realizado en las llamadas escuelas doctrinales es otro de los elementos que se traen a cuento para demostrar que la educación y la escuela se instalan como haciendo parte de la colonización. Además de la confusión existe una protuberante inconsistencia histórica que no diferencia entre prácticas de enseñanza y la práctica pedagógica realizada en un ámbito institucional llamado escuela, con un sujeto específico y un discurso particular. La evangelización fue la enseñanza, cierto, pero de un discurso enteramente religioso ordenado través de los catecismos para

su transmisión a la población indígena: “como introducción a las prácticas religiosas o prolongación de éstas, la enseñanza no iba destinada a transmitir un “saber” aun parcial, sino que iba completamente dirigida hacia su única finalidad: la adhesión del pueblo a la ideología religiosa cristiana” (Balibar y Laporte, 1976: 76).

La otra posición sostiene que sencillamente al imperio español no le interesó dar educación a la población, postura que combina y confunde dos problemas: el del impulso económico con el de la incitación y el reconocimiento de la importancia de la educación. Dicho de otra manera, explica que como en el orden de las realizaciones no hubo evidencias contundentes⁵⁴ el establecimiento de escuelas era mirado como extremadamente inconveniente por las autoridades debido al peligro que conllevaba. Posición que muestra el debate, existente en la época entre fisiócratas y mercantilistas, los primeros parecen defender la cautela con el crecimiento de la población mientras los segundos enfatizaban la mirada en la población como fuerza productiva, claro está, a condición de que dicha población fuera “efectivamente adiestrada, repartida, distribuida y fijada de acuerdo con mecanismos disciplinarios” (Foucault, 2006: 91). Convendría en este punto revisar uno de los primeros lugares donde emerge un discurso sobre la educación como una estrategia de poder: la legislación. “El proyecto mercantilista... se situaba en la relación de la voluntad del soberano con la voluntad sojuzgada de las personas, y veía a éstas como sujetos de derecho, súbditos sometidos a una ley que podían ser susceptibles de un encuadramiento reglamentario... con los fisiócratas... la población va a dejar de presentarse como un conjunto de sujetos de derecho, un agrupamiento de voluntades sometidas que deben obedecer la voluntad del soberano por intermedio de los reglamentos, las leyes, los edictos, etc. Se la considerará como un conjunto de procesos que es menester manejar en sus aspectos naturales y a partir de ellos” (Foucault, 2006: 92-93). Es preciso aclarar que dista mucho afirmar que el impulso es igual a la incitación discursiva o por cierto, que como las realizaciones no fueron abundantes, la escuela y la educación no se constituyen en una estrategia fundamental del poder imperial para consolidar la unidad política.

6. La educación como función de gobierno

El acontecimiento político de la Expulsión presentó como un hecho incuestionable que el “interés público” era prioritario sobre los intereses privados. La expresión legislativa del poder político manifestó de manera taxativa que la

⁵⁴ Aunque en un estudio anterior titulado: “El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada”, se muestra como de cinco “escuelas pías” regentadas por Jesuitas, se pasó a más de ochenta en, el Nuevo Reino de Granada, el período que va de 1770 a 1819 (Martínez Boom, 1984).

educación debía tener ese carácter de interés nacional, y deslindando campos con el poder eclesiástico, afirmó: “Es innegable que en todo esto se interesa la religión, pero también es fuera de toda duda, que igualmente se interesa el bien del Estado” (CP 2, 1769: 67)⁵⁵. De esta forma, se fueron separando los ejercicios de dominio entre lo privado y lo público y de manera paralela se introdujo a la educación, en tanto se consideraba ya elemento capital en la “felicidad espiritual y temporal” de todo el Reino, en este último campo, nominándola como un “bien del Estado” (CP 2, 1769: 143). Esta declaratoria convirtió a la educación en el centro de interés de la política real, pues se trataba de uno de esos asuntos “convenientes al Estado”.

Esta separación de funciones y autoridades de la cuestión educativa, acompañada de la declaratoria de que ella constituía un bien del y para el Estado, la colocaba de hecho como un objeto que debía estar bajo el manejo y control estatal. Ese interés surgió cuando la instrucción empezó a adquirir máxima importancia como elemento fundamental en la formación del individuo.

Así, el valor de un hombre empezó ser estimado por su educación, pues éste “...no es más que lo que la educación lo hace: a ella debe sus virtudes o sus vicios; sus errores o sus preocupaciones legítimas; su ignorancia, o el desenvolvimiento de sus ideas; su pureza, o el amor al trabajo⁵⁶. El hombre instruido, además de virtuoso, “...era útil a la sociedad y a toda la especie” (Aguirre, 1989: 56). Según Jovellanos, el poder y la fuerza de un Estado no consistía “...tanto en la muchedumbre y en la riqueza cuanto, y principalmente, en el carácter moral de sus habitantes. En efecto, ¿qué fuerza tendría una nación de hombres débiles y corrompidos, de hombres duros, insensibles y ajenos de todo interés, de todo amor público?” (Jovellanos, 1984: 41).

La educación se perfiló así como la primera fuente de la prosperidad social y la madre de los progresos morales de la sociedad. Por ello, era necesario que el Estado se ocupara de ella y la considerara como el “primer objeto de su solicitud” (Jovellanos, 1858: 230-231). Por oposición, si la educación tenía grandes valores que le competían a la prosperidad y a al bienestar del Estado, la erradicación de la ignorancia –causa de todos los males– debía ser una máxima del gobierno, pues ella conspiraba contra “todas las felicidades

55 La colección general de provincias tomadas por el gobierno español, sobre ocupación de Temporalidades de la Compañía de Jesús que existen en los dominios de su Majestad, por lo tocante a las Indias e Islas Filipinas, a consecuencia del Real Decreto del 27 de febrero y Pragmática Sanción del 2 de abril de 1767. Se cita el encabezamiento por contenerse ahí el título que identifica todo el conjunto de disposiciones mencionadas en las dos partes restantes. La primera consta de 157 páginas, la segunda de 139 páginas y la tercera de 166 páginas, para señalar cada una de las partes se usará la sigla CP 1, 2 y 3 respectivamente.

56 Ver aquí a Juan Picornell y Gomila. “Discurso teórico-práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia”. En: *Escritos pedagógicos de la Ilustración* (1989) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, t. II, pp. 368-369 (Citado en Delgado, 1993: 650).

de una República y de los hombres” (Aguirre, 1989: 650). Piensen, entonces, en la idea de la instrucción y en esa institución específica (la escuela), como el ámbito en el que se iniciaron unos procesos de regulación y de control de aquella masa amorfa.

Rodríguez de Campomanes consideraba más útil al género humano la invención de las agujas de coser que los comentadores de la lógica aristotélica, señalaba que era forzoso el impulso general del gobierno público para “... acostumbrar a ser útiles y aplicados, a los jóvenes, impidiéndoles sin extremidades el desarreglo y los resabios viciosos”⁵⁷. Y agregaba: “la austeridad de las costumbres y la exacta distribución del tiempo en esta juventud, acompañada del respeto a los padres y los maestros, debe auxiliarse incesantemente por los Magistrados públicos, a quienes pertenece e incumbe suplir o corregir las omisiones de unos y otros” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 128-129). Sin duda, lo que está más claro aquí es la idea de la instrucción como asunto público, entendido como intervención y control desde el Estado. Así, era el gobierno a quien interesaba, tanto o más que a los padres, la educación de los jóvenes, sobre quienes debía tener injerencia y potestades para instarlos a cumplir con sus obligaciones o sancionarlos cuando faltasen a las mismas.

Igualmente, Cabarrús, gran defensor de “la educación humana y seglar”, sugería en una carta a Jovellanos la aplicación de un “sistema de gobierno paternal en que la autoridad del monarca siempre absoluta, pero siempre ilustrada, encuentre, por la mera separación de las facultades que le es forzoso subdelegar, el equilibrio del bien común”. La educación, debía por tanto ser “nacional, igual y obligatoria”: “¿No van todos a la iglesia? ¿Por qué no irían a este templo patriótico? Ningún niño debe ser eximido, sea la que fuese su cuna, de esta concurrencia precisa (...) sea necesario a todos ellos presentar la certificación de su concurrencia y desde los seis años hasta los diez críense juntos los hijos de una misma patria” (Citado en Delgado, 1993: 666). La Real Provisión del 11 de julio de 1771, que reconoció que la “educación de la juventud por los maestros de primeras letras era uno y aún el más principal ramo de la policía y buen gobierno del Estado... no sólo para hacer progresos en las ciencias y artes, sino para mejorar las costumbres”, consolidó el vínculo entre la educación y la utilidad pública, y por consiguiente, con la gestión del Estado, convirtiéndose desde entonces en uno de los ramos más importantes del gobierno.

Una de las disposiciones que atañe específicamente a la enseñanza de las primeras letras fue la Real provisión de los Señores del Consejo en el extraor-

⁵⁷ Nótese aquí que cuando se habla de educación se refiere a su utilidad práctica y no a sus formas de desarrollo en Aristóteles o Platón, surge una positividad distinta, no son las mismas palabras de antaño así se parezcan, los fines son nuevos y precisos.

dinario, de fecha del 5 de octubre de 1767, en la cual se legislaba sobre los destinos de las llamadas escuelas de niños. La Real provisión introdujo mecanismos de control de la enseñanza, estableciendo criterios para la sustitución de los religiosos expulsados e iniciando un movimiento de secularización de los maestros.

Conforme a lo indicado, en una de sus partes se contemplaba la sustitución de los maestros regulares por seculares en la enseñanza de primeras letras, gramática y retórica “que tuvieron en sí como estancada los citados regulares de la Compañía, de que nació la decadencia de las letras humanas” (CP 1, 1769: 137). Dicha especificación constituye una rejilla que hizo de la legislación una primera superficie de emergencia, pues ya no se trata ni de un maestro genérico ni del enseñante tradicional, sino de un maestro secular que no necesariamente sustituyó a las formas que le precedieron. De manera que en adelante sólo los seglares o en algunos casos los seculares podían ejercer el ministerio de la enseñanza. La propuesta de no permitir que ningún religioso enseñara públicamente, sino dentro de sus claustros y solamente a religiosos, no sólo suprimió la regencia jesuítica en la educación, sino empezó a cerrarle el camino a otras órdenes e incluso a cualquier eclesiástico, los que sólo se deberían escoger a falta de “legos hábiles”; en otras palabras, fue definiendo una figura específica, singular, que la cultura reconocería en adelante como el maestro público.

A partir de entonces se fue abriendo paso en la legislación aquella corriente, que con mayor o menor acento, vinculó al poder —en cabeza del soberano— con los dominios e intereses que antes eran privativos de la Iglesia o de la familia. Así, de los consejos de prudencia y sabiduría que caracterizaban los discursos de Vives, pasamos a la veracidad de unos expertos que hablaban desde el carácter natural de los mecanismos que hay que manipular: “un gobierno nunca sabe con suficiente certeza que siempre corre el riesgo de gobernar demasiado, o incluso: un gobierno nunca sabe demasiado bien cómo gobernar lo suficiente y nada más” (Foucault, 2007: 35). Con la economía política ingresamos a una época cuyo principio podría decir: Educar es gobernar.

CAPÍTULO DOS

La escuela principal ramo de la policía

“¿Cómo? ¿Desde la época en que os constituisteis, hasta hoy, no habéis podido encontrar el secreto para obligar a todos los ricos a hacer trabajar a todos los pobres? Vosotros, pues, no tenéis ni los primeros conocimientos de policía” (Voltaire citado en Foucault, 1967, 1: 101-102).

Algunas de las principales manifestaciones de la nueva fisonomía del Estado, como el discurso de la utilidad pública y la configuración de la población como problema de gobierno, fueron determinantes en la delimitación de la naturaleza de la institución escolar y sus funciones. Así, su carácter lo podemos definir como eminentemente público, no por que fuera gratuita o financiada por el Estado, sino porque éste reclama como derecho suyo su establecimiento, la definición de sus límites y de sus aplicaciones. La escuela aparece de esta forma como un derecho del príncipe, como el escenario de la normalización y la homogenización de la población, como la factoría por excelencia de los “buenos cristianos y los buenos vasallos”, en suma, como una de las formas de las que se vale el Estado para disponer a la masa de tal suerte que se haga gobernable. Ese papel convierte a la escuela en la primera institución estatal del saber, autónoma por tanto frente a los demás espacios de la enseñanza y, como lo expresa la documentación, en el principal ramo de la policía; es decir, en uno de los mecanismos para desarrollar la calidad de la población, mantener el orden de la nación y fijar objetivos ilimitados respecto de lo que se busca gobernar. Este surgimiento azaroso irá convirtiendo a la escuela –mucho después de su aparición– en una institución necesaria, normalizadora y útil.

1. La noción de Policía

La noción de policía, profundamente ligada al proceso de civilización europea, nos remite al interés de los nacientes Estados-Nación de construir un conjunto de mecanismos que actuaran como lo indican algunos tratadistas de la época -Theodore Turquet de Mayerne (1573-1654) y Peter von Honthal (1725-1794)- sobre todo aquello que contribuye a dar “ornamento, forma y esplendor [a] la integridad del Estado y a la dicha de todos los ciudadanos” (Foucault, 2006: 359).

Tal como lo plantea Jacques Donzelot, la policía que se fue configurando a lo largo de los siglos XVII y XVIII no se refiere a la “acción represiva en el sentido que le damos hoy” (Donzelot, 1979: 10), sino según un significado mucho más amplio y complejo que comprende todos los métodos para potenciar, organizar y aprovechar a la población, tratando “de que todo lo que compone el Estado [sirviera] para el fortalecimiento de su poder, pero también para el bienestar público” (Donzelot, 1979: 10-11). La policía referida a la utilidad pública aparece, por ejemplo, definida en 1756 por el político y economista alemán Johann von Justi, como “el conjunto de las leyes y reglamentos que conciernen al interior de un Estado y se consagran a consolidar y acrecentar su poder y hacer un buen uso de sus fuerzas, a procurar la felicidad de los súbditos; en una palabra, el comercio, la hacienda, la agricultura, la explotación de las minas, los bosques, las forestas, etc., visto que la dicha del Estado depende de la sabiduría aplicada a la administración de todas esas cosas” (Citado en Foucault, 2006: 359).

Como estrategia moduladora de todas las fuerzas del Estado, la policía tenía ingerencia sobre la vida cotidiana de los individuos, regulando sus hábitos, comportamientos, su cuerpo mismo, en fin, un conjunto de acciones intrínsecamente ilimitadas que encontrarán límite posterior en las diferenciaciones nominales del derecho. Constituyendo una suerte de “poder lateral al margen de la justicia”, la policía ejercía de hecho un “control penal punitivo” a través de elaboradas redes de “vigilancia y corrección” (Foucault, 1981: 97-98), dispuestas por lo general en planes y reglamentos. La guarda y observancia de todos esos preceptos y medidas, se convirtieron en el correlato visible del buen gobierno del Estado. Así, sólo cuando “un Estado está bien gobernado, los padres de familia saben gobernar bien a su familia, sus bienes, su propiedad, y los individuos también se dirigen como corresponde”⁵⁸.

58 En un sentido inverso pero complementario, Foucault indica que las llamadas “pedagogías del Príncipe” –tan recurrentes e importantes en la época–, disponían una continuidad ascendente de las formas de gobierno, en tanto que quien pretendiera “ser capaz de gobernar el Estado [debía] saber ante todo gobernarse a sí mismo; luego, en otro nivel, gobernar su familia, sus bienes, su propiedad” (Foucault, 2006: 119)

La policía constituía entonces una “tecnología política”, tanto o más importante que el orden interestatal: éste, a través de los cuerpos diplomático y militar, aseguraba el equilibrio –al menos en el caso europeo– de la balanza entre los Estados, en tanto a la policía le correspondía asegurar el orden interno, canalizando el crecimiento y el aprovechamiento de las riquezas.

De esta manera podemos definir la policía como “el cálculo y la técnica que van a permitir establecer una relación móvil, pero pese a todo estable y controlable, entre el orden interior del Estado y el crecimiento de sus fuerzas” (Foucault, 2006: 257).

Esto no quiere decir que la policía fuera en sí misma un presupuesto ideológico general, con el cual se aspiraba a regular y a controlar a los vasallos por un cálculo premeditado. La elaboración de sus nociones y, principalmente, la sanción y la aplicación de sus métodos, fue la mayoría de las veces azarosa, posibilitada por dinámicas específicas de la población. La escuela cumpliría en este nuevo orden gubernativo una función principal respecto de la acción policiva sobre la población, focalizada por supuesto en los cuerpos infantiles.

El crecimiento y la movilidad del contingente de pobres e indigentes, el desarrollo de las ciudades y el abandono de los niños, son algunas de las manifestaciones que jalonaron su aparición. En otras palabras, la policía se incorpora a las formas de gobierno ante prácticas concretas de la población, principalmente la insubordinación o el desorden en acto y en potencia. Así, la policía, que por definición era más reglamentadora que reguladora, registraba de esta manera cómo se comportaban los pobladores, constituyendo un régimen de saber, en tanto todo ese andamiaje reglamentario obedecía a fenómenos previamente registrados; es decir, al reconocimiento y el registro de comportamientos que podían considerarse regulares o irregulares. De esta manera, su cariz de táctica de control, de principio de organización, lo adquirió por la irrupción de nuevos fenómenos que demandaban otros tantos correctivos, y no por una sesuda y anticipada conjetura de los gobernantes. La policía no era, finalmente, una expresión del despotismo ilustrado, sino una respuesta ante solicitudes particulares y realidades prácticas.

El ejercicio de la policía se convirtió en un fenómeno estratégico para el gobierno de la población, a tal punto que la “vida en policía” era condición para la prosperidad y sinónimo de civilidad. Algunos demandaban su aplicación por parte de las autoridades, muchas veces para contener “todo un enjambre de pequeños desórdenes de conducta”⁵⁹. Para Rodríguez de Cam-

⁵⁹ En su empeño por vislumbrar las formas de circulación del poder, Foucault muestra que la policía constituía una especie de servicio público, pues muchas de las órdenes del rey “no se abalanzaban de improviso, de arriba a abajo, como si se tratase de los signos de la cólera del Monarca”, sino que estas

pomanes, la policía era el principal paliativo de la miseria, el conjuro de la pereza y la salvaguardia del orden y el bien del Estado. El acatamiento de los preceptos y los recursos de policía, particularmente de los gremios y los oficios, impedirían el ocio y la desaplicación, y romperían la “cadena de vicios y miserias” transferida de padres a hijos (Rodríguez de Campomanes, 1978: 171). Por tanto, su observancia “jamás [debía admitir] declinatoria ni excepción de fuero [...] como que este asunto [se consideraba] parte esencial del gobierno de los lugares grandes” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 174).

La policía se hizo de esta forma inmanente al gobierno, aunque conservando un carácter enteramente casuístico según las urgencias y las necesidades particulares que demandaba el gobierno de la población. Quizá uno de los fenómenos que más claramente nos permite avizorar esa naturaleza casuística de las formas policivas, es el progresivo desarrollo del horror frente a los pobres, particularmente en las ciudades y villas más populosas. Esa paulatina responsabilización de los menesterosos como la causa del desorden, la suciedad y el atraso de las urbes, dio lugar a la sanción por parte del Estado de una serie de medidas para poner coto a esos desarreglos de conducta que desafiaban los intentos de orden y de ornato.

Por ejemplo, en el año de 1785 en la ciudad de Santafé se publicó por Bando un extenso y minucioso reglamento cuyas medidas consideraban todos los aspectos que debían ponerse en práctica para vivir en policía. Particularmente, resalta el control que se debía ejercer sobre todos los pobres, promoviendo su encierro y preparación en algún oficio útil al Estado, como los principales paliativos de los horrores de la miseria. Al efecto el reglamento estipulaba:

1. *Que habiendo en esta ciudad dos hospicios [debidamente] dotados; y advirtiendose crecido numero de mendigos por la calles que en esas incomodan al publico, y en aquellos pueden ser utiles, se encarga a los comisarios de Barrio, y á todos los Alguasiles que reduscan á los Hospicios á toda clase de mendigos.*
2. *Se encarga igualmente á dichos Comisarios que en las Rondas que hicieren principalmente en el Padrón que formen de este año aprehendan a los indios de ambos sexos, que se sepa ser de pueblos conocidos, para que inmediatamente se dé quenta á sus respectivos curas o corregidores, a fin de que estos los hagan conducir a sus pueblos con lo que se lim-*

intervenciones eran solicitadas –e incluso “mendigadas”– “como si se tratara de hacer frente a algún gran crimen que debía merecer la cólera del soberano, cuando sólo se trataba de alguna historia de familia, esposos engañados o golpeados, fortunas dilapidadas, conflictos de intereses, jóvenes indóciles, raterías o borracheras” (Foucault, 1996: 190).

piará la ciudad de este tipo de gentes; se aplicarán ellos al cultivo de las Fábricas, y el Herario Real, reportara conocido aumento con los rubricos que en la actualidad dexan de pagar(AGI, Policía, T. 6, f 58r).

Claramente, aunque la policía no es la creadora del hospicio, si le atribuye un fin particular poniendo de relieve la importancia del trabajo. Asimismo, asume como su función la protección y salvaguarda del prójimo o prójimo, el vecino reconocido y asentado cuya vida, propiedad y costumbres, podían verse amenazado por el peregrinar de forasteros y extraños que justamente escapaban al registro y control de estos aparatos normativos⁶⁰.

Entre otros aspectos, las medidas de policía contemplaban el orden y la limpieza de las urbes como condición para vivir en civilidad, adquiriendo de esta manera un vínculo estrecho con la higiene y con la vida urbana. El reglamento de la capital del Virreinato de la Nueva Granada prohibió arrojar las basuras en los arrabales de la ciudad, así como en las calles “baxo la pena al noble de dos pessos que se [aplicaban] para limpieza de la misma calle, y al pleveyo la verguenza publica” (AGN, Policía, T. 6, f 58r-58v). Así mismo, encargó a los Comisarios de Barrio y a la los Alguaciles castigar “con igual pena a las chicherias que [derramaran] agua en las puertas de sus chicherías con pretexto de lavar sus basijas” (AGN, Policía, T. 6, f 58v); a “todo dueño de casa, o Tienda” que no mantuviera empedrado y “barrido á lo menos un día á la semana el terreno correspondiente a su havitacion, [a] los que [tuvieran] aguas vertientes á la calle” o descubiertos los acueductos; a los que “traxeren cargason de qualesquiera efectos [y mantuvieran] en la calle las Bentas”; a las personas que con motivo de alguna obra de albañilería estorbasen el paso publico y, finalmente, á los carpinteros, a quienes la norma prohibió “[poner o labrar] maderas en la calle” (AGN, Policía, T. 6, f 58v).

A la vista de estas medidas, entendemos la policía como un conjunto de prácticas y acciones que tienen como propósito más general la organización y control de los pobres y en general de los pobladores, a través de una reglamentación (códigos) con diversas competencias (organizar la ciudad, los hábitos de los pobladores, etc.). Las prácticas de policía generan a su vez efectos sobre la población la cual demanda el ejercicio de la autoridad para que se establezcan leyes, permitiendo también que las familias solicitaran esas acciones. La policía es un

⁶⁰ Al respecto Robert Castel señala: “Si el vagabundo es un “inútil para el mundo” que vive como un parásito del trabajo del prójimo, excluido de todas partes y condenado a la errancia en una sociedad en la que la condición de persona depende de la pertenencia a un estatuto, uno se explica perfectamente la representación peyorativa asociada invariablemente con él, y el carácter implacable del tratamiento que se le aplica: “para el campo, los vagabundos son el azote más terrible. Son insectos voraces que lo infestan y lo devastan y que devoran día por día la comida de los cultivadores. Para hablar sin eufemismos, son tropas enemigas dispersas sobre la superficie del territorio, que vive allí a discreción como en un país conquistado y recogen verdaderos tributos a título de limosnas” (J.F. Letrosne, *Mémoire sur les vagabonds et les mendiants*, Soissons, 1764: 4) (Citado en Castel, 2004: 92).

principio que comienza a aplicarse en espacios intermedios o intermediarios como la escuela y el hospicio. En este sentido, es prudente comprender la policía como el control de la población a partir de las prácticas que se configuraron a propósito de unos problemas y preocupaciones que surgen en este momento histórico y de esta forma identificar sujetos e instituciones, que operan mediante dichas prácticas de policía, donde comienzan a evidenciarse las relaciones de poder en las que estuvo inmersa la aparición de la escuela pública.

2. La escuela como generadora de lo común⁶¹

Un solo labio

Desde mediados del siglo XVIII, la Corona Española empezó a reorientar las estructuras burocráticas hacia la centralización de la administración financiera y la unificación del método contable. Junto a esa fiscalización y vigilancia más estricta de los funcionarios, la recomendación de que los indios debían abrazar la vida en civilidad, dejando atrás, entre otras cosas, sus lenguas nativas, fue una constante de la legislación. De esta forma, la Monarquía, a través de un considerable corpus de Cédulas y Reales Provisiones, comprometió a los Presidentes de las Audiencias, a los Gobernadores, a los Corregidores y a los Alcaldes, a concurrir en la empresa de desterrar de las Indias los idiomas de los “naturales”. Asimismo, alegando en principio la conveniencia de la unidad de lengua para la correcta difusión de la doctrina católica, solicitó la colaboración de los curas y doctrineros, para que persuadieran a los indios de seguir utilizando sus lenguas.

Esa posición dio un vuelco significativo a las políticas reales sobre la castellanización, pues desde finales del siglo XVI la Corona aseguró la subsistencia de las lenguas nativas, sancionando como de observancia obligatoria, primero, que los curas y doctrineros debían aprender las lenguas de los indios⁶² que iban a “adoctrinar y administrar, pues tanto importa para el cumplimiento de su obligación y salvación de las almas de sus feligreses”⁶³, y segundo, que el aprendizaje de la lengua castellana, solamente sería voluntario. Aunque el Estado español reconocía las ventajas de la castellanización

61 Una versión de este acápite fue presentada y editada en Buenos Aires con el título: “La escuela: un lugar para el común” (Frigerio y Diker, 2008).

62 Ver aquí: “El primer catecismo en lengua mosca. Santafé, 1605” (Restrepo, 2010: 70-81).

63 Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias. Mandadas imprimir, y publicar por la Magestad Católica del Rey Don Carlos II Nuestro Señor. Va dividida en quatro tomos, con el índice general, y al principio de cada tomo el índice especia de los títulos que contiene. Madrid: Ivlian de Paredes, 1681. Título Treze. De los Curas y Doctrineros. Ley IV. Que los Virreyes, Audiencias y Governadores tengan cuidado que los Doctrineros sepan la lengua de los Indios, o sean removidos (Felipe III, Madrid, marzo 17 de 1619). Fol. 55v.

de los indios, no sólo por razones religiosas, pues además de hacerse “mas capaces de los Misterios de Nuestra Santa Fe Católica”, conseguirían “otras utilidades en su gobierno y modo de vivir”⁶⁴, desaprobaba el uso de cualquier medida de fuerza que buscara “apremiar” a los indios para que abandonaran su “lengua natural”, limitándose a exhortar, por intermedio de los Arzobispos y Obispos, a los Curas Doctrineros para que “usando de los medios mas suaves, [dispusieran] y [encaminaran], que a todos los Indios [fuera] enseñada la lengua Española, y en ella la doctrina Christiana”⁶⁵.

La Corona fue sin embargo, siempre más severa en vigilar las competencias de los curas en las lenguas nativas, y no en extender la enseñanza del castellano. De hecho, el conocimiento de la lengua de los indios condicionó la permanencia y la asignación de los curatos y las doctrinas, pues ningún religioso podía “entrar a ejercer Oficio de Cura, ni Doctrinero, sin ser primero examinado y aprobado por los Prelados Diocesanos, quanto a la suficiencia en la lengua de los Indios a que han de doctrinar y administrar los Santos Sacramentos”⁶⁶.

Asimismo, “los Religiosos que no supieren la lengua e idioma de los Indios”, debían ser removidos de sus puestos⁶⁷. La existencia de tantas y tan variadas lenguas en América, mantenía no obstante latente la alternativa de la castellanización. El rey Felipe II dispuso por ejemplo: “Porque se ha entendido que en la mayor y más perfecta lengua de los indios no se pueden explicar bien y con propiedad los Mysterios de la fe, sino con grandes absurdos o imperfecciones, y que aunque están fundadas las cátedras, donde sean enseñados los sacerdotes que huvieren de adoctrinar a los indios, no es remedio bastante, por ser grande la variedad de las lenguas, y que lo sería introducir la castellana, como más comun y capaz, os mando, que con el mejor orden que se pueda y pudiere, y que a los indios sea de menos molestia, y sin costa suya, hagan poner maestros para que los que voluntariamente quisieren aprender la lengua castellana, que esto parece podrían hacer los sacristanes, así como en nuestros reynos en las aldeas enseñan a leer y escribir la doctrina”⁶⁸.

64 *Ibíd.* Ley V. Que los Curas dispongan a los Indios en la enseñanza de la lengua Española, y en ella la doctrina Christiana (Felipe IV en Madrid a 2 de marzo de 1634). Fol. 55v.

65 *Ibíd.* Ley V (Felipe IV en Madrid a 2 de marzo de 1634). Fol. 55v.

66 Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias. Título Quinze. De los Religiosos Doctrineros. Ley VI. Que los Religiosos Doctrineros sean examinados por los Prelados Diocesanos en la suficiencia y lengua de los Indios de sus Doctrinas (Felipe II en Badajoz a 5 de agosto de 1580; Felipe III en San Lorenzo a 14 de noviembre de 1603; Felipe IV en Aranjuez a 30 de abril de 1622). Fol.76v.

67 *Ibíd.* Título Treze. De los Curas y Doctrineros. Ley IV. Que los Virreyes, Audiencias y Governadores tengan cuidado que los Doctrineros sepan la lengua de los Indios, o sean removidos (Felipe III en Madrid a 17 de marzo de 1619). Fol. 55v.

68 *Ibíd.* Tomo II, Libro 6, Título 1. De los indios, Ley 18. Que donde fuere posible se pongan escuelas de lengua castellana, para que la aprendan los indios, Fol. 190. Para que además de tener una “mayor inteligencia de la fe cristiana”, se fomentara “la sociedad y comunicación con los españoles”, las cédu-

El jurista Juan de Solórzano y Pereyra (1575-1655), autor del tratado *Política Indiana* (1648), en el cual recogió los principales códigos y disposiciones sobre el gobierno y derechos de los indios, admitía que aunque los Concilios dispusieron que a estos: "...les enseñemos las oraciones, y les catequicemos en su lengua, sin obligarles a que aprendan la nuestra, a no ser que algunos lo quieran hacer de su voluntad, yo siempre me he inclinado más a la opinión contraria y tengo para mi, que en los principios de las poblaciones de estas provincias de Indias hubiera sido fácil y conveniente haver obligado a todos los indios que hiban entrando en la Corona de España a que aprendieran la lengua de ella, y que aún hoy será esto mucho más fácil y conveniente; porque cuando en los viejos se diera alguna dificultad, no dexarán de aprender lo que bastará para entendernos; y en los muchachos y en los que después fuesen naciendo, no podía haber alguna, pues toman y aprenden con tanta facilidad quantas les quisieren enseñar"⁶⁹.

Solórzano, consideraba la enseñanza del castellano como "sumamente provechosa para que los nuestros se estrechen más con los indios, y ellos con nosotros", pues además de "dilatarse la fe de Christo", el uso de un mismo lenguaje, "la inteligencia y conformidad del idioma", servirían para que los indios cobraran "más amor y voluntad" hacia los españoles. Por ello, recomendó en su obra que los indios fuesen desde niños aplicados al aprendizaje del castellano, que se ponderara "el gran castigo que en la división de lenguas embió Dios a los hombres", y que se reclamara el derecho de conquista a imponer la lengua del vencedor: "No hallo causa para que a nadie se le pudiese ni pueda hoy hacer duro, o nuevo este precepto, de que los indios fuesen obligados a aprender y hablar nuestra lengua; pues no ha havido cosa más antigua y frecuente en el mundo que mandar los que vencen o señorean nuevas provincias, que luego en ellas se reciba su idioma y costumbres, a si para mostrar en esto el derecho de su dominio y superioridad, como para tenerlos más conformes y unidos en sus gobiernos" (Solórzano, 1776: 198).

El floreciente discurso sobre la utilidad pública puso como requisito fundamental el problema de la castellanización de los naturales. Diversas voces, tanto civiles como religiosas, empezaron a reclamar que para facilitar la administración política y económica, así como la difusión de la fe católica, debían proscribirse todos los idiomas de los indios. Por ejemplo, el economista y político español, Joseph del Campillo y Cosío (1645-1743), consideraba

las del 11 de febrero de 1688 y del 6 de abril de 1691, respectivamente establecieron que además de explicar en castellano la doctrina cristiana, se enseñara a leer y a escribir "a los indios muchachos la lengua castellana", y que para obtener puestos, los indios debían aprender el español. (Citado en Tank, 1999: 156-157).

69 Tomo primero, Capítulo XXVI. Si será y hubiera sido conveniente obligar a los indios, a que dexadas y olvidadas las varias lenguas, como usan, hablaran sólo la nuestra castellana, y se acomodaran en todo a nuestros vestidos, costumbres y matrimonios (Solórzano, 1776: 196).

que para el mejor aprovechamiento de esa población –hecho o finalidad que constituía la base de sus propuestas– debían abrazar la vida civil adoptando el idioma y costumbres de los españoles.

En su *Nuevo sistema de gobierno económico para la América*, Campillo y Cosío definió al gobierno económico como “la buena policía, el arreglo del comercio, el modo de emplear civilmente a los hombres, el de cultivar las tierras, mejorar sus frutos, y en fin, todo aquello que conduce a sacar el mayor beneficio y utilidad de un país” (Campiño, 1789: 3). La principal máxima para cumplir ese programa, era la reducción de los indios a la vida civil y, con “benignidad y dulzura”, el fomento de la industria y la agricultura en esas poblaciones. Por ello criticaba el desdén con que se valoraba la condición de indio y la opresión que sobre ellos ejercían muchos de los funcionarios y administradores españoles.

Para el político asturiano, el permanente pie de guerra en el que España se mantenía con respecto a los naturales de las Indias, había impedido e impediría que se aprovecharan los territorios, se extrajeran los frutos y se expandiera el comercio. Al contrario de los franceses en Canadá, que no sujetaron a los naturales sino ganaron su amistad y comercio: “...nosotros –decía este autor– estamos siempre con las armas en las manos, y el Rey gastando millones para entretener un odio irreconciliable con unas naciones, que tratadas con maña y amistad, nos darían infinitas utilidades. No se hacían cargo nuestros españoles guerreros que el comercio de un país, teniéndole privativo, vale mucho más que su posesión, porque se saca el fruto y no se gasta en su defensa y gobierno” (Campiño, 1789: 15).

La población nativa debía por tanto ser “el gran punto en que principalísimamente se [esmerara] el zelo, la aplicación, el amor y la penetración” de los funcionarios peninsulares, pues los indios son: “El gran tesoro de España. Ellos son las verdaderas Indias y la mina más rica del mundo, que se puede beneficiar con la más escrupulosa economía. Todas las obras importan poco en comparación de esta, que tan desatendida se halla. Doce o quince millones de racionales vasallos del Rey, los más sumisos del universo, que llevan inútilmente la más pesada carga de la tierra, y están a todo lo que se les quiere mandar; ¡o que materia tan preciosa para explayarse el talento, la humanidad y la política de un gran monarca!” (Campiño, 1789: 55-56).

Según Campillo, los remedios para llevar a los indios a la vida civil eran dos: la unificación del vestido y del idioma. Con la introducción entre los indios (hombres y mujeres) del “traje español entero”, permitiéndoles además el uso de algunos materiales que les estaban prohibidos, como el terciopelo y la seda, Campillo esperaba no solamente un “mejor orden del nuevo es-

tablecimiento de Gobierno Económico”, sino un aumento considerable del comercio por el consecuente crecimiento del consumo (Campiño, 1789: 124). Igualmente, la extensión del uso de la lengua española, debía permitir que los indios fueran “así como pareciendo en todo españoles, así también aficionándose cada día más a la Corona y patria de quienes son vasallos” (Campiño, 1789: 138).

La enseñanza del castellano formaba así parte del sistema diseñado por Campillo y Cosío, pero solamente para potenciar la utilidad de los indios, pues según él: “No es menester en una monarquía que todos discurran ni tengan grandes talentos. Basta que sepa trabajar el mayor número, siendo pocos los que deben mandar, que son los que más necesidad de luces muy superiores [...] la muchedumbre no ha de necesitar más que fuerzas corporales y docilidad para dexarse gobernar; y así lo que se acumula como una gran nulidad en los indios, no lo miro yo como tal, sino antes bien como una especialísima ventaja, útil y provechosa para muchas cosas [...] en el supuesto de que los indios tengan las potencias tan limitadas como se dice, me parece que esta es la circunstancia más feliz que puede haber para los fines políticos del gobierno; pues de este modo se podrá con toda facilidad hacer de ellos aquello que se quiera, habiendo hombres que sepan y alcancen oportunamente valerse de esta ventaja para dirigirlos al bien suyo y al del Estado, que es únicamente lo que proponemos, promovemos y tratamos (Campiño, 1789: 91-92).

La incorporación de los indígenas a las formas ibéricas del catolicismo y a la economía de la sociedad española, fue igualmente sugerida por los jerarcas católicos. En septiembre de 1769, el obispo de Puebla, Fabián y Fuero, publicó una pastoral en la cual atribuyó la persistencia de las idolatrías a la supervivencia de las lenguas indígenas. Según el prelado, “habiendo ya dos siglos y medio que comenzó en [las Indias] la luz del Santo Evangelio”, se precisaba disminuir el uso del idioma nativo, porque olvidado éste “se olvidarán de alguna parte de sus necios usos”, es decir, de “la superstición o error de sus mayores en el término o vocablo de su lengua”. Para Fuero, los preceptos de los concilios del siglo XVI, según los cuales se debía enseñar la religión a los indios en su “lengua materna”, habían caducado, pues ya lograda la conversión, debía imponerse el derecho de los conquistadores de introducir y extender su idioma: “Los indios desde que fueron conquistados por nuestros católicos monarcas no tienen derecho alguno de justicia a que se les mantengan sus lenguas, antes sí lo gozan nuestro soberano de hacer valer la suya en la vasta extensión de sus dominios para que siendo todas sus tierras un solo labio [...] las puedan gobernar más fácil y uniformemente” (Citado en Tanck, 1999: 171-172).

Castellanizar a los indios garantizaba que estarían más instruidos “no sólo en lo civil, sino también en la doctrina cristiana”, en tanto dejarían de contemplarse “maquinalmente con esto como separados de los demás vasallos”, pues abandonadas las “bárbaras, pobres y oscuras [lenguas de los naturales], que más parecen aullidos, silbos, balidos y mugidos de bestias que articulación de racionales”, desaparecerían las divisiones entre los vasallos de España.

El arzobispo de México, Francisco Antonio de Lorenzana, cuyas consideraciones y recomendaciones influyeron en la política lingüística de Carlos III, redactó en 1768 las “Reglas para que los naturales de estos reinos sean felices en lo espiritual y lo temporal”, un pequeño tratado en el que se exhortaba a los indios a cuidar del aseo de sus casas y sus personas para disminuir enfermedades, al ejercicio de oficios, a la crianza de animales, a evitar la ociosidad, los pleitos entre ellos y las protestas legales a las autoridades y, principalmente, a no caer “en embriagueses que son la causa de su pobreza, ociosidad y pecados y también de muchas enfermedades y pestes”. Dos de las reglas tenía que ver con la enseñanza: los indios debían saber “la doctrina cristiana, no sólo en su idioma, sino principalmente en castellano” y tener “escuelas de castellano [en donde] aprendan los niños a leer y escribir pues de este modo adelantarían; sabrían cuidar su casa, podrían ser oficiales de república y explicarse con sus superiores, ennobleciendo su nación y desterrando la ignorancia que tienen no sólo de los misterios de la fe sino también en el modo de cultivar sus tierras, cría de ganado y comercio de sus frutos” (Citado en Tanck, 1999: 169-170).

En carta pastoral de 1769, Lorenzana lamentaba que después de “dos siglos y medio de hecha la conquista”, todavía fueran necesarios los “intérpretes de las lenguas e idiomas de los naturales”. Al igual que Fuero, el primado de México consideraba que para lograr la conversión había sido apenas justo que los ministros evangélicos se dedicaran a aprender las lenguas nativas. Sin embargo, señalaba que no había “nación culta en el mundo, que cuando extendía sus conquistas, no procurase hacer lo mismo con su lengua”. Por ello, en los dominios de España era tiempo de que “las ovejas [entendieran] la voz y el silbo común de los pastores, no que estos se [acomodaran] precisamente al balido vario de las ovejas”⁷⁰. Según sus recomendaciones, todos los sacerdotes debían procurar “el mayor bien espiritual y temporal de estos [naturales] que sin duda consiste en gran parte en que hablen todos una misma lengua”. Lorenzana argumentaba además, que la preservación de los idiomas nativos era una amenaza para el dominio político, pues “los alborotos, los motines, las sediciones civiles, toman mucho cuerpo cuando se traman entre personas de extraño idioma y las acalora la misma diversidad de

⁷⁰ “Pastoral para que los indios aprendan el castellano”, 6 de octubre de 1769 (Citado en Tanck, 1999: 174-175).

costumbres, con alguna memoria de sus antiguos señores y excelencia mal concebida de su lengua, trajes, libertad, gentilismo y otros vicios a que es propensa la naturaleza. El hablarse un mismo idioma en una nación propia de su soberano y único monarca engendra cierto amor e inclinación de unas personas a otras, una familiaridad que no cabe entre los que no se entienden y una sociedad, hermandad, civilización y policía que conduce mucho para el gobierno espiritual, para el trabajo doméstico, para el comercio y la política, como también para ir olvidando a los conquistados insensiblemente sus enemistades, sus divisiones, sus parcialidades y su aversión a los que mandan. El mantener el idioma de los indios es mantener en el pecho un ascua de fuego, un fomento de discordia y una piedra de escándalo, para que se miren con aversión entre sí los vasallos de un mismo soberano”⁷¹.

Lorenzana reprodujo los puntos de su pastoral en una carta enviada al rey Carlos III el 25 de junio de 1769. El diez de mayo del año siguiente, el Monarca expidió Real Cédula *Para que en los Reynos de las Indias, Islas adyacentes, y de Philipinas, se pongan en práctica y observen los medios que se refieren, y ha propuesto el Arzobispo de México, a fin de conseguir que se destierren los diferentes idiomas de que se usa en aquellos Dominios y sólo se hable el Castellano*. En la disposición, el Rey admitía que aunque él y sus antecesores habían formulado varias leyes “á fin de que se instruya á los indios en los dogmas de nuestra Religión en Castellano, y se les enseñe á leer, y escribir en este idioma”, éstas no habían tenido efecto alguno. Por el contrario, los indios parecían ser cada día más indispuestos y “cerrados” a aprender esta lengua y a enviar a sus hijos a la escuela. Mucha de la responsabilidad de esa situación, fue atribuida a los “clérigos criollos”, a quienes el Rey calificaba de “mercenarios” por hacer alarde de su conocimiento de las lenguas nativas, para desplazar a los religiosos europeos en la tenencia y provisión de los curatos. Asimismo, se consideraba que “los naturales [tenían] la inclinación á retener su propia Lengua, dificultando los arbitrios para aprender otra agena”, con el “malicioso” fin de “ocultar sus acciones de los Españoles, y no contextarles derechamente”⁷².

En consideración a todo esto, para “estender, y hacer único y universal [el idioma castellano] en los mismos dominios, por ser el propio de los Monarcas, y Conquistadores”, y facilitar “la administración y pasto espiritual á los naturales, y que estos puedan ser entendidos de los superiores, tomen amor

71 Al parecer, mucho del recelo del Arzobispo Lorenzana hacia la pervivencia de las lenguas de los naturales, se debía a que los motines originados en México en contra de la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, fueron protagonizados en su gran mayoría por indios (Citado en Tanck, 1999: 174-175).

72 Real Cédula *Para que en los Reynos de las Indias, Islas adyacentes, y de Philipinas, se pongan en práctica y observen los medios que se refieren, y ha propuesto el Arzobispo de México, a fin de conseguir que se destierren los diferentes idiomas de que se usa en aquellos Dominios y sólo se hable el Castellano*. Aranjuez, mayo 10 de 1770 (AGN: Reales Cédulas, f 603-608).

á la Nación Conquistadora, destierren la idolatría, se civilicen para el trato, y comercio; y con mucha diversidad de lenguas, no se confundan los hombres, como la torre de Babel”, el Rey ordenó a los Virreyes, Presidentes, Audiencias, Gobernadores, Jueces, Arzobispos, Obispos, Vicarios Generales y Prelados Locales, que establecieran escuelas de lengua castellana en todos los pueblos, y que en la asignación de los curatos fueran tenidos en cuenta los méritos del ponente y no su dominio de las lenguas nativas. “El Cura que es Castellano –rezaba la resolución–, y no sabe otro Idioma, procura con esfuerzo extender el suyo, encarga, y precisa á sus Feligreses á que le hablen en él, promueve las Escuelas en Castellano”. Así, la administración española esperaba que con la cotidianidad del trato con los eclesiásticos y el aprendizaje en las escuelas, los indios fueran en pocos años desacostumbrándose a sus lenguas⁷³.

A partir de la expedición de esta cédula se hizo la recomendación a todos los ministros y funcionarios en América, de extender el uso del castellano entre los indios. Al designar a los gobernadores, si bien les hacía el perentorio aviso de que no podían “hacerles perjuicio ni vejación alguna”, ni “obligarlos a dar bastimentos ni bagajes” durante las visitas “de la tierra”, los gobernantes debían velar por su subsistencia y bienestar, en atención a la “notoria desidia, floxedad y pereza de [los] naturales a todo género de trabajo, por ser inclinados a la ociosidad, embriaguez y otros vicios, de forma que no obligándoles a que tomen el ganado y aperos de la labor, se quedarán los campos sin cultivar, las minas sin trabajar, y estuvieran desnudos sino se les precisase a tomar las ropas necesarias”⁷⁴. En consonancia con estas exigencias la labor de castellanizar tendrá efectos en el establecimiento de escuelas.

Sin embargo, el sometimiento de los niños indígenas a la instrucción de primeras letras debió sortear otro tipo de inconvenientes, a parte de la enseñanza de la lengua castellana y la evangelización, al tener que recurrir a métodos y reglas menos disciplinares, basados en un aprendizaje no tan intensificado, ni severo en los castigos, en comparación a la instrucción recibida por los niños de las principales ciudades y villas neogranadinas, principalmente por el temor de que los padres los sustrajeran de la escuela, institución que ciertamente les era extraña y desconocida.

Si bien los métodos disciplinares hacia la población indígena ya habían sido puestos en práctica por los mismos misioneros, para muchos funcionarios su éxito era cuestionable. Al efecto el Virrey Caballero y Góngora describía en 1789 a los pueblos de indios como: “...unas naciones vagas e inonexas,

73 *Ibíd.* (AGN: Reales Cédulas, f 603-608).

74 Instrucción de lo que Don Ramón García León y Pizarro ha de observar y guardar en el uso y ejercicio del Gobierno de Guayaquil en el distrito de la Audiencia de Quito que se le concedido. Noviembre 22 de 1779 (AGN: Reales Cédulas y Órdenes, T. 24, f 557-660v).

aun entre sus mismas familias, sin pactos ni necesidades que las unan; verse repentinamente sujetas, no solamente a las leyes generales del estado social, sino a una vida regular y uniforme; obligadas a seguir a la voz de los misioneros, siempre propensos, a la misma exactitud y subordinación, por un efecto de su educación claustral; unas naciones que por su absoluta barbaridad ni aun son idolatras, permaneciendo las más sumergidas en el ateísmo, sin el más leve principio de moral que dirija sus acciones, pretender trasplantarlas desde luego al conocimiento de la sublime moral cristiana, que ni alcanzaron Epicteto, ni Séneca; unas naciones ignorantes de la lengua de sus reductores y éstos de la suya, verse obligados por cuatro o seis horas al día a repetir un casi infinito número de palabras en que les dan a entender que aprenden la doctrina; unas naciones silvestres y montaraces, que tenían librada la subsistencia en los frutos espontáneos de la tierra, en la caza y en la pesca, y que solamente cuando se agotaron estos recursos, buscaron al misionero y se congregaron en población, estrechados de la necesidad” (Colmenares, 1989: 397).

Las escuelas de lengua castellana en el Nuevo Reino de Granada

Por Cédula Real del 22 de noviembre de 1779 se conminó a todos los gobernadores de las Indias a acatar lo dispuesto en la cédula del 10 de mayo de 1770. Las autoridades debían prohibir el uso de las lenguas nativas y establecer las escuelas de lengua castellana para “remediar las torpes culpas que [cometían] los indios con su ociosidad y embriaguez”⁷⁵ y en ellas aprendieran “á leerle, escribirle, y hablarle”, designando para ello “Maestros en quienes [concurrieran] la christiandad, suficiencia, y buena conducta que se requiere para tan útil, y delicado ministerio”⁷⁶. Enfatizo aquí los nexos que vinculan las prácticas de policía con la lengua y su capacidad para penetrar en los detalles más cotidianos, no sólo se regulaba el saludo, el aseo, la distribución de la jornada, los comportamientos diferenciados en los espacios públicos y privados, importaba también decidir sobre el habla y lo que se habla.

Además, los burgomaestres tenían que reservar el salario para estos preceptores, indicando el origen o la naturaleza de los fondos, o proponiendo los medios o arbitrios para conseguirlos, y disponer “que en los Conventos, en los Monasterios, y en todos los negocios judiciales, extrajudiciales, y domésticos” no se hablara lengua diferente al castellano, comprometiendo en

⁷⁵ *Ibíd.* (AGN: Reales Cédulas y Ordenes, T. 24, f 557-660v).

⁷⁶ Real cédula para que Don Ramón García León y Pizarro, Gobernador de la Provincia de Guayaquil, cuide en la forma que se expanda el establecimiento de Escuelas y uso del idioma castellano. Noviembre 22 de 1779. (AGN, Reales Cédulas y Órdenes, T. 24, f 556-556v).

ello a “las Justicias, Prelados, Amos, ó Patronos de las casas”⁷⁷. Para dotar las escuelas, la monarquía sugirió que los pueblos que no tuviesen “bienes ni arbitrios con que costear los indispensables gastos de ellas”, tomaran los salarios de los maestros y demás asignaciones de “los caudales de la Caja General de Censos”. Las poblaciones que carecían de este beneficio, podían separar “un pedazo competente de tierra” para que fuera sembrado y cultivado por la Comunidad. Igualmente, donde hubiese “abundancia de ganados”, los indios podían contribuir con una o más cabezas, “según sus facultades, para que cuidando de ellos, se [hiciera] un competente fondo, con cuyo producto, y el de las siembras y cosechas, se [satisficieran] los costos de las Escuelas”⁷⁸. Los jerarcas católicos, por intermedio de los curas, quedaron obligados a persuadir “a los padres de familias por los medios más suaves y sin usar de coacción”, para enviar a sus hijos a las escuelas, ilustrándolos sobre “la conveniencia y utilidad de que los niños [aprendieran] el Castellano para su mexor instrucción en la Doctrina Christiana, y trato civil con todas las gentes”⁷⁹. Asimismo, los corregidores debían “evacuar” un informe especificando los fondos para “la dotación de maestros, el número de indios, la distancia de uno a otro y la que tienen con la cabecera”, si había “sugetos ydóneos a quienes se les [pudiera] fiar el magisterio”, y, de no haber otros fondos, si era posible “hacer sementeras y establecer hatos de comunidad” para la “remuneración [del] travaxo” de los maestros⁸⁰.

En el Virreinato de Nueva Granada, el cumplimiento de la normativa llegada de España produjo diversas reacciones de los funcionarios y ministros a quienes les correspondía ejecutarla. Como el estado de la población india no era el mismo en todo el territorio, el curso que siguieron las leyes en su aplicación no fue uniforme. Por ejemplo, El Corregidor del pueblo de San Joseph de Noanamá, en la Provincia del Chocó, Bernardino Herrera, manifestó que para “uniformar las lenguas provinciales [en esa parte del territorio], y sujetarlas a una general en el país por medio de escuelas de primeras letras”, era primero indispensable “congregar” [a los indios] en un pueblo a fuerza de industria y sagacidad”⁸¹, pues “al modo de los antiguos

77 *Ibíd.* (AGN, Reales Cédulas y Órdenes, T. 24, f 556-556v).

78 Real Cédula para los presidentes de Audiencias, Arzobispos y Obispos de Indias sobre advitrios y rentas dedicados a la enseñanza del idioma castellano en los pueblos de Indios. San Lorenzo, 5 de noviembre de 1782. (AGN, Colegios, f 653-654v).

79 *Ibíd.* (AGN, Colegios, f 653-654v).

80 Referencia a una Real Cédula por la cual se ordena establecer una escuela en el partido de Tunja para que los indios puedan aprender a leer y escribir el idioma castellano. Eustaquio Galavis. Corregidor del partido de Chita. Tunja, mayo 27 de 1786 (AGN: Miscelánea, Instrucción pública, T. 66, f 36).

81 El Corregidor del pueblo de San Joseph de Noanama (Bernardino Herrera) expone acerca de la necesidad e importancia de una escuela de lengua castellana para los indios: propone que se le dé una jurisdicción para agrupar a los indios calimas. 2 de noviembre de 1771 (AHNB, Anexo Instrucción Pública, T. III, f 216).

paganos viven esparcidos por las orillas de los ríos”, llevando “desordenada vida y relajadas costumbres”, siendo “no sólo inútiles a sus vecinos sino también perjudiciales”⁸².

En contraste, el gobernador de la Provincia de Antioquia, Francisco Silvestre, informó que las 2607 “almas de indios” existentes en esa región, estaban ya organizadas en ocho pueblos de indios, y que todos, a excepción de los 60 habitantes “de la nueva reducción de Cañas Gordas”, no hablaban otra lengua que la castellana⁸³. Igual parecer expresó el corregidor de Zipaquirá, Agustín Vázquez de Novoa, quien aseguraba que el castellano “ya [era] común en todos los pueblos”, y que lo que se imponía era “dar a los niños una educación cristiana y política”, para lo cual recomendaba que en las poblaciones “cabeza de partido” se establecieran escuelas “bajo el Plan formado por el Cura de Girón”⁸⁴.

De esta forma, la castellanización de los naturales estaba condicionada por los procesos de reducción. En la Provincia del Chocó, en donde la pacificación y apertura de la frontera se dilató hasta finales del siglo XVIII, todavía no era común que los indios vivieran en poblados permanentes. Por ello, mientras Herrera solicita que se le de jurisdicción para reducir a los indios Calimas, Silvestre “descarta” la provisión señalando que en Antioquia, no sólo casi todos hablaban castellano, sino que incluso algunos sabían leer y escribir, y que los indios de esa parte del virreinato, eran muy “ladinos y advertidos, y no se les conoce lo indio, sino es por que se lo llaman”⁸⁵.

De todas maneras, todos los funcionarios coincidían en señalar las notorias ventajas de la unidad de lengua, no solo para “la mayor facilidad del comercio y del gobierno económico y político sino también [para] la religión”⁸⁶. El Corregidor de Noanamá decía por ejemplo: “Si el indio ignora la lengua castellana y el cura doctrinero la del indio; ¿qué le aprovecharán a éste los desvelos de su párroco para instruirle en la doctrina cristiana? Sabido el idioma general del país que les facilita el roce con las demás clases, no será menos costosa su cultura. Es bien notorio que el trato social de variedad de nacio-

82 *Ibíd.* (AHNB, Instrucción pública, T. III, f 220v).

83 Informe del Gobernador de la Provincia de Antioquia en cumplimiento de Real Provisión para que se ponga en cada pueblo de indios un maestro de escuela para enseñar a los indios la lengua castellana. Francisco Silvestre, Gobernador de la Provincia de Antioquia. 21 de junio de 1789.

84 Real Cédula de 4 de mayo de 1800 para que el corregidor de Zipaquirá Don Agustín Vázquez de Novoa, cuide de establecimiento de escuelas y el uso del idioma castellano en el distrito de su corregimiento. Expediente formado en torno a su cumplimiento.

85 Informe del Gobernador de la Provincia de Antioquia en cumplimiento de Real Provisión para que se ponga en cada pueblo de indios un maestro de escuela para enseñar a los indios la lengua castellana. Francisco Silvestre, Gobernador de la Provincia de Antioquia. 21 de junio de 1789.

86 *Op. Cit.*, Corregidor del pueblo de San Joseph de Noanama (Bernardino Herrera) (AHNB, Instrucción pública, T. III, f 216v).

nes es hijo del comercio, y que este es el que más fácilmente civiliza a una nación. Y no es menos efectivo que mientras el indio no abandone su lengua nativa está privado de estos bienes, muy lejos de civilizarse y de instruirse en los dogmas de la religión”⁸⁷.

El corregidor Herrera consideraba que los indios eran los “brazos más útiles a la Provincia” del Chocó, “hombres endurecidos con el trabajo, infatigables y de una complexión robusta”, que “disipadas las tinieblas de su ignorancia, y dedicados a otro método de vida más regular”, podrían emplear “la mejor parte de sus afanes en romper montes y cultivar tanta tierra, que hasta ahora está ociosa...en una provincia donde los frutos de primera necesidad, como es el maíz y el plátano, de que los mineros sustentan sus cuadrillas valen a un precio tan exhorvitante, que apenas el esclavo con incesante trabajo de todo el año alcanza para cubrir las deudas que su dueño contrae sólo para racionarlo de estos dos renglones”⁸⁸. Para Herrera, la escuelas de lengua eran el medio más apropiado para que los naturales no siguieran “privados de los bienes que atrae la sociedad”, ni abandonados “a una vida ociosa y a los mayores excesos”. A pesar de ello, Herrera manifestó que en la Provincia a su cargo difícilmente podrían dar cumplimiento a la Real Provisión sobre escuelas, por un lado, porque no había hombres de prudencia e instrucción suficientes para confiarles el ministerio de la enseñanza, y por el otro, por que las comunidades carecían por completo de bienes o rentas para pagar los salarios⁸⁹.

A comienzos del siglo XIX, muchos de los indios del Chocó seguían hablando sus lenguas nativas. En abril de 1807, el Gobernador Político y Militar de la Provincia, Carlos Ciaurriz, promovió la creación de una escuela de primeras letras en el pueblo de Quibdó. En comunicación del día 29 de ese mes, el protector de naturales, Francisco Antonio Lloreda, agradeció a Ciaurriz la generosidad de sus gobierno por crear tan “útil establecimiento”. Para Lloreda, la educación de estos indios –“los más salvajes de todos los subordinados” del Rey– era “el único medio” que les permitiría “desenrollar las ideas que el Creador grabó en sus corazones en el instante de su formación”, pues una vez que conocieran “lo que deben a su Rey, a sus Ministros, a su Patria, y a sí mismos”, podrían ser tenidos por racionales civilizados. En Quibdó, en donde según Lloreda era “tanta [la] miseria e ignorancia que en todo este pueblo no se [numeraban] seis individuos que [supieran] lo necesario para salvarse”, los indios tributarios y Mandones se comprometieron a construir

87 *Ibíd.* (AHNB, Instrucción pública, T. III, f 216v).

88 *Ibíd.* (AHNB, Instrucción pública, T. III, f 218v.)

89 *Ibíd.* (AHNB, Instrucción pública, T. III, f 219v). Herrera ofrece que una vez reducidos los Calimas, él mismo donará una casa para la escuela, y una finca cuyos frutos se destinen para obtener el salario del maestro.

la casa donde pudieran “asistir para su educación y enseñanza la juventud con su maestro”, y a contribuir con “dos pesos fuertes al año” para su sostenimiento⁹⁰. Para cumplir con la creación de la escuela, el Lugarteniente del Gobernador, el cura párroco y el Protector de Indios, conformaron una Junta, “baxo cuyo celo y protección [permanecería] sin interrupción la enseñanza y aprovechamiento de los niños, su educación cristiana y civilización de que hasta [entonces habían] carecido”. Dicha Junta, además de conformar el plan de escuela, debía nombrar “por preceptor una persona que [tuviera] instrucción, buena forma de letra y asimismo acreditada su conducta y costumbres”⁹¹.

El 8 de mayo siguiente, el protector de naturales de Lloró, Manuel Scarpeta de Roo, pidió al Gobernador escuela para ese pueblo. Notificándole que los Mandones y tributarios estaban en disposición de contribuir para la dotación de los maestros, Scarpeta le encareció a Ciaurriz que adelantara las gestiones para la erección del plantel. Según el funcionario, los mismos indios estaban “deseosos de que su posteridad [saliera] del estado de barbarie en que por la mayor parte han estado sumergidos ellos, y sus antecesores”. Por ello, recomendaba que el maestro que se designara, a más de la necesaria instrucción “en las tres artes de leer, escribir y contar”, fuera ilustrado principalmente en “la Doctrina Cristiana y en los puntos de buena crianza, política y educación, cuyas facultades deberá enseñarlas con el amor y paciencia que exigen unos jóvenes que como sus progenitores no han mantenido hasta el día idea de este género de educación, ni de ninguna otra”⁹². Según Scarpeta, el preceptor debía obrar “más bien con maña, que con rigor en atención a la debilidad de los discípulos y de sus padres, que al notar en sus hijos algún disgusto no tendrían embarazo en retirarlos ocultamente de la Escuela quizás para no volver ni uno ni otro a la escuela ni al pueblo”⁹³.

El principal objetivo de estas escuelas era la instrucción de los indios en los principios de la religión y de la policía, a fin de que se propagara “en ellos, pues hasta ahora se consideran unas personas que sólo han recibido el agua del bautismo pero no se les conoce obra alguna que indique su inclinación

90 El protector de naturales del pueblo de Quibdo, Francisco Antonio Lloreda, agradece al Gobernador Político y Militar de la Provincia de Chocó, Carlos Ciaurriz, su interés por establecer una escuela (abril 29 de 1807). En: Gobierno del Chocó. Copia del expediente formado para el establecimiento de una escuela de primeras letras en el pueblo de Quibdo, capital de la Provincia del Citará con el objeto benéfico de conseguir la civilización de los indios de su corregimiento (AHNB, Anexo Instrucción pública, T. 4, f 229v).

91 *Ibíd.* (AHNB, Instrucción pública, T. 4, f 301).

92 El protector de naturales del pueblo de Lloró, Manuel Scarpeta de Roo, le solicita al gobernador Carlos Ciaurriz Escuela de Primeras Letras. 8 de mayo de 1807. En: Gobierno del Chocó. Provincia del Citará. Copia del expediente formado para el establecimiento de una escuela de primeras letras en el pueblo de Lloró y de Quibdo (AHNB, Instrucción pública, T. 6, f 289v)

93 *Ibíd.* (AHNB, Anexo Instrucción pública, T. 6, f 289v).

cristiana y antes si cada día más poseídos de su barbarie punto menos que la primitiva de sus antepasados⁹⁴. Por esto, en los planes conformados para ellas, se procuró “invertir el mayor tiempo de su Instrucción en los rudimentos de la fe, como que son el fundamento de toda buena educación”.

Descartado “otros ramos de enseñanza”, los planes decían estar acomodados al “estado de los indios”, así que la prioridad fue instruirlos “en los dogmas de nuestra creencia”, para luego si poderlos “dedicar a las artes en que seguramente harán progresos⁹⁵. Básicamente, el plan establecía una jornada en la que desde las seis de la mañana hasta las cinco de la tarde, los niños permanecían rezando y cantando la doctrina cristiana en voz alta, oyendo misa y aprendiendo puntos de religión y doctrina –preferiblemente “aquellos de mayor necesidad para la salvación”–, así como de ortografía y policía. Los planes hacían especial énfasis en el cuidado del aseo y los vestidos, en el respeto y compostura que debían guardar en la calle y en la Iglesia, y principalmente, en la devoción con que debían practicar los sacramentos⁹⁶.

Asimismo, los planes contemplaban la instrucción de “las indias pequeñas”, por lo que pedían se reservara la dotación para pagar a “una mujer de conducta e instruida en la religión” –preferiblemente la mujer del maestro–, que les enseñase “las obligaciones de su sexo, y que se [dedicara] a instruir las en la Doctrina Cristiana, a leer, a coser, etc.”⁹⁷.

Dos años después de la constitución de las escuelas de Quibdó y Lloró, el Gobernador y el cura de Novita elevaron una petición similar a las autoridades en Santa Fe. Apelando a la “la compasión y acendrado zelo patriótico” del Fiscal de la Audiencia, los solicitantes esperaban que en la escuela de primeras letras podrían “instituirse los niños de todas las clases del Estado, en los principios religiosos y civiles que [hicieran] su futura felicidad y la del suelo en que nacieron”. Las futuras generaciones de indios de esos parajes, que según la misiva se hallaban “sepultados casi en la misma barbarie e ignorancia que tuvieron desde la conquista”, serían con la instrucción libertadas “de la calamidad espiritual y temporal que miserablemente [padecían]⁹⁸.

94 Gobierno del Chocó. Copia del expediente formado para el establecimiento de una escuela de primeras letras en el pueblo de Quibdo, capital de la Provincia del Citará con el objeto benéfico de conseguir la civilización de los indios de su corregimiento (AHNB, Instrucción pública, T. 4, f 298-307).

95 Op. Cit. El protector de naturales del pueblo de Quibdo, Francisco Antonio Lloreda, (AHNB, Instrucción pública, T. 4, f 301).

96 *Ibíd.* (AHNB, Instrucción pública, T. 4, f 302v-303v).

97 Op. Cit. El protector de naturales del pueblo de Lloró, Manuel Scarpeta de Roo (AHNB, Instrucción pública, T. 6, f 289-289v).

98 El Teniente Gobernador de Novita, Miguel Caicedo, y el cura vicario, Francisco Antonio Franco, le solicitan al Fiscal de lo civil de la Real Audiencia de Santa Fe, Diego Frías, la creación de una escuela (24 de febrero de 1809) (AGN, Colegios, T. 1, f 61v).

Para el establecimiento de la escuela, el gobernador y el cura declararon que en Novita poseían “propios fundados en la carnicería y expendio de cerdos”, y que de este fondo público se podrían “deducir doscientos pesos de plata anualmente”. Igualmente, manifestaron que en el pueblo había un “sugeto de providad y de regular instrucción”, quién de hecho, desde hacía seis meses instruía a un grupo de niños con “esmero y fraternal amor”, en algunos puntos de la religión y las primeras letras, así como “en los principios de la disciplina militar, cuya práctica –decían los firmantes– puede producir con el tiempo grandes ventajas al Estado”⁹⁹.

La escuela produce comunidad: lengua, costumbres y trabajo

La captura de los niños del *Estado llano* en la escuela respondía a las nuevas necesidades perfiladas por el gobierno de la población. Las ocupaciones útiles y la obediencia, los pilares sobre los que se empezó a apoyar la prosperidad y el orden del Estado, demandaban la constitución de cierto principio de unidad a partir de la homogenización de los conocimientos y los hábitos. Esta premisa dotó a las instituciones escolares de una fisonomía definida por el propósito de –literalmente– domar y normalizar el espíritu y el cuerpo de los niños, dotándolos de todas las nociones y los comportamientos indispensables para la vida en comunidad. Así, la escuela fue facultada para “ordenar los individuos de manera que todos fuesen prudentes, instruidos, juiciosos y moderados, [y] cada familia arreglada, unida y económica”, de tal forma que se constituyera un “Cuerpo de República” (Amar y Borbón, 1790).

El goce de las felicidades públicas y privadas empezó a depender de este “semillero de hombres instituido [por] la Sociedad civil para formar y hacer útiles a sus miembros” (Hervás y Panduro, 1789: 310). De esta forma, en la educación de los menores debían concurrir todas aquellas enseñanzas que contribuyeran a modular sus costumbres y a cultivar y pulir “las primeras impresiones en la tabla rasa de su discernimiento” (Rolín, 1755).

Como ya indicamos, uno de los principales compromisos adquiridos por la escuela fue la extensión del dominio de la lengua. La lectura, la gramática y la ortografía no sólo ocupaban buena parte de la jornada de los jóvenes aprendices, sino que además constituían uno de los pocos saberes que los maestros debían acreditar para ser dotados como tales. La unidad de lengua, considerada “aprobadísimo ligamento [para] congregarse y comunicar entre sí formando una sociedad indivisible y perpetua” (Vives, 1923: 3), constituía uno de los principios fundamentales del gobierno y la administración del Estado. Para Juan Luís Vives, ella era “un sagrario de la instrucción, una despena de la cual se toma o en la que se guarda lo necesario (...) el tesoro de

⁹⁹ *Ibíd.* (AGN, Colegios, T. 1, f 62).

nuestra erudición y un instrumento de la sociedad humana para extender el comercio y el conocimiento de las cosas” (Vives, 1923: 71).

Aunque la casa paterna se admitía como la verdadera escuela en la que el niño aprendía la lengua, era muy usual que la “poca policía al hablar” de los padres fuera transferida a los infantes, quienes por lo general asistían a la escuela con toda suerte de dejos, “melindres o acentos viciosos” (Hérvás y Panduro, 1789: 307). El maestro debía entonces no sólo enseñar a leer y escribir, sino también moldear la pronunciación y enseñar a hablar con propiedad. La importancia dada a la unidad del idioma llevó a la Corona a reglamentar que todos los niños de las escuelas públicas de la Corte debían seguir la *Gramática* compuesta por la Real Academia, así como a condicionar el aprendizaje de la “latinidad” a la previa certificación de los conocimientos en lengua española¹⁰⁰.

Al igual que el aprendizaje de un idioma común evidenciaba el papel homogenizador de la escuela sobre la población, la rectificación de las costumbres por medio de los preceptos religiosos y civiles constituía otros de los grandes capítulos de la enseñanza. El celo con el que se medían los conocimientos religiosos de los aspirantes a maestros, la inspección de su probidad moral y social, así como el espacio reservado a la instrucción de los menores “en aquellos puntos de policía y doctrina que los hicieran apreciables y bienquistos” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 98) para el resto de la sociedad, nos confirma la importancia dada a este ramo de la enseñanza.

El cultivo del entendimiento de los niños pasaba entonces por “el arreglo de sus corazones con principios de honor y de integridad para hacerles buenos ciudadanos y formar en ellos al hombre cristiano” (Rolín, 1755: 1). Empero, no era solamente la enseñanza del culto religioso la que ocupaba las horas de escuela. “La veneración inviolable a los padres y a la Patria, la obediencia a los príncipes y a los magistrados”, el aprendizaje de las “las reglas comunes a todos los súbditos y el respeto a las leyes que prescriben las relaciones, respectivas de cada uno de los individuos de la sociedad en común” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 39), constituían otros tantos apartados de la instrucción escolar. Así, los maestros debían ser especialmente diligentes en que sus discípulos se hicieran “atentos, ingenuos, dóciles y aplicados”, inspirándoles “los sentimientos del verdadero honor, y [dándoles] ideas rectas de sus obligaciones morales y civiles” (Rubio, 1788: 36).

Junto al cultivo de la virtud y la decencia, la instrucción en la escuela le correspondía “disponer el entendimiento de todos los jóvenes para llenar dig-

¹⁰⁰ Carlos III., por provisión del Consejo de 11 de Julio de 1771. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Cap. 8. Establecimiento de las escuelas publicas de la Corte. Ley IV. p. 473.

namente los varios empleos y ser útiles a la república” (Rolín, 1755: 2). De hecho, la asistencia del maestro “al bien del Estado y el mejor servicio de Dios”, estaba sujeta a que sus discípulos “[aprendieran] pronta y útilmente, para que no eternizándose en la escuela, ni endureciéndose en ella para el trabajo, [pudieran] aprenderlo en unas edades oportunas” (Rubio, 1788: 36). Para ello, los instructores debían “[declamar] mucho contra el ocio, manantial de todas las desgracias y vicios. [Elogiar] y [hacer] las más agradables pinturas de un labrador, artesano y menestral honrados, y las más feas y ridículas de un holgazán, de un jugador, de un hombre altanero, describiendo los miserables destinos y desastrados fines de los bribones y ociosos” (Rubio, 1788: 37).

La escuela debía redimir la ociosidad y apartar de los vicios, pero sobre todo, ocupar útilmente el tiempo para poner a los infantes “en estado de censurar juiciosamente las obras que se dan al público, de asociarse con las gentes de entendimiento, y de entrar en las mejores compañías” (Rolín, 1755: 11). Los horarios y las parcelaciones de la jornada escolar buscaban introducir el hábito de levantarse temprano y mantenerse en continua actividad, “[acostumbrando] a los niños al trabajo y a la constancia en sus ocupaciones” (Citado en Martínez Boom, 2011: 426). Así, como indicara Carlos Rolín en su tratado *Modo de enseñar y estudiar las bellas letras, para ilustrar el entendimiento y rectificar el corazón* en 1755, obra muy difundida por España y América, “el estudio de las primeras letras sólo [servía] para adquirir el hábito del trabajo, para dulcificar su pena, arreglar y fijar la ligereza del espíritu y vencer la aversión natural a una vida sedentaria y aplicada, en donde se cautiva la libertad a la sujeción” (Rolín, 1755: 11), en últimas, la educación sólo servía para aminorar la pena de tener que trabajar. Vale decir, anticipa y prepara para el futuro.

3. La escuela primera institución estatal del saber

La autonomía de la escuela

La legislación es una de las facetas que hacen visible la emergencia de la escuela como urgencia política. La referencia puntual a una noción nueva en el discurso del poder estatal, formalizó el nacimiento de la instrucción pública dentro de una estrategia de poder para la enseñanza. En efecto, buena parte de la documentación legislativa incluía la noción de “instrucción pública” para referirse a la escuela. Su aparición todavía se da a nivel discursivo y corresponde a un propósito e imperativo político. Es decir, adquiere el estatuto de discurso del que se habla y que posee la función primordial de formar a los individuos como ciudadanos y buenos cristianos. Y empieza a emerger también como lugar que maneja su propia verdad, su tiempo

diferente y sus actividades propias. Es el momento en el cual se reconoce socialmente la necesidad de separar papeles, funciones e instancias en lugares y tiempos distintos. Se reconoce que debe haber lugares y tiempos diferenciados para el culto, para el castigo, para la enfermedad, para los saberes y para la enseñanza.

Sin duda la aparición de la escuela no sólo en el discurso, sino también en un horizonte público lleva consigo varias consecuencias, dando inicio de una parte a la separación de los dominios, pero también a la actividad de los individuos. A partir de este momento entran a diferenciarse y establecerse límites entre las funciones cumplidas por el convento, la familia y la práctica de la enseñanza. Es el momento en que el proceso de la enseñanza tiende a convertirse en un mecanismo autónomo que empieza a adquirir características propias, descargando a la familia y en cierta forma al convento de aquellas funciones que antes estaban confundida en una sola.

Lo que se produce a través de la legislación es una ubicación radicalmente distinta del sujeto de la práctica pedagógica en un contexto social, y lo coloca en ese ámbito al definir que su función correspondía a un oficio: el oficio de enseñar y que él es funcionario de la práctica pedagógica; que su escogencia pasa por un acto público. Hay ciertamente toda una diferenciación no sólo de niveles y mecanismos, sino también un cambio de concepción. Cambio y modificaciones que anuncian la aparición de la instrucción y el maestro en el ámbito público.

En menos de una década el resultado más visible era sin duda la aparición no sólo de un ámbito al que se le reconoce el estatuto de escuela, sino la escuela de primeras letras como realidad tangible, como un tiempo y un espacio donde se congregan diversos sujetos; unos con el carácter de “junta de niños”, que asisten con el propósito de “formarse” y otros con el estatuto de maestros, pero no “con un solo discípulo, haciendo oficio de ayo” (Quintiliano, 1916: 23) ni en condición de “religioso de Orden”, sino como hombre libre que como decía Quintiliano¹⁰¹: “aguanta el resplandor de públicas concurrencias” (Quintiliano, 1916: 24).

¹⁰¹ Marco Fabio Quintiliano nació en Calahorra, alrededor del año 25 de nuestra era, y murió en Roma en el año 95. Tras dedicarse algunos años al ejercicio de la abogacía, se ocupó como profesor de gramática y retórica a partir del año 68. Su obra pedagógica fundamental es la que lleva por título *Institutiones Oratoriae*, de cronografía incierta. Para Quintiliano, el orador –ideal pedagógico romano– debía comenzar tempranamente, casi poco después del nacimiento, el cultivo de las virtudes morales o de la voluntad, así como la correcta evolución y ejercitación de la inteligencia. Con gran agudeza hizo ver la importancia de considerar las cualidades innatas del educando, tales como su poder imitativo, su facilidad de memoria, su buena reacción al estímulo. “Por ello –señala– es que debemos indagar la naturaleza de los talentos; y nadie negará que aun se debe hacer elección de los estudios en que debe emplearse. Unos habrá acomodados para escribir historia, otros para la poesía, otros para la jurisprudencia, y quizá habrá algunos que no sean más que para cavar viñas” (Citado en Ruiz, 1996: 25).

Esa escuela neogranadina es particularmente diferente y diferenciable de aquella institución que atrás calificábamos de Corporaciones Religiosas, donde no existía un límite preciso entre el “convento” como lugar de enseñanza o la escuela doctrinal, donde se catequizaban indios y mestizos, o el hogar, donde se aprendían los primeros rudimentos y en donde la enseñanza no estaba separada de la adoración a Dios, ni de las actividades de la vida doméstica. Aquí lo que aparece es la escuela pública como lugar separado y delimitado por su propia especificidad, con el horario como su tiempo, con sus actividades propias que encierran la práctica pedagógica. Es decir, estos serán los elementos que van a definir la identidad, forma y unidad de la escuela, los que atraviesan y definen su naturaleza como ámbito institucional en una relación de interioridad.

En el contexto de la instrucción pública la escuela aparece como la primera institución estatal que se funda por fuera de las corporaciones religiosas que por mucho tiempo habían sido las únicas instituciones del saber. No es acontecimiento de orden religioso, así tenga en sus inicios una acentuada coloración eclesiástica, es sobre todo un fenómeno que se localiza en el orden estatal, quien por primera vez reclamó que la educación fuera sustraída de las cuatro paredes del convento o del “aposento familiar”, para ser colocada a “la luz del sol” en la órbita social. Se trató, en últimas, como dijera Cabarrús en sus cartas a Jovellanos, de la superación de la “tétrica hipocresía monacal”, en pos de la educación “puramente humana y seglar”, impartida por seglares con independencia del orbe religioso (Cabarrús, 1926: 570).

La Instrucción abre sus puertas al “público”

Las medidas más próximas que la administración virreinal encontró, tienen asidero en toda la corriente estatalista impulsada por la Corona a través de la legislación. Ella es el fundamento más importante en el que se consignan las bases para la actuación de las autoridades neogranadinas.

Desde el comienzo de los hechos políticos buena parte de los altos funcionarios (togados) de la Real Audiencia de Santafé estimularon y propiciaron la separación de las funciones y la autoridad sobre la cuestión educativa. Actuando sobre el presupuesto de que “la enseñanza debía estar sometida a la voluntad del monarca más que a la autoridad eclesiástica” (Serrailh, 1957: 203), se intentó arrebatarle al poder eclesiástico no sólo su monopolio sobre lo educativo, sino también la iniciativa sobre las futuras acciones, cerrándole el paso a las órdenes religiosas del control que éstas habían ejercido hasta entonces.

En este sentido en el año de 1772, el Virrey Pedro Messía de la Cerda propuso a su sucesor de mando, Don Manuel de Guirior: “[erigir] en esta capital una Universidad pública y estudios generales que [remediaran] el abuso y desorden que en (...) se [experimentaban], de que se tiene dada cuenta a S.M. por la vía del Consejo de Indias y también por la mano del Excmo. Sr. Conde de Aranda, en fuerza de la declarada contradicción con que pretende impedir tan útil establecimiento el Convento de Santo Domingo de esta ciudad, a quien está concedida la facultad de dar grados, auxiliado del favor y respecto del muy reverendo Arzobispo, que como del mismo orden antepone su beneficio particular al común y universal del Reino” (Citado en Colmenares, 1989: 150).

Lo cierto es que la querrela por la instrucción pública entre el poder eclesiástico y el virreinal se mantuvo hacia la segunda mitad del siglo XVIII, como puede apreciarse en las relaciones de mando de los virreyes neogranadinos. El problema de fondo para el gobierno residía en “substituir las útiles ciencias exactas en lugar de las meramente especulativas, en que hasta ahora lastimosamente se ha perdido el tiempo; porque un Reino lleno de preciosísimas producciones que utilizar, de montes que allanar, de caminos que abrir, de pantanos y minas que desecar, de aguas que dirigir, de metales que depurar, ciertamente necesita más de sujetos que sepan conocer y observar la naturaleza y manejar el cálculo, el compás y la regla, que de quienes entiendan y discutan el ente de razón, la primera materia y la forma substancial (Citado en Colmenares, 1989: 252).

Del mismo modo, el Virrey Manuel de Guirior aseveró en 1776 que “la instrucción de la juventud y el fomento de las ciencias y artes [era] uno de los fundamentales principios del buen gobierno, de que como fuente [dimanaban] la felicidad del país y la prosperidad del Estado para las artes, industria, comercio, judicatura y demás ramos de la policía” (Citado en Colmenares, 1989: 300).

Entre las primeras medidas que se tomaron para acabar con el monopolio del clero sobre la administración de la instrucción pública, contamos con la apertura de múltiples escuelas de primeras letras en las principales ciudades, villas y pueblos de provincia, acompañadas de sus respectivos planes de estudio, en donde se hizo necesaria la participación del clero en la enseñanza, pero manteniéndolos al margen de su administración. Por ejemplo, el Virrey José de Ezpeleta en 1796 confirmó los avances a este respecto: “[en cuanto a] la enseñanza de primeras letras en esta capital [Santafé] se está tratando de poner escuelas públicas en los barrios en donde hacían falta, y se halla este proyecto en buen estado, debiéndose a la piedad de este Prelado la dotación de los maestros; y que en los lugares de afuera y de alguna población, se han

establecido muchas, costeadas por las rentas de propios, que en esto tendrán una digna inversión. El mismo método puede seguirse en algunos otros lugares que carezcan de ellas, y dentro de pocos años habrá en todos los que puedan ocurrir a este gasto, que es de poca entidad” (Citado en Colmenares, 1989: 336-337).

A lo anterior se sumaron las regulaciones de carácter legislativo que se vieron materializadas con el establecimiento de Juntas de Temporalidades. Estas últimas fueron las encargadas de administrar los establecimientos educativos dejados por los expatriados jesuitas y estuvieron compuestas a su vez por autoridades tanto eclesiásticas como civiles. La persona que mayor participación tuvo en la inversión de los fondos de temporalidades fue el Juez y Conservador de Rentas, Antonio Caballero y Góngora, al proponer en el año de 1772 (durante la administración del Virrey Manuel Guirior) que los mencionados fondos sirvieran para la reorganización de los estudios generales, el establecimiento de una universidad y un hospicio en la capital del virreinato. Pero particularmente para el caso que nos ocupa, abogó por el mejoramiento y difusión de los estudios de primeras letras, ya que según él, “[padecían] tan sensible decadencia, como que ruboriza la falta de instrucción en estos primeros rudimentos, que a veces sirve de borrar a esclarecidos ingenios, y buenos talentos, como que desde el cimiento flaquea el edificio” (Citado en Colmenares, 1989: 243)¹⁰². Por ese camino empieza a abrirse paso la puesta en marcha de un elemento nuevo en el contexto social, nunca antes presente ni en la palabra ni la actuación de los sectores en la vida del Virreinato.

Las expresiones más claras de esa tendencia de impulso de la instrucción como objeto público en las condiciones particulares del Nuevo Reino se presentan a manera de resumen en los siguientes puntos:

La creación de la Junta de Temporalidades que empiezan a asumir la dirección de las cinco escuelas producto de donaciones que estuvieron en manos de los jesuitas.

El control por parte de la institución estatal de la escogencia de los individuos que irían a desempeñarse como enseñantes ya como catedráticos o maestros de niños, a través de un concurso público u oposición a la que podían concurrir todos los sujetos seglares.

¹⁰² Sin embargo, los fondos de temporalidades fueron suspendidos en 1798 con el propósito de cubrir la deuda nacional española y de este modo, se eliminaron también los estipendios destinados a los maestros de las colonias. Véase al respecto: Newland, Carlos. “La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial” (En: Narodowski y Martínez Boom, 1997).

La declaratoria formal de puertas abiertas para que los que tuvieran disposición de hacerlo y “habilidades” pudieran ingresar a la escuela de primeras letras.

La emergencia del discurso que vinculaba la utilidad social con la utilidad material de la instrucción. Ciertamente se le otorgó a la educación un gran papel y una gran importancia no solo para desempeñar los “oficios de la república” y los “negocios particulares”, sino también y principalmente el medio más propicio para formar hombres y ciudadanos útiles al Rey y a Dios.

Quiero llamar la atención sobre un acontecimiento que me parece distingue y precisa la cuestión del nacimiento de la escuela. Las escuelas de primeras letras o las escuelas públicas como hemos dicho, se presentan como un suceso tardío en nuestra sociedad (segunda mitad del siglo XVIII) siendo además un fenómeno típico de villas y ciudades. Vale decir fue un fenómeno “urbano”, si podemos utilizar esa categoría para referirnos al período colonial.

Durante el periodo que nos ocupa, la instrucción pública abrió sus puertas en distintas ciudades americanas bajo el apoyo de otras instancias (aparte del propio Estado o la iniciativa de los maestros). Sabemos que en Lima se establecieron varias escuelas de primeras letras auspiciadas por particulares (Macera, 1977, 2: 245-246) y en otros casos, las escuelas fueron promovidas por sociedades de amigos del país como sucedió en Veracruz, La Habana y Trujillo (Shafer, 1958: 314-318). Durante el gobierno del Virrey Manuel Antonio Flórez (1776-1782), con su apoyo se fundó en Santafé y Quito la Sociedad Patriótica de Amigos del País para que “[estimulara] y [alentara] el trabajo, por cuya falta [vivían] vagos, ociosos e insensibles a toda providencia” (Citado en Colmenares, 1989: 243). Dicha Sociedad consideró también que la difusión de la instrucción pública de las clases inferiores contribuiría, sin lugar a dudas, al crecimiento de la industria y los oficios del virreinato¹⁰³. Del mismo modo, algunas órdenes conventuales estipularon en su fuero interno la obligación de establecer escuelas, como sucedió en el mismo período con los dominicos (Zuretti, 1984: 384) y los franciscanos (Buren, 1940: 140).

La obligatoriedad de la escuela

A partir el siglo XVII, la obligatoriedad de la escuela pública para menores surgió en Europa, principalmente en los estados occidentales del continente

¹⁰³ Tan importante era el tema de la educación de la sociedad para este tipo de agremiaciones que la Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid lo sintetizó en su lema de la siguiente manera: Socorre enseñando. Ver otros lemas de las sociedades económicas españolas –casi todos con la misma asociación binaria educación/asistencia– (En: Ruíz y Palacio, 1995: 45-46)

(entre estos España), como una medida policiva para contrarrestar en un inicio los vicios morales de los pobres (irreligiosidad, ignorancia y ociosidad) y desde luego, con el objeto de hacerlos útiles a la sociedad¹⁰⁴, tal como lo aseveraba Juan Luís Vives: “no es propio de un magistrado sabio y cuidadoso del bien público dejar que tan grande parte de la ciudad sea no sólo inútil, sino pernicioso á sí y á otros, porque cerradas las entrañas de muchos, no teniendo los necesitados con qué sustentarse, unos se ven como precisados á declararse ladrones en el poblado y en los caminos, y otros hurtan á escondidas; las mujeres que son de buena edad, desterrada la vergüenza, destierran también la honestidad, vendiéndola en todas partes por el precio más vil, sin que sea fácil después apartarlas de tan maldita costumbre [...] padres é hijos tendidos delante de los templos, ó vagando por todas partes á pedir, ni asisten á misa, ni oyen sermón, ni se sabe en qué ley viven, ni lo que sienten acerca de la fe y de las costumbres; no demos lugar á que se diga que ha decaído tanto la disciplina eclesiástica, que nada se administra de balde” (Vives, 1914: 100-101).

Algo similar observaba el Virrey Mendinueta en 1803 en la Nueva Granada: “La mendiguez [era] una verdadera enfermedad física, política y moral, y casi siempre consecuencia de la desaplicación al trabajo; pero esta falta de aplicación puede dimanar de principios en los que, averiguada la verdad, no resultarían quizá originalmente culpados los mismos mendigos. Prescindiendo de casos fortuitos, por no entrar ahora en mil reflexiones, y contrayéndome a este Reino, pudiera encontrarse la causa de la mendicidad en la falta de educación, en el descuido de los jueces subalternos en perseguir a los vagos y mal entretenidos de cada lugar, y en la falta de un salario proporcionado con que atraer al trabajo esos brazos, que al fin debilita y consume la ociosidad” (Citado en Colmenares, 1989, 1: 474-475).

La obligatoriedad de la escuela pública se planteó como una necesidad del gobierno, con el propósito de formalizar la instrucción como un “derecho” y un “deber” estatal. Así, la educación surgió como un derecho del Estado y no del individuo, como un acontecimiento moral y político y no como un hecho educativo; como una imposición de arriba hacia abajo, y, en fin, como una extensión de las prácticas de policía para controlar a los pobres. De ahí que el Virrey Manuel de Guirior sostuviera que “la instrucción de la juventud y el fomento de las ciencias y artes [era] uno de los fundamentales principios

104 En algunos lugares del imperio se dictaron medidas sobre la obligatoriedad de la escuela pública. Por ejemplo, el gobernador de Puerto Rico ordenó en 1770 que los padres de familia enviaran por lo menos la mitad de los niños a las escuelas. En la Villa Lujan (Argentina) en 1773, se estipuló que los padres podrían ser multados sino enviaban a sus hijos a la escuela y, así mismo, el gobernador de Córdoba comisionó a los jueces para que obligaran a los padres a enviar a sus hijos a dicho establecimiento. Ver aquí al respecto: Carlos Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial” (En: Narodowski y Martínez Boom, 1997).

del buen gobierno” (Citado en Colmenares, 1989, 1: 157) de igual modo el Virrey Pedro de Mendinueta decía que “las providencias generales, que [solamente podían] dimanar del superior Gobierno, poco o nada alcanzarían a remediar el defecto de la educación popular, cuya mejora sólo [podía] esperarse de la ilustración, actividad y constante celo de los Gobernadores, Corregidores y demás empleados u oficiales públicos de los respectivos lugares y de la útil concurrencia de los Párrocos con su influjo, exhortaciones y ejemplos, y con una dirección acertada, que por desgracia [era] –según él– poco común” (Citado en Colmenares, 1989, 2: 475).

El acto legislativo de mayores implicaciones jurídico-administrativas sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras en la Nueva Granada, fue el decreto promulgado por el virrey José de Espeleta el 30 de Abril de 1790.

En este se ordenaba a todos los cabildos el establecimiento de una escuela pública, con fondos suficientes para su sostenimiento¹⁰⁵. El Amigo de los Niños indicaba que para los gobierno sean estos “monárquicos, democráticos, aristocráticos o despóticos”, les “[era] necesario [tener] para los jóvenes de ambos sexos una educación pública, gratuita, igual, sabia y sostenida”¹⁰⁶.

Someterlos a Instrucción pública para hacerlos buenos vasallos y cristianos

Si bien es cierto que la escuela neogranadina tomó prestado algunos rasgos de la escuela europea, su cristalización se dio entre nosotros de un modo muy singular. Los planteamientos de Julia Varela sobre el surgimiento de la escuela como el paso de las armas a las letras serían válidos para España y otros países europeos, pero carecen de aplicación en el Nuevo Reino de Granada (Varela, 1983: 26-27). Este tránsito no se da entre nosotros. La escuela neogranadina pone su acento en la enseñanza religiosa, la civildad y el disciplinamiento de la población a través de las prácticas de policía o en la enseñanza de oficios a pesar de que la escuela es ya una institución en el orden del Estado y no de la religión.

Con la escuela pública aparece una nueva regularidad en la que se dibuja con trazos cada vez más firmes una política de carácter totalizador para el recogimiento de niños pobres encerrando sus vidas en ocupaciones y oficios con los cuales se pretende desterrar sus “libres costumbres”, corregirlos para enseñarlos a vivir en obediencia. De esta forma, avizoramos a la escuela

105 Para un análisis más amplio sobre este decreto véase El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada. 1767-1809 (Martínez Boom, 1984: 90)

106 El Amigo de los niños. Discurso sobre la educación. Semanario del Nuevo Reyno de Granada, p. 1, Bogotá: Biblioteca Popular.

entre las instituciones que promovieron la asistencia social a lo largo del siglo XVIII (como las Sociedades Económicas y Patrióticas o las Juntas de Beneficencia), con el propósito de evitar el vagabundeo de los niños, así como formarlos en oficios útiles para la sociedad (Ruiz y Palacio, 1995: 17). Como lugar de recogimiento regula las prácticas para crear hábitos en los individuos cuya finalidad no fue de saber sino de disciplinamiento, un ejemplo de esto es la elaboración de planas. En un principio no se piensa como un saber en sí mismo, aunque las prácticas de policía sean el germen del saber pedagógico. Esta forma de hacer ilustra claramente la conexión que existe entre la instauración de prácticas de policía que luego devinieron en enseñanza de primeras letras.

Lo que le compete en realidad no es educar, a menos que “educar” sea modelar el cuerpo y el alma (prácticas comúnmente denominadas de policía, de disciplinamiento, etc.). Es decir, la escuela tuvo poco que ver en sus inicios con el conocimiento; instituyó unas formas de regulación del tiempo y el espacio que determinaron el tipo de prácticas que se realizaban (ejercicios basados en la repetición, en lo consuetudinario) y que dan una importancia capital al cumplimiento del horario. Con ello se ratifica que en sus comienzos dicha institución no tuvo como tarea fundamental la educación, el conocimiento o la ilustración de los individuos sino el amoldamiento, especialmente de los niños pobres.

El sometimiento a la instrucción de los menores a estos preceptos comenzaba en el instante mismo en el que fueran inscritos por sus padres en la escuela, tal como lo indicaba el plan de Antonio Miranda: “una vez puesto en la escuela algún niño no han de poder quitarlo ni trasplantarlo a otro lugar sus padres sin justísimas causas reconocidas, y aprobadas por el Juez Secular y dicho R.P., cura bajo zelo del Exc. S.r. Virrey se dignará aplicarles y en el interin la que se juzgare más conveniente para contener la falta de obediencia, que regularmente se experimenta en la gente campestre” (AGN, Colegios, T. 6, f 821v).

El mismo Huarte de San Juan propuso que el aprendizaje para los menores de primeras letras necesitaba un espacio particular, pues “sabida ya la edad en la que se han de aprender las ciencias, conviene luego buscar un lugar aparejado para ellas [...] Pero ha de salir el muchacho de casa de su padre; porque el regalo de la madre, de los hermanos, parientes y amigos que no son de su profesión, es grande estorbo para aprender”. La siguiente diligencia que debían realizar los padres de los niños era, según este escritor: “buscar maestro que tenga claridad y método en el enseñar, y que su doctrina sea buena y segura, no sofisticada ni de vanas consideraciones. Por que todo lo que hace el discípulo, en tanto que aprende, es creer todo lo que le propone

el maestro, por tener discreción ni entero juicio, para discernir ni apartar lo falso de lo verdadero” (Huarte, 1976: 75-76).

En el Plan de Antonio Caballero y Góngora presentado en 1787, se planteó que la vigilancia del maestro de primeras letras debía enfocarse en “repasar a los jóvenes en las lecciones que se les han dado en las Aulas, celarlos, alentar su aplicación”. Del mismo modo, el rector debía “visitar frecuentemente las aulas, corregir con prudencia cualquier defecto que note en los discípulos o en los maestros, hacer que las constituciones se cumplan exactísimamente” (AGN. Instrucción pública, T. 2, f 198r-218v), así, celar la vida, costumbres y compañías de los Niños, averiguar si faltan a las Misas, si frecuentan los Sacramentos y se ocupan en otros ejercicios dignos de su edad y educación¹⁰⁷.

De igual forma, la instrucción de las niñas pobres neogranadinas (blancas o mestizas) fue también rígida. Su formación se encaminó en la adopción de los preceptos morales propios de la mujer cristiana y virtuosa tales como la virginidad, la honestidad y el respeto a los mayores, así como en el rechazo de la vanidad y la ociosidad. También se les instruyó en los principios básicos de la vida civil y doméstica, como puede apreciarse en un plan de estudios de primeras letras para niñas de Santafé, formulado por José Antonio de Ugar-te en el año de 1801. Esta educación consistió en aprender las “labores de mano del gobierno de una casa” (coser, cocinar, chocolate, lavadero y limpieza de la casa), lectura (preferiblemente del catecismo), escritura de planas y finalmente, los mencionados preceptos morales y cristianos. El método de instrucción se basó en el aprendizaje rutinario y memorístico de las niñas, al tiempo que no se permitieron las ausencias injustificadas de las discípulas (para el caso de las externas). Finalmente, se recomendaba darles “siempre que lo [necesitaran] saludables correcciones, y no bastando estas, un moderado castigo para su enmienda [...], sin propasarse con ningún motivo en ellas, no excederse en los términos de la razón, ni la crianza¹⁰⁸ (citado en Hernández, 1983, 5: 402).

107 (AGN. Instrucción pública. T. 2, f 198r-218v) Este personaje, el censor, ya había sido propuesto por el mismo Vives en su Tratado del socorro de los pobres, con el fin de “que se informen de la vida y costumbres de los pobres, sean niños, jóvenes ó viejos; qué hacen los niños, cuánto aprovechan, qué costumbres tienen, qué índole, qué esperanzas dan, y si algunos pecan quién tiene la culpa: corríjase todo. Investiguen si los jóvenes y viejos viven según las leyes que se les han intimado; pesquisen muy cuidadosamente acerca de las viejas, artífices principales del lenocinio ó tercería y de la hechicería ó maleficio; con qué parsimonia y templanza pasan todos y todas la vida; reprehendan á los que frecuentan los juegos de suerte y las tabernas de vino ó cerveza, y castíguenlos si no aprovecha una y otra reprehensión” (Vives, 1914: 221).

108 “Destiérrese la adustez, el cruel y vergonzoso azote y la bárbara palmeta. Estos los hacen (a los alumnos) viles, feroces, hipócritas, disimulados, malévolos, vengativos y crueles”. Y “... las escuelas en lugar de opresión y terror, respiren libertad y recreo”. “Vean los niños en sus directores más agrado, amor e interés y los oirán con más gusto y aprovechamiento”. “la habilidad de prevenir y evitar los delitos supera a la de castigarlos” (AGI, Méjico, 1675. Plan de estudios, constituciones y ejercicios que ha formado don José Ignacio Paz), (citado en Luque, 1970: 151).

CAPÍTULO TRES

La escuela surge para los pobres

La objetivación de la población y su emplazamiento en el ejercicio del poder estatal reconfiguraron las nociones de pobreza, miseria e ignorancia. La exigencia taxativa de la legislación, de los discursos religiosos y políticos, pero sobretudo de nuevas prácticas gubernamentales buscaron potenciar y aprovechar para el bien público a cada individuo, despojando a la población pobre del hálito místico concedido hasta entonces por el dogma cristiano.

La pobreza como saber, o mejor, los pobres que son una de las regularidades que hacen visible la noción de población se convirtieron en uno de los principales y más apremiantes problemas del Estado, situación que se evidencia en la solicitud progresiva de las instituciones de recogimiento y encierro, principalmente de los hospicios y las casas de expósitos. Unido a esto la moralización y la preparación práctica para el trabajo se hicieron constantes dentro de la cotidianidad de estas instituciones y redefinieron su función. Así, asistimos a una paulatina escolarización del encierro, entendida como la introducción dentro del régimen de los planteles de las regularidades espaciales, temporales, subjetivas y mecánicas que luego se empezaron a nominar como inherentes a la institución escolar.

La población aparece aquí como el reconocimiento de una realidad específica que fue desplazando al individuo y a la familia, como punto de referencia del gobierno del Estado, ya que el individuo continuó siendo pensado como tal desde la religión. Pensar la población y su gobierno condujo a una nueva definición del concepto de economía política que va a convertir a las técnicas de la estadística como uno de los instrumentos fundamentales en la administración del Estado. A partir de ese saber se puede gobernar la población,

es decir, saber cómo se comporta, cuántos son, cómo se mueven. El análisis de la población muestra que cuando aparecen regularmente unas cosas su comportamiento tiene efectos económicos. La población se convirtió así en el objetivo último del gobierno: empezaron a importar las maneras cómo mejorar su suerte, su riqueza, su duración de vida y su salud.

Gobernar a la población pobre e ignorante, fuente de la mayoría de males sociales, deviene en una serie de manifestaciones del poder del Estado, quien empieza a regular sus flujos, a darles direccionalidad, entre otras cosas, valiéndose de la forma escuela para cumplir con el propósito de poderlos gobernar. Por esta vía se naturalizó la idea de que el lugar de la infancia era la escuela, aceptándose a tal punto que se le empezó a reclamar que los niños que escaparan a esa regulación fueran desde entonces vistos con horror.

1. Había pobres pero no eran un problema: de la caridad al horror

La pobreza sólo tenía encima una vieja bolsa estrecha, miserablemente remendada; era a la vez su manto y su saya, y lo único que tenía para cubrirse; también temblaba a menudo. Un poco alejada de los otros, estaba en cuclillas y acurrucada como un perro triste y avergonzado. ¡Maldita la hora en que fue concebido el pobre, pues nunca estará bien alimentado, ni bien vestido, ni bien calzado! Tampoco será amado ni educado. (Guillame de Lorris, citado en Castel, 2004: 45).

Desde el siglo XVI en toda Europa fue un hecho común y generalizado la presencia de pobres y miserables en ciudades, villas y caminos. Inscritos en la concepción de la pobreza que tradicionalmente había sostenido la Iglesia, los miserables poseían una especie de dignidad asociada a la presencia de Dios. Por entonces, imperaba la "idea tradicional que presentaba al pobre como el intercesor privilegiado entre el Creador y sus criaturas, como el que abría las puertas al mundo divino" (Bennassar, 1983: 217).

Esta valoración moral del miserable encontró también argumentos de deslinde: por un lado los pobres buenos y sumisos, y por el otro, los pobres malos y vagabundos. Entre el pobre que aceptaba resignado el encierro: los hospicios y las limosnerías, y el que se resiste -"holgazanes impúdicos, sin otro idioma que el de su padre el demonio" (Lallemand, 1902, 4: 226)- se establecerá una sutil delimitación que regulará la manera como serán tratados. Aquí se empieza a modificar, en cierto sentido, la caridad cristiana.

La caridad se amolda a los mejores sentimientos de la naturaleza humana y la desgracia la excita instintivamente. Esta desgracia puede producirse por dos causas, que viene dadas por lo social o por la misma naturaleza. Según lo primero, la sociedad comprende dos clases de individuos: los que por su trabajo o por el de sus ascendientes o relacionados tienen lo suficiente para satisfacer sus necesidades esenciales, y los que no lo tienen. Estos últimos deben su situación a causas de orden diferente que han llevado a clasificar la indigencia en merecida e inmerecida. La ociosidad, la vagancia, la disipación, dan lugar a la primera; la falta de trabajo, las enfermedades, la vejez, la orfandad, originan la segunda. Con arreglo a la naturaleza se distinguen también dos clases de personas: las válidas y las inválidas, las unas con las facultades físicas y morales necesarias para procurarse la subsistencia, y las otras faltas de ellas. Pero ambas clases pueden carecer de recursos: las personas inválidas siempre que no tengan más que los personales, y las válidas cuando perturbaciones sociales o vicios personales las alejan del trabajo. El cristianismo hizo de la caridad un precepto divino, considerando al rico como depositario de los bienes del pobre, y obligándole a ocuparse de sus males corporales y espirituales. El revistió la Beneficencia del verdadero espíritu religioso, considerando la limosna como agradable a Dios, y ejerciendo la caridad como un fin en sí misma (Herraez de Escariche, 1949: 9-10).

Un elemento aparecerá a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII para abordar la analítica de los pobres: la población. Los nuevos datos modificaron el modo en el que se planteaba la cuestión de la miseria¹⁰⁹. Por un lado, estaba la necesidad de darle al asunto de los pobres un nuevo tratamiento que no se reducía a ayudar a los miserables e inválidos y reprimir a vagabundos. Por el otro, empieza a cambiar la concepción del trabajo que dejó de ser un deber que respondía a exigencias religiosas, morales o incluso de policía y pasa a convertirse en la única fuente de riqueza, en un bien que a fin de ser socialmente útil debía reformarse y reorganizarse a partir de los principios de la nueva economía política que por entonces empezaba a circular.

A la luz de estas circunstancias, los miserables no son ya reconocidos como aquellos enviados por Dios para que sirvieran de pretexto para despertar la caridad cristiana y, con ella, la posibilidad de ganarse el cielo y asegurar la salvación. Ahora empieza a vérselos en su condición¹¹⁰ como la “hez de la

109 “Pronto, el mundo católico va a adoptar un modo de percepción de la miseria que se había desarrollado sobre todo en el mundo protestante. Vicente de Paúl aprueba calurosamente en 1657 el proyecto de “reunir a todos los pobres en lugares apropiados para mantenerlos, instruirlos y ocuparlos. Es un gran proyecto, en el que vacila, sin embargo, a comprometer su orden -porque no sabemos aun si Dios lo quiere-”. (Foucault, 1967, 1: 97).

110 “Considérame pues la codicia de estos (los pobres). Son tan interesados que no hay embuste que no inventen para sacaros el dinero de la bolsa. Hácense [sic] mil llagas fingidas, entreteniéndolas sin curar para mejor engañaros. Y algunas mendigas, para no perder el interés de este y de otros vicios, haciéndose preñadas, como lo están lo más del tiempo, procuran de mal parir para ir libres, y si toda-

república”, tanto por “sus miserias corporales, que [inspiraban] compasión, como por las espirituales que causan horror”¹¹¹.

Ese horror era de todas maneras una construcción con la que se pretendía incentivar la laboriosidad y la aplicación al trabajo. En efecto, el conde de Cabarrús señalaba que “del mismo modo que el terror saludable del infierno [producía] las virtudes (...), el miedo de dejar una familia abandonada [obligaría] a cualquier padre a asegurar su bienestar por la obligación y el trabajo” (Cabarrús, 1784: f 109). Y agregaba: “La perspectiva horrible de la pobreza, del oprobio y del envilecimiento que amenazan a su familia, es el resorte más poderoso para excitar a un padre y a un marido; que este hará tanto más esfuerzos, quanto más le persiga esta imagen cruel; que será más parco, más aprestado, más laborioso e industrioso, y que de este aumento de trabajo en cada individuo resultará mayor prosperidad al Estado” (Cabarrús, 1784: f 108v).

El riesgo principal consistía en que se llegara a un estado para el que no hubiese solución posible o mejor, que se pasara de una pobreza que no planteaba problemas si seguía estabilizada, a una forma de indigencia total que podía desembocar en una explosión de violencia social del conjunto de la población. Lo cierto era que la mayoría de personas estaba sobre esta línea de fractura, por lo que a las autoridades no les inquietaba sólo la proliferación de los que no trabajan (los vagabundos y los mendigos), sino lo precario de las condiciones de vida de los que sí tenían trabajo. En otras palabras, el horror se producía por el hecho de que la mayoría de la población pudiera contagiarse de un mal que sólo era propio de unos sectores. El horror era que la gente del común pensara y actuara como los indigentes.

Aunque en este momento la pobreza pasó de ser administrada por la Iglesia a ser gestionada por el Estado, no debe entenderse un desarrollo lineal de este planteamiento: en la misma época coexistían entre la población las prácticas de la limosna que consideraban a los pobres en la más pura tradición medieval, reforzadas por los planteamientos de la contrarreforma. Lo que importaba era que socorrer a los pobres dejara de ser una actividad de referencia privada y el Estado asumiera la función de ordenar, clasificar, controlar, en suma, gobernar a esa población mediante, entre otras cosas, la educación.

vía paren, luego los padres rompen los brazos o piernas a los niños, o los ciegan, para ganar con ellos en cuento les viven o para dejarles para después con renta perpetua, que ellos llaman a esto. Otras, de contrario humor, que no paren, hurtan niños ya criados, para colorar su injusta causa de mendigar con ellos” (Giginta, 2000: 73).

111 Carta pastoral del Arzobispo de Tour del 10 de julio de 1670 (Citada en Foucault, 1967, 1: 134).

La pobreza se volvió entonces un asunto público, el Estado protegía pero sobre todo empezaba a gobernar la pobreza. Aquí el fenómeno aparece inserto en otro orden de acontecimientos que corresponden a una nueva concepción del problema en tanto malestar social y articulado en una estrategia política cuyo propósito central es el de llevar orden al mundo de la miseria. No siempre fue evidente que los miserables y pobres fueran un mal social. Lo que se inició fue un proceso que requiere analítica genealógica: de un lado se despoja a la pobreza de todo su halo mítico y se persigue su humanización; de otro, se perfila a los pobres como el elemento y el mecanismo más importante para garantizar el trabajo. De esta forma, la labor de los pobres se convirtió en la mina de los ricos, en la cantera inagotable de los que no trabajan, pero también, se fue planteando que la miseria tenía su origen en la ignorancia, la pereza y la ociosidad, por ello se propuso como alternativa social el encierro en hospicios y hospitales que se fueron constituyendo en lugares de trabajo y enseñanza, anticipando la emergencia de la escuela como el escenario donde se cruzarán estas tensiones.

Vagos, ociosos y malentretenidos

El influjo de los discursos ilustrados señalaba con horror a todos aquellos desocupados que deambulaban por las calles. Algunos de ellos, pobres sin oficio, se les fueron responsabilizando de un sinnúmero de vicios que ponían en peligro el orden en la ciudad. La flojedad y la holgazanería que se les endilgaba ordinariamente, fue objeto de muchos de los discursos de la época. En términos muy generales los trabajos de los ilustrados indicaban que la pobreza tenía dos raíces: la ignorancia y la ociosidad. La primera había que cortarla de raíz y en ello el mecanismo de la instrucción parecía tener mucho por aportar.

Aunque en el siglo XVI encontramos documentación que expresa gran repudio hacia los ociosos, es hasta el siglo XVIII que se observa una verdadera proliferación de discursos en torno al desocupado, explosión discursiva y preocupación que va a gestar todo un saber en torno a la pobreza, pues desde el orden del discurso se trató de analizar, ordenar y clasificar la pobreza, constituyendo casi una ciencia de ella.

En el caso del Nuevo Reino de Granada se evidencian infinidad de esas expresiones y clasificaciones. Por ejemplo, el gobernador de Antioquia, Cayetano Buelta Lorenzana, diferenciaba a los ociosos de los vagos, porque aquellos eran todos los que teniendo “residencia fija en un pueblo, sitio o estancia, no [se sujetaban] al trabajo diario y no [sembraban] lo proporcionado para su manutención y la de su familia, pues no les exime de la clase

de ociosos una corta sementera, ni algunos días de trabajo, estando la mayor parte del año sin ejercitarse en el cultivo del campo (Jurado, 2004: 43).

Los vagos en cambio eran quienes “no [tenían] domicilio cierto, y [andaban] de una parte a otra sin legítimo motivo” (Jurado, 2004: 43). Para incurrir en la clase de vago, era “bastante prueba” estar “en cualquiera población un mes, sin destino formal ni solicitarlo” (Jurado, 2004: 43). Y para que no quedara duda del horror y la execrable condición de ambas estirpes, agregaba:

...teniendo presente el daño que en castigo de la culpa de nuestros primeros padres les impuso el mismo Dios la pena de que se mantuviesen con el sudor de su rostro, reputa por ladrones de la República a todos los ociosos y vagos que en contravención a este divino precepto, se mantienen con el sudor y el trabajo de su prójimo, en cuyo concepto deben ser como perniciosos y perjudiciales, expelidos y arrojados de la República, y será muy culpable cualquiera que los auxiliare, aunque sea con el pretexto de piedad y limosna, pues esta se debe ejecutar con los pobres, viejos, enfermos, tullidos, y otros, que con el legítimo impedimento no pueden trabajar; pero no con una clase de gente tan perniciosa y nociva. (Jurado, 2004: 43).

Hasta ese momento la iglesia había ejercido el poder de la caridad, abrogándose todas las facultades en la recolección y distribución de las limosnas. Con las nuevas orientaciones en las prioridades del Estado frente al orden económico, este decidió tener total injerencia sobre la caridad cristiana. Particularmente resultaba preocupante el elevado número de “falsos pobres”¹¹², aquellos seres físicamente capaces sin ninguna “aplicación al trabajo” que literalmente se dedicaban a vivir de la caridad. Para algunos, la solución estaba incluso en la creación de normas para “carnetizar” a los verdaderos mendigos y castigar a todos los que se hiciesen pasar por ellos. Ward indicaba que en España el problema llegaba a tal punto que la caridad, “la reina de las virtudes”, estaba establecida como “el mayor fomento de la ociosidad”, pues cualquiera que daba limosna a los que acudían a las puertas, le daba “á cuatro holgazanes por un verdadero pobre; y es de observación general, que

¹¹² “Primeramente piden [los mendigos] muy desvergonzada e importunamente, más para alcanzar por fuerza que por ruegos. Algunos no les dan por solo este motivo, y otros les dan por apartar de sí semejante molestia. No mirando ellos en donde y en qué tiempo piden, en la operación misma del sagrado misterio, en el sacrificio de la misa no dejan a los demás venerar atenta y piadosamente el Sacramento; se hacen paso por la más unida turba, deformes con sus llagas, respirando por todo su cuerpo un inaguantable hedor. Tanto se aman a sí mismos y desprecian la república, que no se les da nada comunicar a otros la fuerza de su enfermedad, no habiendo casi género alguno de mal que no tenga su contagio. Y no sólo esto, de muchos se ha averiguado que con ciertos medicamentos se abren y aumentan llagas para parecer más lastimosos a los que los miran. Ni sólo afean de esta suerte sus cuerpos por la avaricia e la ganancia, sino los de los hijos y niños, que algunas veces han pedido prestados para llevarlos por todas partes. Se de unas gentes que llevan hasta los niños hurtados y enflaquecidos para conmover más los ánimos de aquellos a quienes piden limosna. Así también muchos sanos y robustos fingen varias enfermedades, pero estando solos o sobreviniendo de repente alguna necesidad, muestran bien claramente cuán buenos están” (Vives, 1914: 35).

donde hay Prelados, Cabildos, ó Monasterios, que dan cuantiosas limosnas, hay mas desidia y pobreza que en otras partes” (Ward, 1782: 87).

En la ciudad de Cartago entre el año 1774 y 1778 se observa la preocupación por castigar a los falsos mendigos: “[...] Que los jueces no solo de Cartago, sino de cualesquiera otra ciudad, villa ó lugar del Virreynato, pueden y deben castigar a los vagabundos, que con titulo de mendigos, defraudan de la limosna, que contribuye la caridad cristiana á los que verdaderamente lo son: Que estos para pedirla han de llevar licencia de las Justicias seculares, y párrocos, precediendo el reconocimiento, que previenen las leyes, y no dándolas sino a los que realmente estuvieren impedidos: que aun a estos no se les ha de permitir el mendigar fuera de los lugares de su vecindad, y a lo mas dentro de seis leguas de su contorno, llevando consigo la tablilla, ó señal de necesidad [...]” (AGN, Policía, legajo 2, No. 29, f 540r).

Los vagos y ociosos fueron de alguna manera satanizados pues estaban llenos de toda clase de vicios que podían representar una carga para la República. La alarma llegaba incluso hasta la propia capital del Virreinato, en “ningún lugar del Reyno [había] tanta necesidad de reforma en este asunto, como en la capital de Santafé, donde por la negligencia, se [introducían] una multitud de vagabundos que con capa de necesitados solo [servían] para perjudicar á la República, inutilizándose á si mismos y á otros con su mal ejemplo” (AGN, Policía, legajo 2, No 29, f 542v-543r).

Los “malentretenidos”, al parecer otra clase de ociosos, agrupaban una categoría que designaba “una amplia serie de comportamientos prohibidos”, en particular a holgazanes dedicados a “entretenimientos perjudiciales en juegos y tabernas”, y a una vida voluptuosa de abandono de las obligaciones familiares y laborales” (Jurado, 2004: 43). Vale la pena ilustrar estas diferenciaciones con un expediente, digamos el de Joaquín Fuenmayor, natural de Cartago, que fue procesado en la ciudad de Ibagué por ser vago, malentretenido y cometer actos delictuosos, uno de los testigos del proceso afirmó que conocía al señor Fuenmayor:

El tiempo de seis años, mas o menos dentro del qual no le conoce oficio, ni exer[c]isio, y solo se exercita en fandangos de uno a uno sin perdonarlos, y que no se conoce casa, en este lugar, ni en ninguna parte, pues hoy handa a qui y mañana allí, sin aplicación alguna al trabajo, ni alguno otro exersisio sino es la aplicacion a mugeres y coger y llevarse las bestias de donde estan amarradas, para hir a sus paseos, y al cabo de dias las suelta, ó buelbe a sus dueños diciendoles, haberlas encontrado perdidas, ó quitandolas a otras personas” (AGN, Policía, T. 1, f. 234v-235r).

Otro testigo del caso alegó que:

Hace mas de de seis años conoce a D[o]n Joaquín Fuenmayor oriundo de la ciudad de Cartago y residente de esta hace algunos años sin que el exponente le haya conocido oficio ni exer[ci]sio, por vago y malentretenido andando de olgasan, en bayles y rochelas con otros de igual clase, q[u]e no se conoce tenga casa en esta ciudad ni en el campo, sino q[u]e en el campo siempre lo ha visto a caballo en bestias ajenas ocupando la primera q[u]e encuentra por delante en los amarraderos. (AGN, Policía, T. 1, f 237v).

A juicio de las autoridades, las consecuencias que traían consigo vagos de este talante eran funestas y afectaban no sólo a la moral y al orden civil sino también a la economía, hecho de consecuencias políticas inconmensurables de las que se derivaban graves daños contra el Estado, sus intereses propios y aun contra la religión. Ignorada como un mal social desde hacía siglos o al menos mal conocido o mirada desde otros ojos, la miseria había empezado a ser reconocida ahora como producto de la desorganización social, como desorden político y sobre todo como un gran peligro que acechaba al Estado, razón por la que todas las formas de la ociosidad y la improductividad empezaron a ser objetos de captura.

Los testimonios son innumerables. Por ejemplo, en la ciudad de Neiva fue procesado un hombre de 23 años por ser vago y malentretenido, “Pantaleon Sanches, de [dicha] vecindad se [hallaba] preso en la carcel publica por ser un moso vago, sin oficio ni beneficio” (AGN, Policía, T. 11, f 873r). Un testigo del proceso afirmó que el señor Sanches era un “moso vago y mal entretenido, que [tenía] abandonada a su madre, sin conocersele aplicacion a destino ninguno, que por tanto [era] un hombre perjudicial al publico” (AGN, Policía, T. 11, f 874r) siendo tan “perniciosas en la jurisdicción esta clase de zanganos por su abandono, y por el que hacen delincuentes a la juventud con su perverso exemplo” (AGN, Policía, T. 11, f 875v).

En el año de 1782, los alcaldes de la villa de San Gil consultaron sobre medidas contra los vagos y solicitaron ayuda para su captura: “Fuera de alivio p[ar]a esta villa viniesen algunos soldados de reclutas para limpiar de algunos bagabundos que hay de que se siguiera un gran servicio ambas majestades y socioego publico, los que ni hemos podido por no tener seguridad esta carcel pero estamos a la mira pa[r]a asegurarlos siempre que sea necesario: considerando que la bebida de la chicha ocasiona muchos daños la hemos perseguido derramando la dañosa, y haziendo retirar a sus estancias a los que se entregan a ellas por evitar los alborotos que ocasionan” (AGN, Policía, T. 5, f 707r-707v).

Los vagos, al ser una evidente molestia, empezaron a ser valorados como estorbos para la ciudad, pero al ser capturados y utilizados para aprender y hacer algún oficio podían contribuir a la pública utilidad de las ciudades y dejar de ser un molesto obstáculo para la felicidad del Estado.

La población pobre, una útil solución

La regularidad de pobres sin oficio empezó a tratarse como “población” que debía ser gobernada”, la pobreza no sólo puso en evidencia a esta población sino que la focalizó como objeto de intervención y fuente para obtener riqueza. En el año de 1788, el alcalde de Sesquilé propuso darle utilidad a los vagos de la ciudad: “En este partido en q[u]e me hallo [desde] [que soy] Alcalde en el presente año se hallan varias gentes vagas y sin oficio, jugadores ladrones y de otros delitos q[u]e nesecitan del correspondiente castigo y q[u]e p[or] falta de seguridad en las carseles o ya p[or] no corresponderles alguna pena de gravedad, o p[or] los mas embarazos q[u]e regular mente acaesen en el campo p[ar]a la administración de justicia quedan ympunidos su delitos q[u]e aun siendo menores la falta de castigo les hará parar, a otros de mayor gravedad en cuya virtud y hallándome notificado de q[u]e la rectitud de V[uestra] A[lteza] se ha servido determinar el q[u]e los reos de esta naturaleza se apliquen en calidad de presidarios a ración y sin sueldo al trabajo del puente de Chia” (AGN, Policía, T. 3, f 881r).

Uno de los aspectos que era preciso modificar era la mentalidad económica, arremetiendo contra el desprecio de las actividades productivas. Frente a la actitud caballeresca, hidalga y guerrera de las clases elevadas y a la picaresca de las populares, que habían caracterizado las épocas anteriores, los ilustrados oponen una mentalidad racionalista y utilitaria que quiere impulsar nuevas formas de producción y consumos más ágiles y dinámicas. Es una época en la que esfuerzo, trabajo y enriquecimiento se asimilan a virtud. (Sureda: 1985: 15). En este mismo orden de pensamientos, el Procurador Sindico de la capital de Santafe, Don José Ignacio de San Miguel, planteó que el remedio para atacar la cantidad de gentes que deambulaban por las calles sin oficio era:

El recogimiento de los vagos y malentretidos. En toda sociedad bien organizada el principal cuidado se pone en q[u]e cada ciudadano viva honestam[en]te ocupado p[ar]a adquirirse con su propio trabajo la subsistencia y la de la familia q[u]e tenga a su cargo. Ya hubo nacion prolija en este punto de gov[iern]o, q[u]e cada individuo traía precisam[en]te la divisa el arte u of[ic]io q[u]e profesaba p[ar]a q[u]e a la simple vista de la persona se reconociera, si tenia destino de que subsistir. Nuestras leyes no han sido menos solícitas en una materia tan importante al estado, y el bien comun de

cada pueblo. Asi es q[u]e se han repetido frequent[emen]te las mas justificadas providencias p[ar]a exonerarlos de esta insoportable carga, y extirpar una pesima casta aquienes debemos mirar con horror y abominación. (AGN, Policía, T. 11, f 243v-244r).

El señor San Miguel propuso más adelante que todos los vagos y malentrenidos recogidos “se [aplicaran] al servicio de las armas” (AGN, Policía, T. 11, f 244v), para así serles útiles al Estado. Dicha práctica fue una de las soluciones para dar ocupación a los vagos tal como lo podemos rastrear en el trabajo de Estela Restrepo: “El 21 de julio, Felipe V mandó, mediante real cédula, que fueran destinados a los ejércitos los vagabundos hábiles que estuvieran en edad de manejar armas. En 1726 se dio orden de llevarlos a las plazas, y en 1733 se facultó a los Justicias para recogerlos y recluirlos en cárceles en caso de no poderlos remitir al ejército. En 1745 se incluyeron dentro de la categoría de vagos aquellos que sin tener oficio ni beneficio, hacienda o renta, vivieran sin declarar dónde provenía su subsistencia; así mismo, los que no acreditaran morada fija, los hijos mal inclinados o irreverentes con sus padres, los mendigos sanos, los que teniendo oficio no lo ejercieran, los forasteros sin rumbo fijo y los abandonados que crecieran sin sujeción ni temor” (Restrepo, 2002: 87).

Pero no todos los ociosos fueron capturados para ser instruidos en las armas¹¹³, también fueron llevados a los artesanos para aprender alguna labor específica: “lo que se aplica á los vagabundos, observandose para el efecto la regla, de que el artesano, á que se les entregaren los muchachos hay de otorgar recibo de ellos, y quedar obligado a no darles libertad, hasta estar cavalmente instruidos en su oficio, haziendo exactas diligencias en caso de fuga de alguno, y denunciandolo inmediatamente á los Juezes, para que pongan el debido remedio” (AGN, Policía, T. 2, f 540v-542v).

Los que no tuviesen ninguna aplicación al trabajo eran perseguidos para que el Estado aliviara ciertas cargas. Al ver que los desocupados podían trabajar en pro del gobierno y de paso limpiar las calles de la fastidiosa presencia de tanta gente sin oficio, “cada mes dos de sus Regidores, [cuidaban] de la observancia de estas leyes, para que se [consiguiera] desterrar de algun modo la holgazanería, sujetando los ociosos al trabajo de obras publicas, u otros destinos utiles al comun” (AGN, Policía, T. 2, f 543r).

113 “En la segunda mitad del siglo XVIII se redujeron las penas, aunque con algunas salvedades, con el fin de vincular a los desocupados al ejército, a la marina o a la trabajo en las obras públicas. Así lo ilustran las dos Instrucciones publicadas por Campomanes en 1751 y 1759, la Ordenanza General expedida por Felipe V en 1770 y la Real Ordenanza votada por Carlos III en 1775. A la sazón se consideraban como vagos, los forasteros y los extranjeros sin oficio, labranza o rentas que se hallaran “mal entretenidos”; en 1778 se agregaron a ellos los peregrinos sin destino fijo; en los años siguientes los buhoneros; y en 1788 los artesanos que teniendo oficio no lo desempeñaran cotidianamente por holgazanería, vicios o desidia” (Restrepo, 2002: 88).

Para el Estado la población ociosa se convierte en objeto de saber y de intervención pues en primera instancia detecta esta población mediante censos para luego obligarlos a serles útiles al bien común. En un censo de forasteros presentado por los alcaldes de barrios de la ciudad de Santafe se enumeraban los habitantes por manzanas en la relación encontramos lo siguiente:

Manz[an]a 3ª Calle de S[a]n Joan

Num[er]o 2. Maria Anto[ni]a, vaga

Num[er]o 3. Man[ue]l Balcer o Yndio de Susa casado con Josefa Cortez, mestiza, criados del S[eñor] D[on] Felipe Groot. Y Maria Dominga Balcera, agregada del mismo Susa. Manuel Leguisamo casado de Usaquen, mestizo y vago. (AGN, Policía, T. 11, f 249v).

En las ciudades, detectar quienes, cuántos y si tenían o no alguna aplicación al trabajo, fue la forma para saber exactamente el número y la naturaleza de los vagos a los que se les debía dar algún tipo de ocupación; así, conocer para intervenir fue el mecanismo como el Estado empezó a ejercer esta nueva dimensión del gobierno¹¹⁴.

La pobreza, y sobre todo la existencia de pobres en las calles, generaban un evidente malestar social. La necesidad de poner orden a dicha situación, propició la asignación de una nueva función a la pobreza; es decir, sólo adquirió realidad y valor de problema en esta dimensión social en el seno de una cultura donde se empezaba a “reconocer el valor de la útil instrucción de un muy crecido número de niños (...) que criándose desvalidos y ociosos se [perdían] de la corrección y aplicación, [así como] los mendigos válidos (...) peste de los pueblos y finalmente varios objetos de la mayor utilidad y necesidad del Estado” (Murcia, 1978: 1).

La población pobre se asumió como fin último del gobierno creándose no sólo la necesidad de su protección, sino también de otras urgencias que debían ser suministradas por el Estado. Para controlar la población se crearán, entonces, instituciones intermediarias que como la escuela permitan su adecuado gobierno. Así la familia gobierna a los hijos en la casa mientras la escuela gobierna a los que no tienen hogar por causa de la desintegración, la descomposición o el desajuste. De este modo se empiezan a establecer estas relaciones complejas entre familia, Estado, iglesia y escuela, tratando diferenciadamente a la población según fueran vagos, expósitos o revoltosos.

114 “República que sufre mano ociosa está achacosa”. Título de la memoria del Síndico Personero de la ciudad de Palma en 1788, José Ruiz de la Torre, donde afirma haber: “...una multitud de muchachos que lastimosamente inundan las calles y plazas, inquietando y fastidiando a todo el mundo, maleándose los de buenas inclinaciones y por ventura vegetando todos, solo para llegar a ser tristes víctimas de los estragos de la ociosidad” [Memorias y reflexiones presentadas por la Real Sociedad para que los muchachos no anden por las calles]. (AHM, Real Acuerdo, 1788. Nº 5 p. 16).

La nueva valoración de la miseria la empezó a despojar de cualquier solución sentimental, ubicándola en un terreno enteramente práctico con efectos económicos y sociales. Es por esto que se multiplicaron un conjunto de tentativas que intentaron limitar el número de los pobres y separar la indiscriminación existente hasta entonces entre pobres y pícaros, entre “mendigos impedidos y limosneros capaces”. Además de las medidas de orden práctico como los censos de mendigos y enfermos, su reclusión en hospitales, la fundación de casas de la misericordia, casas de niños expósitos, licencias para mendigar o las penas de flagelación y expulsión para ociosos y mendigos disfrazados, aparecen también propuestas y planes de solución del pauperismo.

Existían tres formas de asistencia a los pobres: los hospitales generales y los asilos para vagabundos, la limosna individual para los mendigos y las compañías de caridad organizadas en torno a las parroquias para los pobres vergonzantes¹¹⁵. Las tres son consideradas ineficaces, más adecuadas para mantener e incluso hacer proliferar la pobreza que para erradicarla.

Los asilos y los hospitales generales no hacen más que ocultar a la vista del público los vagabundos y los indigentes válidos, ofreciéndoles un techo que, o bien recompensa la pereza, o bien los ahuyenta y refuerza la mendicidad. Encerrar a los indigentes es una falsa solución al problema de la pobreza, porque al organizar espacios en los que el trabajo y la comida están asegurados se corre el riesgo de hacerlos atractivos, de que afluyan hacia ellos todos aquellos que tienen alguna dificultad para satisfacer sus necesidades, así pues, de relajar un poco más sus principales vínculos de contención. Pero, si estos espacios cerrados se convierten en lugares de rechazo por su carácter represivo, resulta imposible atraer hacia ellos aquellos elementos que habría que controlar, que errarán en búsqueda de cualquier otra solución, haciéndose así más peligrosos. La limosna individual cae en las mismas trampas. También puede contribuir a multiplicar los indigentes, fundamentalmente haciendo el juego a los falsos indigentes. Para beneficiarse de las limosnas privadas los mendigos

115 “La asistencia a los pobres vergonzantes suponía a la inversa, protección para los que tenían una condición, un empeno honesto, y cuyo problema era ocultar su miseria para no perder su reputación. No debemos socorrer solamente a los pobres que carecen de lo que se necesita cada día, sino también a los que se hallan de repente con alguna gran fatalidad, como cautiverio en la guerra, prisión por deudas, incendio, naufragio, avenidas, muchos géneros de enfermedades, y en fin, innumerables acontecimientos que afligen a las casas y familias honradas... todos aquellos que más por infortunio que por culpa vinieron a pobreza (...). Del que fue feliz en algún tiempo y cayó en pobreza sin culpa o torpeza alguna suya debe haber mucha y especial compasión; lo uno, porque nos avisa de lo que nos puede ser común y sirve como de ejemplar nuestro y de otros, pues mañana nos puede suceder lo mismo; y lo otro porque padece más trabajosa y cruel miseria el que aún retiene algún sentido, concepto o memoria reciente de la felicidad. No hemos de esperar a que los que han sido honestamente educados expongan sus necesidades; se han de rastrear con diligencia y se les ha de socorrer ocultamente (...). Se considerarán pobres vergonzantes todos aquellos que tengan cargos y empleos honestos y que hubieran tenido o tuvieran actualmente una tienda en calidad de comerciantes o de artesanos de cualquier tipo de oficio, y aquellos que puedan razonablemente sentir vergüenza de pedir públicamente a causa de su profesión o de su cuna” (Donzelot, 1979: 63).

despliegan todo un espectacular artificio de pobreza: deformaciones falsas, discursos mentirosos. Testimonio de esta práctica son los niños sabiamente deformados y mutilados por los mendigos. Entre los verdaderos indigentes, los que no disimulan ni sus miserias ni sus recursos, la caridad podía tener también efectos nocivos, ya que alentaba la imprevisión, esa “seguridad funesta” que resultaba de la certidumbre de ser asistido en caso de necesidad cuando se disponía de un protector.

Al ser desacralizada, la pobreza fue colocada en un orden práctico. Se trataba entonces de erradicar la ociosidad y tratar la mendicidad en unos casos encerrándola y en otros convirtiendo a los pobres y mendigos en seres útiles para el trabajo y los oficios. Aparece entonces un cierto discurso que planteaba que el encierro no era suficiente por sí mismo. Para uniformar un orden laboral y darle un estatuto social al trabajo, se fue haciendo indispensable orientar la mente de los pobres por el camino de la utilidad social. No hay que acabar con la pobreza, ella sirve; hay que organizarla. De este modo se empezó a perfilar la pobreza como el elemento y el mecanismo más importante que garantizaba el trabajo: “allí donde la propiedad está suficientemente protegida, sería más fácil vivir sin dinero que sin pobres, pues ¿quién, si estos no existiesen, ejecutarían los trabajos?...En un país libre en el que no se consiente la esclavitud, la riqueza más segura está en una muchedumbre de pobres trabajadores aplicados. Aparte de que son la cantera inagotable que nutre las filas del ejército y la marina, sin ellos no habría disfrute posible ni podrían explotarse los productos de un país” (Marx, 1971: 519). En fin, el trabajo de los pobres se convierte en la mina de los ricos, en la cantera inagotable de los que no trabajan.

Estos contingentes de pobres son enrolados rápidamente y en masa en los cuadros del ejército obrero en activo. Como dijera Marx, “el pauperismo es el asilo de los inválidos el ejército obrero en activo y el peso muerto del ejército industrial de reserva” (Marx, 1971: 519). El capitalismo en su astucia empieza a redefinir la pobreza: ya no sólo es un mal social sino que sobre todo es un objeto utilizable, y combinando encierro y trabajo transforma radicalmente la pobreza en factor económico. (...). “Ahora ya no se trata de encerrar a los sin trabajo, sino de dar trabajo a quien se ha encerrado y hacerlos así útiles para la prosperidad general” (Citado en Lellemand, 1902, 4: 507). Aquí la pobreza empieza a ser rentable; por ello, el encierro se vuelve oneroso, caro a las arcas y a los intereses del Estado. Ya no se trata solamente de encerrar la pobreza en un espacio que la oculta, sino de preservarla, de crear un espacio protegido que la diferencie al mismo tiempo que produce un tratamiento sobre ella para que en cierta manera sirva y se aleje su imagen de mal incon- trolable que perjudica lo establecido socialmente.

2. Recogimiento de pobres

Los reformadores borbónicos insistían en volver la pobreza en “asunto de policía” y por lo tanto, se hizo imperioso darle un nuevo tratamiento en consonancia a las demandas de una sociedad que asumía cada vez más un carácter moderno. Por esta razón, otorgaron a la miseria un *estatuto* absolutamente diferente, en el cual el mundo de la miseria no fue concebido como un asunto solamente religioso que tocaba exclusivamente con la caridad cristiana, sino que se trataba de un problema que atentaba contra la “pública utilidad”.

Las prácticas de policía se orientaron a controlar la ociosidad y todo lo que generaba pobreza en términos de gobierno de la población. Como ya indicábamos, al hablar de prácticas de policía se deben tener en cuenta todas aquellas actividades dirigidas a ejercer un control político sobre la sociedad, lo que significó que no sólo ejercieron ese tipo de funciones las autoridades relacionadas con la Real Audiencia (oidores, fiscales, escribanos, alcaldes de Corte, procuradores, notarios y gobernadores) sino también los alguaciles¹¹⁶, los corregidores, los mayores de Corte, los subtenientes, los ministros de vara¹¹⁷, los alcaldes de las cárceles de Corte, los pregoneros, los verdugos y los padres de menores.

La nueva valoración de la miseria fue despojada de cualquier solución de caridad y la ubicó en un terreno enteramente práctico con efectos económicos y sociales. Apareció una sensibilidad nueva, ya no tanto religiosa, sino social, que la situó como un problema socioeconómico de primer orden. De este modo, el Estado debía “disponer (con las facultades Apostólicas necesarias) que todo beneficio Eclesiástico que no tenga cura de almas, así en España como en América, en llegando á vacar, quede sin conferirse un año, á más del tiempo que ahora suelen estar vacantes, en beneficio de los pobres, y de la Religión; esto es, que se conceda sobre ellos una an nata¹¹⁸ entera en beneficio de toda la gente pobre de la Monarquía, á cuyo alivio se dirige primaria y principalmente todo este proyecto, y en conservación de un Reyno y de una Nación, que es la columna principal de la Religión Católica. Con

116 El alguacil mayor de la Corte tenía como función principal el cobro de deudas en dinero y en especie, lo mismo que la entrega de reos a prisión; era el encargado de la aplicación de la justicia, lo que significaba aplicar penas corporales e incluso realizar la ejecución en la horca.

117 Se designaban como ministros de vara a los alguaciles, quienes entre otras funciones tenían la misión de aprehender a los esclavos fugitivos, recoger los vagos y desocupados y a los muchachos que se dedicaban a los juegos de azar y que tenían menos de diez años de edad.

118 Impuesto colonial instaurado por Real Cédula del 22 de mayo de 1631, gravaba anualmente el sueldo de los funcionarios públicos. El pago de la anata se hacía por partes, primero, al entregarse el título, oficio o merced, la segunda dentro de un año a contar de esa fecha. Cabe recordar que los cargos en esta época eran vendibles y renunciables. La anata por lo general no se cobraba completa sino media.

esta disposición es constante que no pierde nada la iglesia, y gana infinito el Estado” (Ward, 1782: 208).

Una propuesta adelantada en este sentido fue el *Tratado del socorro de los pobres* (1526) de Vives, en donde no sólo se promovieron prácticas constante y eficaces de policía hacia los pobres como su recogimiento, sino que también contempló la posibilidad de que el sostenimiento de los hospicios, por lo menos una parte, fuera solventado con el trabajo de los mismos pobres, pues

ante todas cosas se ha de decretar lo que impuso el Señor á todo el género humano como por pena y multa del delito, es, á saber, que cada uno coma el pan adquirido con su sudor y trabajo. Cuando uso de los nombres comer, alimentarse ó sustentarse, quiero que no se entienda por ellos sola la comida, sino también el vestido, la casa, leña, fuego, luz y todo lo que comprehende el mantenimiento del cuerpo humano. [De este modo,] “a ningún pobre que por su edad y salud pueda trabajar se le ha de permitir estar ocioso; así lo escribe el apóstol San Pablo á los tesalonicenses: “Os debéis acordar de que cuando estaba entre vosotros os denunciaba ó intimaba que el que no quiera trabajar, no coma; he entendido que entre vosotros andan algunos inquietos, ociosos y llenos de vana curiosidad; á todos los que son de esta especie les intimamos y exhortamos con ruegos santos en nuestro Señor Jesucristo, que trabajando en silencio procuren comer su pan (Vives, 1914: 108-109).

Al igual que Vives, Giginta en su *Tratado de remedio de pobres* (1579) recomendaba el trabajo de los mismos en los hospicios donde estuvieren alojados, puesto que “ha de vivir en vicio el que vive en ocio” y proponía a su vez penas más drásticas para “purgar” fácilmente sin estrépito las provincias, de mucha gente baldía, que no conviene a los estados: “Muy bueno será que lo ordenemos aquí, con aditamento de cien azotes al que viniere [por] segunda vez, y la tercera a las galeras, veréis cuánto se remediará y cuánto se ahorrará. Y si no quitaren de esto váyanse a otras tierras, hagan cuenta que ésta no existiera en el mundo” (Giginta, 2000: 85).

El recogimiento de pobres “ofrecía una respuesta inmediata a las necesidades básicas de techo y comida de los desheredados, un refugio físico donde podían acogerse evitando la mendicidad y el vagabundeo. Era, además, una solución que, al recogerlos, los segregaba del resto de la población, evitando así los riesgos de contagio y propagación de las numerosas enfermedades de las que eran portadores a los ojos de sus contemporáneos, por lo que se convertía en una necesaria medida sanitaria. Por otra parte, el encierro daba respuesta también al argumento moral y religioso, ya que el espacio cerrado favorecía la imposición de un orden que regulara su supuesta vida libertina e inmoral, generando los hábitos necesarios de disciplina social. Un lugar

en el que recibirían las enseñanzas religiosas y se habituarían a las prácticas piadosas y litúrgicas. Y, sobre todo, el encierro se convertiría en la mejor corrección contra la vida ociosa al obligar a trabajar a los que fueran útiles para ello. El trabajo, aunque se justificaba por razones económicas, ya que con él se mantendrían así mismos y a la institución, se defendía fundamentalmente por razones reeducadoras y éticas, ya que el trabajo crearía hábitos laboriosos y la formación laboral adquirida les ofrecería nuevas vías de reintegración social. Además, el trabajo podía tener una importante dimensión punitiva respecto de la anterior vida desviada e inmoral, ya que suponía un esfuerzo y, en cierto modo, podía considerarse una penitencia. A todas estas ventajas sociales y reeducadoras de la reclusión y del trabajo, se le añadirían los beneficios que veían en estas instituciones los teóricos del mercantilismo, ya que se convertirían en útiles para sí mismos todos los mendigos y pobres ociosos, obteniendo con su trabajo en los talleres y fábricas de las casas de reclusión un incremento de la producción que equilibraría las importaciones, mejoraría la economía nacional, abarataría los productos y aumentaría la población activa, causa verdadera, en los esquemas mercantilistas, de la riqueza de una nación (Santolaria citado en Giginta, 2000: 10-11).

Era también premisa fundamental para la época que los pobres cargaran con el designio divino de su pobreza, pero también con la culpa moral y económica que dicha condición acarreaba. Así, la nueva sensibilidad social frente al problema de la pobreza, expresada en otra forma de asumir la caridad cristiana, fue asumida en términos de “asistencia” y beneficencia. Elementos que en su entrecruce alcanzaron a configurarse como un hecho político que generó una serie de posturas en su intento por alejar, erradicar o constreñir el desorden propuesto por la miseria. El acto de desacralizar la pobreza implicó que fuese colocada en un orden práctico que a su vez fue político. Se trata ahora de erradicar la ociosidad y enfrentar la mendicidad en unos casos encerrándola y en otros convirtiendo a los pobres y mendigos en seres útiles para el trabajo, para los oficios, pues “el medio seguro de aumentar la población, es el mismo en América, que en todas parte; y así consiste en la introducción de la industria” (Ward, 1782: 306).

Podemos decir con Querrien de forma explícita que encontramos una estrategia de “Guerra contra la pobreza”, en la cual se incluyeron transformaciones que desde el Concilio de Trento se venían asumiendo de una manera regular. Una serie de conversiones y operaciones se empezaron a realizar en el seno del poder eclesiástico, como la de pecadores a virtuosos, que sólo pudo conjugarse con las nuevas lógicas del trabajo. Este es el caso de la ética protestante descrita por Max Weber, en donde la riqueza se perfiló como un símbolo incuestionable del éxito terrenal, fruto de las bendiciones que Dios prodigaba a los hombres virtuosos y rectos. Por el contrario, la ética católica

seguía contemplando la prosperidad económica, como avaricia y por tanto, pecaminosa.

Ward sin medida, estableció la urgencia de hacer de los indios “vasallos útiles”, cuestión encomiable para lo que pretendió su Proyecto Económico. En esta medida en el capítulo sobre los indios, este autor estipuló que el bien de la República consistía “principalmente en el cultivo de la tierra y útil empleo de los hombres, que son el verdadero poder y riqueza sólida de toda Nación” (Ward, 1782: 257). Este autor hizo una relación bastante perspicaz entre trabajo y población al contemplar que “el país está despoblado, porque en todas partes por regla general la población siempre será proporcionada á la subsistencia cómoda que hallen las gentes; y como esta resulta del trabajo, donde no hay fomento para este, precisamente ha de faltar aquella” (Ward, 1782: 259).

En síntesis, Ward vio en el trabajo de los pobres una forma de aumentar la “opulencia” y “prosperidad” del Estado, “al emplear en fábricas un millón de gentes, que hoy viven sin ocupación alguna, toda su ganancia es un nuevo aumento á la riqueza de la Nación sacado de la nada; esto es, del tiempo que gastan hoy los holgazanes en la inacción, ociosidad, vagabundería y mendicidad” (Ward, 1782: 96). Aún cuando la caridad para Ward era “la reina de las virtudes”, si no se dirigía bien, fomentaba la ociosidad de la población y por tanto, la policía estaba en la obligación de hacer trabajar a los pobres (Ward, 1782: 195).

En el Nuevo Reino de Granada, el virrey Messía de la Cerda (1761-1772) le atribuyó a “holgazanería” de la población: “la misma abundancia de comestibles baratos, frecuentes y fáciles de adquirir, que con poco trabajo encuentran lo preciso para socorrer la vida y descuidarse del trabajo entregados al ocio. No por otra razón dentro de las mismas poblaciones se tropiezan muchas gentes sin ocupación ni destino, vagantes y muy nocivas a la sociedad pública, como dispuestas a todo genero de vicios, fomentando juegos, riñas y embriagueces, apadrinando esclavos y sirvientes a que es correlativo el mal servicio doméstico en las casas y la deterioración de muchos pueblos, cuyos indios se ausentan y hayan abrigo en poblaciones donde hablan a su libertad, con notorios desarreglos de costumbres, como por experiencia se nota en esta capital donde solicité como protector el remedio pidiendo la división de barrios, y que no se diese posada a forasteros sin avisar al respectivo juez; pero nada ha tenido efecto” (Citado en Colmenares, 1989, 1: 217).

La limosna aunque continuó vigente como práctica, empezó a ser regulada por el propio Estado buscando esta vez orientarla hacia unos fines concretos y al logro de una utilidad específica. El rol social de los curas, los obispos, los

nobles, los artesanos y los mendigos no fue alterado, pero su organización y su actuación se dieron en un nuevo contexto y en procura de un objetivo común: el establecimiento de un “reino industrioso”.

La pobreza y los enjambres de mendigos en el Virreinato

El origen de la miseria intentó explicarse desde la ignorancia y la ociosidad, por ello se propuso como alternativa social el encierro en hospicios y hospitales que fueron constituyéndose en lugares de trabajo y enseñanza, articulados a la vida productiva o a la utilidad pública y de este modo, desterrar la holgazanería y exterminar “las malas costumbres y resabios” de la población contrarios a los preceptos de la religión y a la felicidad pública. Estos que habían sido sitios privilegiados de la ociosidad, se convirtieron en lugares de ocupación e instrucción en asuntos de policía.

Durante el gobierno del virrey Guirior (1772-1776) las prácticas de recogimiento de pobres se llevaron a cabo por un lado, porque era un “acto de caridad que dictan la religión y la naturaleza para socorro de la humanidad desvalida y por el otro, con el objeto de “separar los muchos holgazanes que con el disfraz de mendigos cometen excesos y gravan la República” (Citado en Colmenares, 1989, 1: 311).

Por tal motivo: “careciendo esta capital de hospicio donde abrigarlos, se dispuso con motivo de la ocupación de temporalidades aplicar un edificio al intento, colocando en el de mujeres a los expósitos, para lo que por el señor mi antecesor [Pedro Messía de la Cerda,] se expidieron las providencias; y a mi llegada puse en práctica el recogimiento de pobres, promoviendo sucesivamente lo necesario para el de mujeres, que se ha verificado trasladando los primeros a edificio más capaz y de mejores proporciones, adonde ambos sexos se ejerciten útilmente en labores que en parte sirvan para su vestido y subsistencia, teniendo fondos comunes y sus respectivos mayordomos y administradores, que las manejan con subordinación al señor Fiscal Protector” (Citado en Colmenares, 1989, 1: 311).

En el caso particular de la capital del virreinato sólo se contaba para este momento con el mencionado hospicio de Santafé que tenía la función de albergar a los niños expósitos, a las “mujeres públicas” o “casadas mal avenidas” y a los hombres vagos o mendigos. Aunque éste había sido fundado en 1642 bajo el nombre de Casa de Recogidas en donde únicamente se recibían a las mujeres “divorciadas”, pero al poco tiempo se anexó la Casa de niños expósitos y finalmente, durante el gobierno del virrey Guirior se estableció la sección para hombres (Vargas, 1990: 279-283).

Durante el gobierno del virrey Caballero y Góngora (1782-1789) la mendicidad se tornó en un problema más apremiante para la sociedad y las autoridades virreinales, puesto que “entre las plagas que impiden el aumento de la población de este Reino los enjambres de mendigos que llenan las calles de las principales ciudades, exigiendo del público su subsistencia con clamores y lamentaciones irresistibles, sin esperanza de retribución, como que no pueden numerarse en ninguno de los cuerpos del Estado, siendo la menor porción de ellos los verdaderos pobres acreedores a la compasión y socorro de los pueblos. Para conseguir ambos objetos de recoger y hacer útiles los ociosos y acaso criminosos disfrazados con los trapos de la mendicidad, y alimentar los que verdaderamente están impedidos de trabajar, se pensó en el establecimiento de hospicios. Al mismo tiempo, el virrey proponía que se abriera “una suscripción voluntaria, convidando a este acto de piedad a los Obispos, Canónigos y demás vecindario, como que de este modo se libertaban de la demanda importuna de los pobres; y que si no basta se soliciten otros arbitrios menos gravosos, con lo que acaso se conseguiría dotar bastante los hospicios de Santafé y abrirse otros nuevos, a lo menos en las capitales de los Obispados (Citado en Colmenares, 1989, 1: 370-371).

En 1777, el Gobernador de Antioquia Cayetano Buelta sentencia que “será muy culpable cualesquiera que los auxiliare [a los ociosos y a los vagos], aunque sea con el pretexto de piedad, y limosna, pues esta se debe ejecutar con los pobres, viejos, enfermos, tullidos, y otros, que con legitimo impedimento no pueden trabajar; pero no con una clase de gente tan perniciosa y nociva” (AGN, Curas y Obispos, T. 48, N^o 105, f 229-225v). La proliferación de los mendigos alcanzó proporciones descomunales en la capital de la provincia a comienzos del siglo XIX, como lo atestiguó el propio José Manuel Restrepo: “los vagos y los mendigos, he aquí los zánganos que extenúan al resto de los ciudadanos honrados y laboriosos. ¿Quién creyera que Medellín, un lugar pequeño, había de alimentar en su seno a más de doscientos pordioseros? Ellos por todas partes nos atacan, nos rodean, nos importunan y nos hacen faltar a uno de los más augustos preceptos de nuestra religión” (AGN, Censos, T. 343, Documento 3568, f 9).

El oidor Juan Antonio Mon y Velarde, propuso en 1788 el establecimiento de una casa para recoger “mujeres perdidas” en la Villa de Medellín. Un año más tarde (1789), se fundó en Cartagena una casa para mujeres de “vida licenciosas” y “mal avenidas”, en donde se estipuló que un hombre debía dirigirla y no una mujer beata como había sucedido con la Casa de Recogidas de Santafé: “No siendo conveniente el que la custodia y seguridad de las recogidas se fíe de ninguna mujer, así porque no podría sujetar la altivez de algunas como por otras causas, el señor gobernador nombrará por alcaide un hombre en quien concurran las circunstancias que exigen semejante confianza” (Jaramillo, 2002: 102-103).

Sin embargo, la preocupación de las autoridades por la pobreza y vagancia de la población se centró más que nada en las principales ciudades y villas del virreinato, dejando inmensas zonas rurales y fronterizas sin la presencia simbólica o material del Estado¹¹⁹, apreciable en los siguientes aspectos: la formación de pueblos arrojados de todas las castas (indígenas, negros, mestizos y mulatos) o de esclavos fugados¹²⁰; el auge y el fortalecimiento del contrabando en la costa caribe donde participaba toda la población sin miramientos de raza, de estatus, o de condición social, incluyendo la cooperación de los mismos funcionarios comisionados para detenerlo (Peñas, 1981: 35-55); y la incapacidad de la propia Iglesia Católica en proveer del “pasto espiritual” a los diferentes sectores de la sociedad, e incluso, en las principales capitales de provincia¹²¹.

Esta situación obligó a las autoridades reales y locales a recurrir a la “buena voluntad” de la población en general¹²², puesto que la corona no tenía mayor fuerza pública y la existente se concentraba en: Cartagena, Panamá, Santa Marta y Riohacha, en espera de una posible agresión extranjera (de piratas), o bien para “mermar” en algo la incesante actividad de los contrabandistas¹²³. De otro lado, la miseria del virreinato impidió que se llevaran a cabo me-

119 El Virreinato del Nuevo Reino de Granada estuvo compuesto por cuatro grandes zonas: Caribeña, Andina, Sur occidental y Amazónica, fragmentadas a su vez en 11 provincias y una subprovincia, Río Hacha.

120 Sobre la formación de pueblos de arrojados y de palenques de negros en la costa caribe colombiana durante el periodo colonial, véase a: Fals Borda, Orlando (1979) *Historia doble de la Costa I: Mompo y Loba*. Bogotá: Carlos Valencia Editores. Para el suroccidente del virreinato se recomienda el artículo de Zuluaga, Francisco (1986) “Clientelismo y guerrillas en el Valle del Patía” En: *La Independencia: Ensayos de Historia Social*, Compilación de Jaime Jaramillo Uribe. Bogotá: Colcultura. En este estudio podemos apreciar que dicha región fue el escenario propicio para las actividades de los grupos de bandoleros y la formación de pueblos al margen de la ley, desde las primeras décadas del siglo XVI (momento de su colonización) hasta los albores del siglo XIX.

121 Ver aquí Rodríguez, Pablo (1997) *Sentimientos y vida familiar en la Nuevo Reino de Granada siglo XVII*. Bogotá: Ariel, pp. 82-83. Este autor sostiene que en ciudades como Cali, Tunja, Cartagena o Medellín hacia el final del siglo XVIII, fue alto el índice de madres solteras (en algunas de éstas hasta un 30%), lo cual obedeció en buena medida a la poca efectividad de la iglesia en la enseñanza de sus preceptos y tareas evangelizadoras. Véase también el libro de carácter autobiográfico del padre Joseph Palacios de la Vega (1955) *Diario de viajes del padre Joseph Palacios de la Vega entre los indios y negros de la Provincia de Cartagena en el Nuevo Reino de Granada, 1787-1788*. Bogotá: ABC. Este es un libro bastante revelador en cuanto a la incapacidad (simbólica y material) que tuvo la iglesia en proveer del pasto espiritual a las poblaciones de zonas rurales y olvidadas del virreinato.

122 Uno de los principales factores que acentuaba más la fragmentación territorial en el Nuevo Reino de Granada, era el lamentable estado de las vías de comunicación, por ejemplo, un viaje de Cartagena hacia Santafé podía durar, con suerte, 40 días, en tanto que un viaje de Santafé a Popayán duraba aproximadamente de 20 a 30 días, sin cargamento (McFarlane, 1997: 350-355).

123 Ver aquí: Múnera, Alfonso (1998) *El fracaso de la Nación, Región, clase y raza en el caribe colombiano, 1717-1810*. Bogotá: Banco de la República y Áncora, pp. 50-60. Este autor nos dice que fue tanto y tan escandalosa la actividad del contrabando en el caribe colombiano durante el periodo colonial, y en especial, hacia la segunda mitad del siglo XVII, pues todo el mundo se dedicaba al jugoso “negocio” sin ningún miramiento de raza o de status social, pese a las “drásticas” políticas del gobierno Borbón a este respecto. De hecho las propias autoridades encargadas de sancionar esta actividad eran las primeras en participar en ella (como el caso del Prior del Consulado de Comercio quien en 1795 fue sorprendido en in fragancia) y no valió que el Virrey Mendinueta le pidiera al obispo de Cartagena, amenazara con la de excomunión a aquel que osara dedicarse al contrabando.

didadas de tipo fiscal, como lo refirió Caballero y Góngora: La infeliz concurrencia de esta absoluta escasez de caudales y de esta absoluta necesidad de consumirlos, obligó al Regente Visitador a estrechar sus providencias en el establecimiento de las Rentas Reales bajo aquel ventajoso pie y en aquel breve término que exigían las urgencias del Erario; pero unos pueblos, poco acostumbrados hasta entonces a llevar este yugo, ignorantes de los aprietos del Estado, de la pura y económica inversión de los caudales y aun de la legitimidad de las facultades con que se les pedía, empezaron a producir sus quejas y a representar la debilidad de sus fuerzas y el peso de la carga que se les imponía. Habría sido flaqueza dar oídos a sus primeros clamores; pero hubiera sido prudencia pausar las providencias o buscar fuerzas para hacer respetar la autoridad. Desgraciadamente no existía más tropa en la capital que 15 ó 20 hombres de la Guardia del Virrey, bisoños e inútiles, que apenas sabían llevar la alabarda; y los Guardas de Rentas, insolentados, por su parte atropellaban, vejaban y arruinaban cuanto se les presentaba. Entre tanto un pequeño número de díscolos se aprovechó de estos críticos momentos de debilidad, quejas y vejaciones, y por el común arbitrio de pasquines y papeles anónimos, muy presto hicieron convertir las representaciones y clamores en insultos y amenazas y finalmente se enarboló por la primera vez el estandarte de la sedición en el Nuevo Reino de Granada (Citado en Colmenares, 1989, 1: 375-376).

En 1791, Francisco Antonio Zea, discípulo de Mutis, expuso la grave situación de miseria e ignorancia de la población neogranadina en los siguientes términos:

Este Reino, que véis sumergido en la última barbarie y a pesar de su vasta exención habitado solamente de millón y medio de hombres miserables sin ciencias, ni artes; agricultura, ni comercio en medio de su miseria es el favorito de la naturaleza. Aquí es en donde ella se muestra en toda su magnificencia: aquí puso su jardín y su gabinete: aquí ha expuesto a los ojos más indiferentes y menos reflexivos el brillante espectáculo de sus maravillas [...] Los bosques están llenos de plantas aromáticas y medicinales, a cada paso se encuentran bálsamos, gomas y aceites exquisitos, tenemos las mejores resinas y tal vez mientras el soberbio filósofo se abandona a los delirios de su extravagante fantasía, una mano inculta abre camino a la dormida industria con el examen grosero y superficial de la naturaleza, que aquel sabio se desdeña mirar.

Sólo el reino animal puede ocupar por muchos años nuestros futuros naturalistas y ser una fecunda fuente de riquezas, cuando comencemos a abrir los ojos sobre nuestros intereses. En el reino mineral tenemos algunos débiles conocimientos; pero no salieron de vuestras escuelas; son la obra de unas manos sin tino, ni finura filosófica; y es cierto que nuestro más hábil minero, no acertaría a hablar una palabra concerta-

da en Suecia y Alemania [...] Qué distinta sería la suerte de la patria, si éste hubiera sido el estudio de nuestros padres! Tendríamos una agricultura floreciente, no estarían las artes en la cuna, habría comercio, no viviríamos en la miseria que nos devora y nuestra racionalidad ya no sería un problema para esos escritores que nos equivocan con las bestias y nos juzgan incapaces de concebir un pensamiento. (Zea, 1942: 211-212).

El mismo año (1791), Manuel del Socorro Rodríguez presentó en su periódico algunas acciones encaminadas a incrementar la prosperidad y el florecimiento de la República, entre las cuales contempló la idea de retomar la propuesta planteada por Caballero y Góngora durante su gobierno algunos años atrás. Esta consistía en establecer hospicios en las cabezas de provincia, en donde debería prevalecer la virtud, pues así “alejarían los vicios de las ciudades, acabándose los holgazanes, polilla destructora de la república, que se amparaban en el hábito de pobres; se evitaría la mala crianza y [la] afeminación de los jóvenes, se favorecería la moral, fomentando las buenas costumbres” (Del Socorro, 1942: 230).

También el virrey José de Ezpeleta consideró al cabo de su gobierno (1796) que: “los mendigos, [...] si no son un estorbo para el aumento de la población, la incomodan y embarazan, están en el día recogidos en esta capital en un solo edificio y con la debida separación de sexos. [Sin embargo,] como siempre es mejor precaver el mal que usar de la autoridad para castigarlo o remediarlo, cuando ya ha cundido o héchose general, no me detuve en ocurrir a este objeto, publicando una ordenanza de vagos, en 16 de Junio de 1790, para excitar a todas las justicias a recoger y perseguir esta clase tan perjudicial al Estado. Algún fruto ha producido este medio, y V.E. podrá muy bien repetirlo, porque el tiempo entibia el fervor de los subalternos en el cumplimiento de estas providencias, cuyo fin es tan útil como que por medio de la recolección de vagos y su destino a las armas, obras públicas y otros objetos que les sirven de castigo y de enmienda, se evita que los vagos pasen a delincuentes, y de aquí a forajidos en los montes (Citado en Colmenares, 1989, 1: 206-207).

Así, promediando el siglo XVIII, en todo el virreinato la sociedad neogranadina contaba con dos hospicios: el de Santafé y Cartagena, puesto que el de Popayán se encontraba en ruinas. Aunque, como hemos visto se formularon algunos proyectos de fundación de los mismos en distintas ciudades del Nuevo Reino de Granada. A comienzos del siglo XIX (1802), se aprueba la fundación de varias obras pías auspiciadas por don Pedro Martínez de Piniillos y su esposa doña Manuela Tomasa de Nájera, entre las que se cuenta un hospicio-hospital para la Villa de Santa Cruz de Mompóx, de manera que en este Hospicio no solo se atiende a recoger las personas miserables y

verdaderos mendigos, según su primer establecimiento, sino que al mismo tiempo sea también Hospital para la curación de los enfermos de Hombres y Mujeres; siendo nuestra principal voluntad que por ninguna razón o motivo administre esta fundación alguna persona que no sea del estado lego, para que sujeto así inmediatamente a la Jurisdicción Real ordinaria rinda oportunamente las cuentas de su manejo a quien por derecho corresponda. [...] Necesitando estas personas ya recogidas en el Hospicio de sujeto que les distribuya el Pasto Espiritual, damos tres mil pesos, destinado su rédito anual de ciento y cincuenta pesos para costear un Capellán servidor que cumpla con este Ministerio celebrando en su Capilla el Santo Sacrificio de la Misa, precisamente en todos los días de precepto, quedando a su arbitrio aplicarla para quien le convenga (AGI, Audiencia de Santafé, Legajo 1020, f 4r-5v).

Recoger a los plebeyos y nobles ociosos

En 1793 Francisco José de Caldas se desempeñaba como Padre General de Menores¹²⁴ de la ciudad de Popayán, en donde presentó una propuesta al Gobernador y Comandante de la jurisdicción sobre el mejor modo de cumplir con los propósitos definidos para su cargo¹²⁵. Inicia Caldas su argumentación señalando que “No pudiendo el Padre General de Menores, sin gran dolor y sentimiento de su corazón, ver tantos jóvenes de ambos sexos entregados a la ociosidad, madre verdadera y origen fecundo de todos los vicios, ya sea por indolencia o descuido de sus padres, o ya en fin por no tener una mano robusta que los dirija en sus primeros años, ha juzgado por muy útil a la Religión, al Estado y al cumplimiento de su oficio hacer presente a la paternal benignidad de Vuestra Señoría un medio seguro para ocurrir a estos inconvenientes y daños que experimentamos con dolor” (Citado en Martínez Boom, 2011: 64).

A renglón seguido analiza Caldas la situación de su ciudad y anota con preocupación que sólo existen dos monasterios: uno de ellos “ha cerrado sus puertas a toda joven que no entre a profesar la vida religiosa” y el otro es insuficiente para acoger al “crecido número de niños que se hallan sin

¹²⁴ En España existía desde 1568 el cargo de “Padre de Huérfanos”, cuya misión era la de “...andar con sumo cuidado por plazas y sitios públicos, hostales y mesones y recoger los hombres, mujeres y mozos y mozas que hallase vivían ociosamente”, con el fin del “mayor provecho de la República y evitar los daños que seguían de la ociosidad y mala crianza de los hijos de ambos sexos” [Sobre la supresión del Padre de Huérfanos, AHM, Archivo Histórico de Mallorca, Sección Real Acuerdo, 1782, N^o 2] (Citado en Sureda, 1985: 16).

¹²⁵ Este documento ha sido publicado en varias oportunidades desde su hallazgo en 1910. En esta ocasión retomamos la transcripción de Eduardo Posada de 1912, a quien se le debe el título de “Educación de menores”, de la cual hizo eco Guillermo Hernández de Alba en sus “Documentos para la historia de la educación en Colombia” (1983, 5: 333-344), y más recientemente Alberto Martínez Boom en su “Memorias de la Escuela Pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821” (2011: 64-76).

oficio y destino”; que no hay casas de recogida y que apenas se está iniciando la obra del hospicio. Se lamenta, igualmente, de que los gremios y talleres permanezcan desiertos mientras “las calles, trucos, garitas, etc., permanecen poblados de jóvenes lozanos cuyos brazos ociosos podrían ser de mucha utilidad a la República (Citado en Martínez Boom, 2011: 65).

Ante esta situación sólo ve un medio para “impedir los tristes progresos que hace cada día la pereza” (Citado en Martínez Boom, 2011: 65) y este medio no es otro que “entregar a aquellos jóvenes y niños que todavía se hallan en su minoridad [...] a los maestros y artesanos honrados, escriturados de tal modo que éstos se constituyen en verdaderos padres de sus discípulos y aprendices, teniendo el cuidado de su educación, de su vestido y alimentos” (Citado en Martínez Boom, 2011: 65).

Para este momento el simple hecho de recoger a los pobres y asegurar su encierro han dejado de ser alternativas válidas para resolver el problema de la ociosidad; sólo la enseñanza podrá transformar “los brazos ociosos” en elementos útiles a la República. Pero para alcanzar este objetivo hay que vencer algunos obstáculos, el principal de los cuales es, según Caldas, el poco rigor que ponen las madres en la educación de sus hijos. “Las madres son la verdadera causa de la ociosidad y la perdición de sus hijos, pues si éstas se mostraran y castigaran con rigor la falta de los hijos al oficio, éstos se aplicarían y no se abandonarían a la pereza” (Citado en Martínez Boom, 2011: 66).

Sin embargo, la educación de los hijos es un asunto de inocultable importancia, y es necesaria la intervención del Estado para asegurarla. A este respecto, Caldas expresó lo siguiente: “Para que pueda subsistir la educación del joven contra los esfuerzos de las madres y [las] pasiones de los hijos... es necesario que... se niegue toda protección, separarlos del todo de las madres, parientes y deudos para impedir de este modo los disgustos que se podrán ocasionar a los maestros” (Citado en Martínez Boom, 2011: 67).

En cuanto a las jóvenes: “al mismo tiempo que forman la lista de los niños, formen otra de las mujeres menores sin destino. Conocido el número que haya de éstas, y de qué calidad, edad y condición, he pensado pasar, [...] a casa de las señoras de distinción, a ver que número de jóvenes necesitan para ocuparlas en su servicio, con sólo la obligación de cuidar de su conducta, de su oficio y alimentación [...] Entréguense como he dicho de los jóvenes por el tiempo necesario para su educación, y no pueden salir del lado de la señora sin tomar antes el estado de casada, de modo que sólo ésta y la sevicia sean las puertas de salir de la sujeción; últimamente, que en caso de fuga se observe lo mismo que en los jóvenes. [...] “el Padre General desea se hiciera lo mismo con aquellas viudas desarregladas que han perdido al mismo tiempo a la honestidad y al marido” (Citado en Martínez Boom, 2011: 74).

De otro lado, Caldas también sugirió: “recoger a los nobles menores que se hallaren sin oficio, y que se entreguen a los maestros lo mismo que hemos dicho de los plebeyos, supuesto no se les priva de su hidalguía y estimación, y pueden al mismo tiempo manejar sus manos el bastón y el buril, estar ya en el tribunal, ya en su taller. Este será quizá el medio de destruir en lo sucesivo la ociosidad en los jóvenes nobles, y que ya no vemos la flor de la juventud ocupada en menear los naipes, en sostener tertulias indecorosas, en vegetar sin fruto” (Citado en Martínez Boom, 2011: 72).

Para Caldas los nobles eran sinónimo de ociosidad, puesto que “juzgan que es incompatible la hidalguía con los oficios, y apartando de sí con una mano las artes, con la otra abrazan la pereza e inacción [...]” Caldas creyó encontrar respaldo en este sentido para su propuesta al citar la Real Cédula del 18 de marzo de 1783, en donde su Majestad Carlos III declaró que “el oficio de curtidor, sino también las demás artes y oficios de herrero, sastre, zapatero y otras de este modo, son honestas y honradas; que el uso de ellos no envilece la familia ni las personas de los que los ejercen, ni la inhabilitan para obtener los empleos municipales de la República en que estén avecindados los artesanos o menestrales que los ejerciten, y tampoco han de perjudicar las artes para el goce y prerrogativas de la hidalguía a los que la tuvieren legítimamente” (Citado en Martínez Boom, 2011: 70-71).

En consonancia con el pensamiento del rey sobre la ociosidad de la nobleza se encontraban algunos estudios de la época, entre los que cabe destacar al propio Jovellanos o Cabarrús. Este último por ejemplo, planteaba (en 1784): “¿Acaso la Marina, el comercio son incompatibles con la nobleza? [...] aquellos nobles que no tienen ocupación, o de otros que incorporados casualmente a esta patria común han revalidado en ella una nobleza adormecida por lo regular desde mucho tiempo en sus familias y que no hubieran dispersado sin la colocación en que se hallan, por qué no podrá trabajar el Nieto como trabajó el Abuelo, prescindiendo de la fortuna del Padre, que solo separa dos generaciones inmediatas ¿Acaso el Estado con emplear este Padre pretendió arrancar al trabajo y consagran a la inutilidad a una familia mas? [...] Deseo quitar los recursos a la ociosidad, y con ella desterrar la pobreza: mientras exista procuraré socorrer como particular las necesidades a que alcanzaren mis facultades; pero no para algunos miembros del estado, [...] antes bien propondré a la sociedad por modelo de economía política la que advierto en la naturaleza, que con ser obra de la omnipotente sabiduría, presenta desordenes aparentes y parciales, pero que conspiran a la armonía del todo, y que sacrifica los individuos a la conservación de la especie” (BRAHM, Sig: 9-9-2/1661, f 112v y 113r).

3. Pobreza en relación con la Escuela

A comienzos del siglo XVI, Vives ya había recomendado que debía “existir un establecimiento de estudios comunes en cada provincia” en donde fuesen envidados preferiblemente los menores pobres desde los seis años de edad en adelante, con el fin de que aprendieran “las primeras letras y buenas costumbres”, al tiempo que fueran “allí mantenidos” (Vives, 1914: 118).

La escuela debía tener, según Vives: “alimentos abundantes y buenos, para que los estudiantes de escasa fortuna no tengan que renunciar al estudio que podían cultivar con gran aprovechamiento suyo y de los demás, máximo siendo jóvenes de escasa fortuna casi siempre los que acuden al estudio, mientras que los ricos se inclinan con preferencia a muy otras ocupaciones: a la caza, equitación, a la guerra, juegos y toda clase de diversiones y de placeres, para lo cual se conceptúan capacitados para sus riquezas” (Vives, 1923: 40). La consideración de Vives por los menores pobres no obedeció tanto a una “nueva sensibilidad” de la época frente a éstos, sino más bien encuentra su explicación en las viejas prácticas cristianas de socorrer a los pobres indistintamente.

Para el caso de las familias que gozaban de ciertos medios económicos, Vives aconsejó que los padres pusieran “de ayo a su hijo una persona pobre e incorruptible” que le instruyera y en caso de no hallar un sujeto con estas cualidades, como última medida, que se le “[enviara] a la escuela pública de la ciudad” (Vives, 1923: 41).

Hacia la segunda mitad del siglo XVIII, el Estado Español a través del movimiento estatalista vislumbró como una estrategia política para llevar a buen término su proyecto ilustrado, efectuar toda una “pedagogía social de masas” (Varela y Álvarez, 1990), en aras a hacerlas más útiles en términos económicos tanto a la sociedad como al Estado. Entre las medidas policivas que se tomaron para efectuar esta reforma de las costumbres de la población en España y sus colonias, tenemos la difusión de máximas morales y educativas por parte de la iglesia o el gobierno, el recogimiento de vagos y mendigos y finalmente, la instrucción de primeras letras para los futuros vasallos, en especial, los menores pobres por ser la porción de la población más susceptible a “viciarse” o “descarriarse”.

Para Jovellanos, quien como ya vimos consideraba que las fuentes de la prosperidad social nacían todas de la instrucción pública (Jovellanos, 1985, 1: 224), era prioritario y urgente que todos los miembros de la sociedad recibiesen instrucción y no sólo las “clases beneméritas”, con el propósito que

alcanzaran también aquel añorado estado de “perfección” y “felicidad” que sólo la razón podía brindarles:

Diríase que la necesidad de la educación es siempre mayor respecto de las familias pudientes, porque las que no lo son, destinadas a las artes prácticas, no aspiran a ninguna especie de instrucción teórica, o porque la instrucción se deriva siempre y difunde desde las clases altas a las medianas e ínfimas. Todo esto es cierto; pero un establecimiento limitado las excluye a todas, y todas tienen derecho a ser instruidas. Le tienen, porque la instrucción es para todas un medio de adelantamiento, de perfección y felicidad; y le tienen, porque la prosperidad del cuerpo social está siempre, como hemos probado, en razón de la instrucción de sus miembros, la deuda de la sociedad hacia ellos será igual y se extenderá a la universidad de sus individuos. (Jovellanos, 1985, 1: 233-134).

En otro documento el propio Jovellanos pondera la instrucción no ya por el volumen sino por su distribución: “Esta reflexión me lleva a otra, que no pasaré en silencio, porque mi propósito es persuadir de la necesidad de la instrucción pública, y nada debo omitir de cuanto conduzca al él. Obsérvese que la utilidad de la instrucción, considerada políticamente, no tanto proviene de la suma de conocimientos que un pueblo posee, ni tampoco de la calidad de estos conocimientos, cuanto de su buena distribución. Puede una nación tener algunos, o muchos o muy eminentes sabios, mientras la gran masa de su pueblo yace en la más eminente ignorancia. Ya se ve que en tal Estado la instrucción será de poca utilidad, porque, siendo ella hasta cierto punto necesaria a todas las clases, los individuos de las que son productivas y más útiles serán ineptos para sus respectivas profesiones, mientras sus sabios compatriotas se levantan en las especulaciones más sublimes. Y así, vendrá a suceder que en medio de una esfera de luz y sabiduría, la agricultura, la industria y la navegación, fuentes de la prosperidad pública, yacerán en las tinieblas de la ignorancia...si deseáis el bien de vuestra patria, abrid a todos sus hijos el derecho de instruirse, multiplicad las escuelas de primeras letras; no haya pueblo, no haya rincón donde los niños, de cualquier clase y sexo que sean, carezcan de este beneficio” (Jovellanos, 1995, 1: 351). La necesidad de la instrucción pública considerada políticamente y los beneficios de la enseñanza en un Estado próspero no requieren de sabios sino de gente que sepa trabajar.

Desde luego, también los humanistas de la época ponderaron y justificaron la educación para los pobres. Por ejemplo, el padre Felipe Scio sostenía que la educación era fundamental “en todas las clases de personas que componen un Estado” y “lo es mucho más en la de aquellos que por ser más pobres y en mayor número, destituidos por la mayor parte de medios para lograr educación; su abandono puede, y aún debe tener necesariamente mayores y más

peligrosas consecuencias contra el bien del mismo Estado, porque así como en un campo inculto y abandonado solamente se ven brotar espinas y malezas, de la misma suerte, del descuido en la crianza y primeras instrucciones de esta clase de gente, nace una general corrupción en sus costumbres, y una entera ignorancia de las obligaciones que tiene cada uno como cristiano, como vasallo, y como miembro que es del cuerpo político, y de aquí la ociosidad, el horror al trabajo y a la aplicación, el amor a la licencia y a la libertad y a todos los otros vicios que con tanto perjuicio suyo y del común no los constituye moralmente inútiles sino perniciosísimos o como una peste pública, que todos deben huir y procurar evitar” (Villa, 1967: 51).

Era claro que si el Estado necesitaba redireccionar a la sociedad hacia nuevos fines políticos y económicos, también se hacía imperioso establecer un nuevo pacto con sus súbditos. De este modo, se empezó a establecer una relación más de reciprocidad entre las dos partes, puesto que el soberano se vio en la obligación de prodigarle una instrucción básica o de primeras letras a todos sus vasallos pobres para que éstos pudieran retribuirle económica o socialmente en un futuro no muy lejano, no sólo a él sino a todo el “público bien”. Rolín estableció esta relación de reciprocidad de la siguiente manera: “La felicidad de los reynos y de los pueblos, sobre todo de un estado cristiano, pende de la buena educación de la juventud, donde se tiene por norte cultivar y pulir, por el estudio de las ciencias, el entendimiento de todos los jóvenes, disponiéndolos así a llenar dignamente los varios empleos a que son destinados, pues, sin esta instrucción, serían inútiles a la república. Y en fin a enseñarles el culto religioso y sincero propio de Dios: la veneración inviolable que deben a sus padres y a la Patria, el respeto y obediencia que tiene obligación de tributar a los príncipes y a los magistrados” (Rolín, 1755, 1: 2).

En el Nuevo Reino de Granada no sólo se empezó a asociar la incivildad, ociosidad, vagancia, pobreza o mendicidad de la población con su falta de instrucción, sino que se empezaron a tomar medidas concretas como la fundación de escuelas de primeras letras en las principales ciudades de provincia y sobretodo a comprometer a los gobernantes locales (civiles y eclesiásticos) con esta empresa de instrucción de menores pobres o del “común”. Por ejemplo, el virrey Pedro Mendinueta (1797-1803) concluye que: “pudiera encontrarse la causa de la mendicidad en la falta de educación, en el descuido de los jueces subalternos en perseguir a los vagos y mal entretenidos de cada lugar [...] Las providencias generales, únicas que pueden dimanar del superior Gobierno, poco o nada alcanzarían a remediar el defecto de educación popular, cuya mejora sólo puede esperarse de la ilustración, actividad y constante celo de los Gobernadores, Corregidores y demás empleados u oficiales públicos de los respectivos lugares y de la útil concurrencia de los Párrocos con su influjo, exhortaciones y ejemplos, y con una dirección acertada, que por desgracia es poco común” (Citado en Colmenares, 1989, 2: 390-391).

La mayoría de los planes de escuelas de primeras letras neogranadinos formulados para esta época, se enfocaron hacia la población más pobre o las denominadas “castas” (indígenas, mestizos y pardos), con el fin de “civilizarlos” y de este modo, hacerlos útiles a “Dios”, al “rey”, a la “sociedad” y “asimismos”. Por ejemplo, en el plan de estudios de la escuela de primeras letras para pardos de Caracas (1805) se sostenía que: Los jóvenes pardos no adquieren instrucción en las primeras letras, pierden el tiempo en que podían con facilidad hacerse de ellas, permanecen anegados en la ignorancia de los que puede hacerlos felices, y en una palabra que ligados a la voluntad de sus padres, ansiosos estos de tener un auxilio para el sostenimiento de sus obligaciones, los aplican festinadamente, a oficio de alguna de las artes mecánicas[...] para que sean útiles al Estado, a sus respectivos padres y así mismos, sin los riesgos que arrastra una mala o imperfecta educación.

El padre Salgar consideraba que todos los menores, sin distinción de clases, debían concurrir a la escuela de primeras letras como lo anotó en su plan de estudios propuesto para la ciudad de Girón en 1789: “El que se dedica al estudio de las ciencias, como el que ha de seguir el comercio, igualmente que el labrador y el artesano, todos tienen necesidad de aprender a leer, escribir y contar” (AGN, Instrucción pública, f 948v).

4. El hospicio deviene escuela o la escolarización del encierro

La paulatina configuración de la pobreza como un hecho político, generó un cambio significativo en la noción de caridad. El socorro de los pobres, orientado fundamentalmente por el ideal católico de la salvación del alma de los benefactores a través de esos representantes de Dios en la tierra, empezó a ser interpelado por el ideal de la utilidad económica y social. En otras palabras, a la inveterada práctica de confinar o alejar en los Hospicios y Casas de Misericordia el desorden propuesto por la miseria, se sumó el sistemático esfuerzo por erradicar la ociosidad, fundamentalmente, convirtiendo a los pobres y mendigos en seres útiles para el trabajo. Las referencias a esta nueva direccionalidad en las funciones y atribuciones de las instituciones de encierro son múltiples. Por ejemplo, la Sociedad de Amigos del País establecida en Sevilla, promovió una memoria en la que claramente el hospicio se fue perfilando como un lugar para aprender:

...seria de la mayor importancia, el que los huérfanos y los demás que fueren capaces por su edad y disposición de aprender un oficio tuvieran en estas ca-

*sas la proporción y aun la precisión de aprenderles... no solo con este principio se desterraría la ociosidad de todo el distrito, que esta sociedad comprende, si no que también las fábricas se promoverían con la facilidad que encontrarían en los hospicios de que les trabajaren a poca costa las primeras materias, y este producto aliviaría a los pueblos de su carga, y podría llegar a convertirse en ganancia común, si la inteligencia dirigía su economía y la fortuna favorecía el trabajo. (...). Se podría a caso adelantar el que lo hospicios, a lo menos de pueblos numerosos fueren capaces de criar y educar los niños expósitos. De estos podrían formarse hábiles obreros que o sirviendo utilidad al hospicio o formare una familia que debiera su subsistencia a esta enseñanza. Puede ser que por este medio se lograsen adelantar las fábricas con las multitudes de manos que saldrían adiestradas con facilidad, recibiendo las lecciones y continuando el trabajo en la edad más competente.*¹²⁶

Para crear ese orden laboral y darle estatuto social al trabajo, se hizo fundamental orientar la mente de los pobres por el camino de la utilidad social. La estrategia de la guerra a la miseria incluyó una serie de conversiones que sólo se podrían dar en conjunción con las lógicas del bienestar público, los pobres ingresan en la historia al tiempo que se consolida la pública utilidad del Estado. Los hospicios, que en algunos casos incluían talleres y obrajes para mantener disipada la mente de los inclusos, o para que los “más aptos” produjeran algunas manufacturas para solventar el sostenimiento de los planteles, empezaron a ser requeridos por el poder público para que instruyeran y calificaran a esa parte de la población en trabajos útiles. El adagio de comer el pan adquirido con sudor y trabajo, se hizo de obligatorio cumplimiento, principalmente para todos aquellos que por su miseria e ignorancia constituían una carga para el Estado.

El trabajo para los pobres se convirtió no sólo en una obligación moral, el antídoto de la ociosidad o el correctivo de los vicios del pueblo, sino en una necesidad económica que les garantizara sobrevivir. La necesidad del trabajo está inscrita en un complejo estructural que Castel denomina como “antropológico”; es decir, combinación de aspectos morales, sociales y económicos, que definirán la condición de los sectores populares o gentes del común en oposición a los privilegiados o principales. El trabajo valía en este caso por su capacidad moralizadora, pero también por su utilidad económica y, fundamentalmente, en tanto realizaba la exigencia política del gobierno de la población.

El postulado de la doctrina protestante según el cual, el trabajo previene de varios peligros se filtró en los discursos y políticas de la Iglesia católica, a

¹²⁶ Proyecto sobre hospicios dirigido a la Sociedad de Amigos del País, establecida en Sevilla. Vique, julio de 1778, f 95v-96v.

pesar del ingente esfuerzo de contención de la Contrarreforma en España, mediante lo que Julia Varela señala como “la policía real –la Santa Hermandad– y la policía eclesiástica –la Inquisición–” (Varela, 1983: 25). Así, el trabajo de los pobres, que eran la mayor parte de la población, empieza a adquirir un sentido de semillero: la masa trabajadora había que cuidarla, o mejor, cultivarla para que no cayera en la miseria, mal perverso que corroía el alma, aumentaba la vagancia y propiciaba el peligro. De aquí se desprende la máxima de Montesquieu de que “un pobre no es pobre por que no tenga nada, es pobre sino trabaja”. Se trataba de hacer trabajar a la gente, a fin “de hacer brotar y recoger lo que el trabajo genera, la riqueza social. Ciertamente, la población se convierte en “la verdadera fuente de la riqueza de la naciones, pero con la condición de que trabaje” (Castel, 2004: 180).

Buena parte de la explicación que derivan los pensadores sobre la ociosidad y la vagancia señalan a la ignorancia como su causa fundamental, a la cual oponen un poderoso frente con la instrucción y el trabajo como principio de riqueza social y piedra filosofal del proyecto moral. Los hospicios, antes sitios privilegiados de la ociosidad, van ahora a proponerse como lugares de instrucción para la ocupación útil en pos de la prosperidad económica. En esta lógica se afirmaba la voluntad de conservar los niños abandonados con el objetivo de poblar el reino como proponía Ward.

De aquí la importancia que adquirieron los hospicios, pero ya no sólo como acogimiento de menores sino con un sentido que conecta trabajo con riqueza y, en el caso de los niños, preservación con preparación de los futuros trabajadores. Lejos quedaron los postulados filantrópicos propios del asistencialismo o de la actitud secular que consistía en poner a trabajar a los indigentes y ociosos como cuestión de policía. El problema que se plantea ahora es el de poner a trabajar a la masa del pueblo. Idea que además es próxima a los presupuestos mercantilistas, cuya fórmula “el tiempo es oro” supone para los que se benefician del trabajo de los otros, pero también para los reformadores, que se mire la educación como un mecanismo que prepara y dispone el cuerpo y el alma para el trabajo.

En el caso de los niños, la enseñanza y la ocupación permanente se planteaban como una necesidad más imperiosa, pues se figuraba a la infancia como la edad “...más ruda, más flaca de juicio, y más propicio asiento” tanto de “los gérmenes del vicio” como de “las virtudes”. El “encauzamiento y disciplina temprana” de los menores, supuso entonces que además de facilitarles “un albergue sano e higiénico”, era indispensable dotarlos de una educación religiosa y moral “sólida y esmerada para que pudiesen atender por sí propios a su subsistencia y fuesen además útiles a sus semejantes” (Guzmán, 1995: 151).

Campomanes por ejemplo, consideraba que los hospicios debían ser “escuelas caritativas de los huérfanos, desvalidos y pobres de solemnidad”, y que por tanto una de sus finalidades era enseñar “con perfección las artes” con las que pudieran “salir más prontamente de la miseria” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 181). “Luego que estén domados en sus resabios los niños” –señalaba– “de los hospicios pueden y deben salir aprendices a los talleres de los maestros”, así como “criadas útiles”¹²⁷. Para ello promovía la adopción de las llamadas “escrituras de aprendizaje”, un documento por el que quedaban legalmente comprometidos los padres o tutores de los niños –o en su defecto el hospicio– a entregarlos a un maestro artesano para su adiestramiento.

Se trataba entonces de conjugar recogimiento y trabajo a través de mecanismos de disciplinamiento, manejo del tiempo, disposición del espacio que en su cruce de fuerzas darán lugar a esa forma institucional que se conocerá como escuela pública¹²⁸. En cierta medida la escuela va a ser un dispositivo que contribuye a la “guerra contra la pobreza”. Dispositivo en tanto dispone, como lo indicaban Vives y otros pensadores, para la virtud, aunque lo más importante en este caso será la aplicación del cuerpo para el trabajo.

Esta postura frente al trabajo es la que hace que el hospicio devenga en escuela impulsada y presionada por un afán utilitario. Los reformadores borbónicos que postulaban un estado unitario (base del Estado moderno) “donde todos los recursos de los distintos y remotos dominios españoles pudieran movilizarse en defensa de la monarquía” (Phelan, 1980: 19), obrarán con el propósito de renovar la economía e intervenir en todos los asuntos que competen al común de la gente, en este caso a aquellos que concierne a lo público. Para ello, propugnarán por extender la escolarización a todos los pobres, escolarización que surge a la sombra de los hospicios y los sitios de recogimiento y limosnería.

La escolarización opera como uno de los mecanismos del ejercicio moderno del poder principalmente a partir de la normalización de las poblaciones, es decir, que la escuela desempeñó un papel fundamental en la formación de esta modalidad, con lo cual la escolarización es una forma de la normalización porque vuelve normales a una porción específica de la población. Un sistema de normalidad que no se produce por el código (la ley) sino por

127 En las colonias americanas empezó a ser obligación de los virreyes y presidentes informarse a través de los corregidores y alcaldes mayores, del número de huérfanos desamparados en cada distrito y hacerlos recoger para que los varones fueran conducidos con amos y tutores que les enseñaran oficios, y las niñas a “Casas de recogidas” en donde aprendieran buenas costumbres. Recopilación de las leyes de los reynos de Indias. Madrid: Por Antonio Pérez de Soto, 1774. t. 2, Libro 7, Título 4º. De los vagabundos y gitanos. Ley 4a. Que los españoles mestizos e indios vagabundos sean reducidos a pueblos, y los huérfanos y desamparados donde se críen, f 284.

128 Ver: aquí: Martínez Boom, Alberto (2005). La Escuela Pública: Del Socorro de los Pobres a la Policía de los Niños, en: Foucault, La Pedagogía y la Educación, pp. 150-152, Bogotá: Magisterio.

las prácticas que hacen que algo sea admitido como normal. A partir de este momento, en las sociedades se inicia un proceso continuo e indefinido que tiende a la escolarización que incluso como hoy operan por fuera de la escuela. A finales del Siglo XVIII y principios del XIX, los conocimientos de los individuos, sus comportamientos y aun sus cuerpos mismos, comienzan a integrarse de una forma sistemática a prácticas escolares que ya no se refieren exclusivamente a la educación.

Solemos nombrar como escolarización a la progresiva extensión de la forma escuela sobre la población. Si bien a esta escolarización podemos atribuirle una función política no se trata aun de un proceso a cabalidad, es decir, de una intervención vertical ni uniforme; tiene baches, sus mecanismos de financiación generan interrupciones, incluso deformidades. En su defecto la noción de policía hace que la población se convierta en un problema político cuya administración y conservación determina medidas sobre la población, su salud y bienestar. Este nuevo régimen de verdad privilegia fundamentalmente a los niños, tanto que la escuela aparece como un mecanismo para proteger, amparar y resguardar a la infancia.

Será precisamente la infancia la nueva figura que poblará la escuela; constituida por los hijos de adultos albergados en el hospital, expósitos, huérfanos o abandonados, algunos muy jóvenes para ser utilizados en trabajos duros que se realizan en talleres de caridad. Si estos niños no están en edad para trabajar es preciso asegurarse de que lo harán mañana. De tal manera que la Casa de Niños Expósitos y los hospicios serán las primeras formas de escuela que recogen al común de los niños pobres que inundaban las ciudades, para instruirlos en los oficios y “buena vida y costumbres”.

En el Nuevo Reino de Granada el caso más significativo lo constituye el plan del “sabio” Caldas al asumir el cargo de Padre General de menores del cabildo de Popayán en 1793, quien para impedir todos los males derivados de la vagancia, propone “...entregar a aquellos jóvenes y niños que todavía se hallan en su minoridad... a los maestros y artesanos honrados, escriturados de tal modo que éstos se [constituyan] en verdaderos padres de sus discípulos y aprendices”, recomendando para todos aquellos que resistiesen tal sujeción, “el remache de un grillete” (Citado en Martínez Boom, 2011: 68)¹²⁹.

129 En 1799 se registra la huída de un alumno de la escuela de Instrumentos de Astronomía situación ante la cual la Clase de Artes y Oficios de la Sociedad Matritense recomienda “debe obligarse al citado aprendiz a que cumpla su contrato enteramente, se le pongan varios días en el cepo en un cuartel, conminándole que se le echara a los Navíos, sino se enmienda, y se le obligue con el mayor rigor a volver a casa de su Maestro, autorizando a este a que le castigue, según necesite”. Archivo de la Matritense, Libro de actas de oficios, Junta de 16 de octubre de 1799 (citado en Negrín, 1985: 30).

CAPÍTULO CUATRO

La individualización de un saber sobre la escuela

A pesar de las reducciones y las simplificaciones en las que tienden a caer algunos estudios históricos y sociológicos (y aún el lenguaje común), al asumir la denominación escuela como un objeto claro y unívoco, a nuestro modo de ver el acontecimiento de su configuración es singularmente complejo y problemático. Luego de muchas aproximaciones desde diversas miradas, análisis y preguntas, hemos podido evidenciar que, justamente, la escuela no es algo evidente o natural. Todo lo contrario, su contingencia histórica, su forma disciplinar, las fuerzas que la han habitado y aún moran en ella, obligan permanentemente a nuevas interrogaciones.

Este apartado se refiere a la individualización de un discurso sobre la escuela, el cual podríamos denominar como un saber que no es ni el nivel más avanzado o perfeccionado de procesos que le precedieron, ni el grado cero de reelaboraciones posteriores. Se trata de la irrupción o emergencia de un saber específico, de un discurso que si bien mantiene relaciones con otros, no es su punto de partida ni su culminación.

Si bien es cierto que la proliferación de los discursos sobre la educación, junto con el surgimiento de unas prácticas y unos nuevos ámbitos institucionales, dispusieron un escenario propicio para la aparición de la escuela en el contexto de la instrucción pública, ese proceso, la multiplicidad de objetos y de fenómenos que lo encierran, no ocurren como veremos en una sincronía armónica, ni devienen en un *crescendo* inatajable con el fin expreso de dar a luz a esta nueva institución.

1. Entre la dispersión y la especificidad

Distintas tendencias de la historia y de la sociología de la educación, generalmente han dicho que la instrucción no era una preocupación del gobierno, catalogándola solamente como un privilegio de las élites. En parte eso es cierto mas sin embargo, en el marco de nuestros estudios nos es posible conocer y describir que la escuela surge como una estrategia del gobierno de la población que pretende no dejarle *ni oscuridad, ni respiro* a las prácticas de la enseñanza. En las historias de la educación en Colombia, los elementos y los procesos que muestran el surgimiento de la escuela, el maestro y el saber pedagógico, aparecen generalmente diluidos o desdibujados en la ilusión de la unidad del período. Para el caso de la llamada “educación en la Colonia” la escuela aparece como una noción vaga que muchas veces vela el complejo entramado que permita arriesgar una somera caracterización de esa categoría.

Para este estudio el surgimiento de la escuela es posible reconocerlo gracias a unos registros llamados planes de escuela y a los expedientes que los incluyen. En ellos nos es posible identificar claramente que las prácticas, las nociones y las instituciones (la enseñanza, el niño, la crianza, el hospicio, los planes, etc.) son heterogéneas y están dispersas. Sin embargo, en su heterogeneidad, en su dispersión y hasta en su marginalidad, refieren una práctica de saber que existe como positividad, y que eventualmente se convierte en condición para la especificación de un saber más formalizado. Para el caso que nos atañe, podemos decir que la configuración de ese campo de saber sobre la escuela, el establecimiento de la relación maestro-alumno en un lugar y tiempo determinados y bajo un régimen de prácticas disciplinarias, aunque ocurren al margen del saber pedagógico, crean las condiciones para que la enseñanza se despoje de unas características generales y etéreas, y adquiera las precisiones que llevaron a la institucionalización de la práctica de la enseñanza. Así “En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esa sociedad. Ese saber es profundamente distinto de lo que se puede encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas. Pero es el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica” (Bellour, 1973: 16).

El objeto de la arqueología es el análisis y descripción de formaciones discursivas que no pueden identificarse con disciplinas establecidas: no con ciencias, ni para-ciencias, ni siquiera pre-ciencias, aunque formen el suelo –lo previo– de donde surgen las ciencias. Es en este sentido que la arqueo-

logía se caracteriza como arqueología del saber, entendiendo saber como aquello “de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada”, como “el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirían o no un estatuto científico” o, en suma, como “el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman”. En fin, un saber “se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (Foucault, 1972: 306-307).

En nuestro caso, podemos verificar la existencia de ese conjunto de prácticas, nociones e instituciones relacionadas con la escuela, como las “posibilidades constitutivas del saber” pedagógico, y este –eventualmente– como la condición para el surgimiento de una pedagogía como disciplina. Ciertamente, los objetos del saber se originan en prácticas que no son necesariamente objetos científicos. “Cuando se habla del saber no se habla ni de ciencia ni de conocimiento, sino de esa categoría que puede agrupar desde opiniones hasta nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos” (Martínez Boom, 1990: 11). En otras palabras, la escuela neogranadina no es el perfeccionamiento de un proyecto, ni la afloración de un germen latente, ni la materialización de una idea preexistente, pues aunque una ciencia no pueda darse por fuera de la positividad, una positividad no está destinada a convertirse en ciencia. La escuela surge como una forma de ver y de hacer ver a la infancia, a la enseñanza y al maestro, delimitando unos objetos que no existían antes.

Dicho en otros términos, el significado no precede al significante o, como corresponde en rigor al análisis arqueológico, el contenido no se anticipa a la expresión. La expresión puede de hecho crear un contenido. En este caso registramos la proliferación de un discurso y de un saber sobre la escuela, de un conjunto de enunciados y visibilidades que constituyen lo previo a su aparición. En este sentido, la forma de enunciación aparece primero en su enunciabilidad. La escuela no era ni un objetivo ni un objeto existente al que en esta época se le proyecta una luz, sino que las prácticas y los enunciados sobre la infancia, el maestro y la enseñanza, así como las condiciones que hacen posible su cruce, la objetivan.

En el momento histórico del que nos hemos ocupado, precisamente no nos encontramos con la irrupción de la escuela como una institucionalidad tajante, ni con el maestro como un sujeto de contornos definidos, y mucho menos con la pedagogía como una disciplina. Lo que encontramos son bal-

buceos, esbozos un tanto erráticos y precarios, que sin embargo empiezan a apuntalar los rasgos que permitirán diferenciar a esta escuela, a su enseñante y a sus métodos, de otras prácticas relacionadas con la enseñanza.

2. La “puesta en discurso”: La felicidad del estado pende de la educación

El funcionamiento estratégico de la noción de utilidad pública, y dentro de ello el replanteamiento de la pobreza, además del desarrollo de prácticas de policía como estrategia para gobernar a la población pobre, y la delimitación de la figura del niño y de su análisis genérico como infancia se constituyen en las cuatro grandes líneas de fuerza que en su interacción propiciarán la irrupción de esa nueva institución llamada escuela. Cuando estas líneas de fuerza se entrecruzan, los discursos comienzan a empatar en diversos núcleos y se reordenan las prácticas, produciendo una proliferación discursiva. Tal efecto se constituye en condición de posibilidad, en tanto que legitima la aparición de ese determinado acontecimiento y ningún otro en su lugar.

Aparece una regularidad discursiva en la que el enunciado asoma disperso en disertaciones de índole política, filosófica o religiosa. De todas maneras, al margen de la naturaleza y el acento temático de los discursos, por varias vías se empieza a hablar de la importancia de la educación. Esa cierta conciencia no funge sin embargo como un hecho masivo por el cual nos encontramos –y por una sola vez– con la fundación de la escuela. Por el contrario, sus vías y mecanismos de enunciación son diversos y múltiples, por lo que la vemos aparecer de modos irreductibles que impiden que arbitrariamente se le trate de emparentar con las escuelas de otras épocas, ni mucho menos trazar una línea ascendente que se remonte desde la antigüedad clásica (o incluso más atrás) hasta la segunda mitad del siglo XVIII (o incluso hasta ahora).

Si bien es cierto que en muchas de estas disertaciones se apela a escritos de otros periodos, más que los autores y sus obras lo que se retoma son algunos elementos de los discursos, volviéndolos entonces útiles según unas nuevas estrategias. Con diferentes grados de presencia los discursos persisten, ahora interconectados por un mismo gesto pero que sin embargo no se asimila ni a la función anterior ni a su naturaleza. Las recurrentes alusiones a Quintiliano, Juan Luis Vives o Huarte de San Juan, no hacen referencia a que esta escuela se remontara a la Roma de Vespasiano y ni siquiera al más cercano siglo XVI. La racionalidad en la que se configura la escuela y surge esta nueva noción de la enseñanza, permite revalorar y actualizar muchos de los postulados de

esos tratados. Así por ejemplo, persisten las definiciones del ingenio, la memoria o el entendimiento, así como las máximas sobre la importancia de la educación en la tierna edad, pero por una apropiación pragmática y no por una vigencia ininterrumpida. Los enunciados cumplen una función distinta. Como hemos venido insistiendo, esta escuela no constituye un grado más perfeccionado de una formación anterior, sino la disposición –en un nuevo orden– tanto de factores preexistentes como de objetos inéditos. En otras palabras, el discurso sobre la educación si existía pero la singularidad de la educación que le da la escuela reordena ese murmullo.

Una mirada a esa “puesta en discurso” de la educación permite constatar que ella fue para mas para la población pobre y no para la élite. A través de diversos tratados y memorias se empieza a asentar la imagen de que la ignorancia y la pereza son las causas del atraso, nominándose a la enseñanza como uno de los mecanismos para revertir ese estancamiento. Contrario a lo afirmado en muchos estudios, la educación empieza a formar parte de los intereses del Estado, a señalarse como un asunto del que pende en gran parte la utilidad pública, principalmente porque permite la gobernabilidad. La educación sale de los claustros particulares y se extiende a espacios públicos que tienen relación con lo potestativo del Príncipe.

Entre otros exponentes de esa explosión discursiva a propósito de la instrucción, a los que el enunciado pone a hablar desde su posición, podemos citar a Don Torquato Torio de la Riva y Herrero, quien en su famoso tratado sobre el arte de escribir aseguraba que la buena educación de la juventud era una empresa en la que al Estado correspondía poner todo su interés y toda su energía tanto para sacar beneficio material, como para conseguir un gran provecho espiritual (Torio, 1762: II). Ello indica que el impulso de la enseñanza pública era un elemento fundamental que contribuía a garantizar el control estatal sobre el discurso y sobre el individuo, con miras al proyecto de formación del “ciudadano”. A nivel individual se consideraba que el hombre instruido, además de virtuoso, “era útil a la sociedad y a toda la especie” (Aguirre, 1989, 1: 545-547).

La educación se perfiló así como “la primera fuente de la prosperidad y la madre de los progresos morales de la sociedad”. Por ello, era necesario que el Estado se ocupara de ella y la considerara como el “primer objeto de su solicitud” (Jovellanos, 1985: 748-749). La erradicación de la ignorancia –causa de todos los males– debía por tanto ser una máxima del gobierno, pues ella conspiraba contra “todas las felicidades de una República y de los hombres” (Aguirre, 1989, 1: 650).

Cabarrús, otro gran defensor de la educación “humana y seglar”, sugería la aplicación de un “sistema de gobierno paternal en que la autoridad del mo-

marca siempre absoluta, pero siempre ilustrada, [encontrara] por la mera separación de las facultades que le es forzoso subdelegar, el equilibrio del bien común". La educación debía por tanto ser "nacional, igual y obligatoria":

¿No van todos a la iglesia? ¿Por qué no irían a este templo patriótico? Ningún niño debe ser eximido, sea la que fuese su cuna, de esta concurrencia precisa...sea necesario a todos ellos presentar la certificación de su concurrencia y desde los seis años hasta los diez críense juntos los hijos de una misma patria, [pues] si a la niñez se le inculcan los dogmas abstractos de la teología, ¿por qué no enseñar la constitución del Estado, los derechos y las obligaciones del ciudadano, la legislación, su observancia y los perjuicios de su quebrantamiento? (Citado en Delgado, 1993: 666).

Esas primeras consideraciones sobre la educación introducen en el lenguaje tanto del Estado como de los particulares, nociones, espacios y mecanismos que empiezan a hacer figurar a la educación como una cuestión esencial para el conjunto de la sociedad. Surge así la inquietud por cuál es el lugar que ésta debe ocupar y en dónde se debe impartir la enseñanza. En armonía con la creencia de algunos hombres de la ilustración que insistían en conectar la felicidad pública con la educación: "Y bien; si toda la riqueza de la sabiduría está encerrada en las letras; si a tantos y a tan preciosos bienes da derecho el conocimiento de ellas, ¿cuál será el pueblo que no mire como una desgracia el que este derecho no se extienda a todos los individuos? ¿Y de cuanta instrucción no se priva el estado que le niega a la mayor porción de ellos? Y en fin, ¿cómo es que cuidándose tanto de multiplicar los individuos que concurren al aumento del trabajo, porque el trabajo es la fuente de la riqueza, no se ha cuidado igualmente de multiplicar los que concurren al aumento de la instrucción, sin la cual ni el trabajo se perfecciona, ni la riqueza se adquiere, ni se puede alcanzar ninguno de los bienes que constituyen la pública felicidad?" (Jovellanos, 1995, 1: 351).

El principal correlato de la definición de esa finalidad de la educación, será la conformación de los planes de escuela y los manuales para maestros. En esta nueva tipología documental quedará gradualmente recogida parte de esa proliferación discursiva de la que venimos hablando, constituyéndose unos primeros rudimentos que permitirán la individualización de un saber sobre la escuela, sin que necesariamente la enseñanza aparezca delimitada.

3. El plan y su papel en la individualización de la forma escuela

Recordemos que la individualización de una formación discursiva depende de la definición de las reglas que rigen la producción “de los objetos, de las modalidades enunciativas, de los conceptos y de las elecciones estratégicas” (Foucault, 1972). Esas reglas de formación son condiciones de existencia “(pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición) en una repartición discursiva determinada” (Morey, 1983: 196-197). La escuela es una formación discursiva en la que, como indicamos, confluyen diversos enunciados diferentes en su forma y dispersos en un tiempo (que en nuestro caso abarca desde finales del siglo XVIII hasta principios del XIX), los cuales refieren un mismo objeto que no debe ser sumido como una unidad, sino como la pluralidad de los objetos que la habitan. En este sentido, la pregunta que nos asalta es cómo aparece la transformación de la escuela –que no es la “escuela”– como especificidad apropiada de una práctica. En otras palabras, cómo se relacionan, perfilan y transforman los objetos que la componen. A la luz del estudio de la documentación, hemos podido comprobar que el espacio o superficie de emergencia en donde por primera vez se anudan unas precisiones fundamentales sobre la escuela y la enseñanza es el plan de escuela. En él se recorta, se individualiza, se regula y se empieza a delimitar una práctica: la práctica pedagógica.

Dicha práctica, según las precisiones de Olga Lucía Zuluaga¹³⁰, es una categoría metodológica; es decir, un objeto conceptual y también una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico” (Martínez Boom, 1990: 11). En el caso de los niños o alumnos, estos sólo aparecen a título de objetos hacia los que se dirige la práctica y no, como algunos suelen increpar, como sujetos. Todos estos elementos establecen una relación compleja que no es estática ni estable, sino muy por contrario, dinámica y cambiante. Ahora bien, en el estudio que realizamos, lo que se ha identificado y aclarado es el momento de individualización del discurso sobre la escuela, a partir del cual es posible la aparición de un saber, saber que surge apropiado de una práctica discursiva como es la práctica pedagógica, y que a su vez conforma un conjunto de elementos específicos sobre los que se dice algo en el discurso filosófico, político y religioso.

130 Ver aquí: Zuluaga Garcés, Olga Lucía (1999) *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos, Siglo del hombre y Universidad de Antioquia.

El papel de los planes en ese proceso de individualización, es la especificación de unos modos de enunciación y unos sujetos. Surge así el maestro y la escuela en su precariedad, definiéndose y afinándose un estatuto específico aunque todavía borroso. Empero, aun con esos endeblés cimientos notoriamente se señala un momento de diferenciación de otros individuos y espacios destinados a la enseñanza, como los preceptores y escuelas para la instrucción de la lengua o de la religión.

Bástenos reconocer los estatutos de los hablantes que conforman, proponen y sancionan al plan de escuela, para evidenciar que esta deja de ser un asunto de los particulares, y empieza a perfilarse como uno de los ramos del gobierno de la población. Dichos documentos podían ser conformados por diversos dignatarios eclesiásticos y civiles. Entre otros podemos mencionar los planes de Girón y Lenguasaque, escritos respectivamente por los curas Felipe Salgar y Domingo Duquesne de la Madrid, o los del Fiscal Moreno y Escandón y el Arzobispo Virrey Antonio Caballero y Góngora. Los planes eran avalados por un *Autos y Vistos* del Fiscal de la Audiencia en Santa Fe, y remitidos para su aprobación en los respectivos cabildos. A nuestro modo de ver, la formalización de ese proceder no es una mera precisión legal, sino que tiene profundas e importantísimas connotaciones acerca de la naturaleza de esta institución. Sin embargo, insisto en que la escuela –y por supuesto ni el maestro ni el saber que allí se impartía– no surgen como un postulado ni aparecen por fuerza de una ordenanza. Su existencia era por demás endeble e incierta, sujeta a todo tipo de situaciones materiales en las que siempre estaban en inminente riesgo de desaparecer. Recordemos como ejemplo entre varios, la escuela y el maestro de Rionegro, cuya asignación económica es suspendida para sufragar la refacción de un puente¹³¹, o la de San Gil, que por mandato del Cabildo es erigida al mismo tiempo como cárcel local y el maestro obligado a fungir como guarda e instructor de los presos¹³².

El plan, que por lo general era el discurso que mas estaba cercano a la práctica, es fundamentalmente un texto prescriptivo, apenas indica cómo proceder en la conformación y dirección de la escuela. En otras palabras, el plan no crea la escuela pero si empieza a delimitar algunas características en términos de tiempo, espacio y procedimientos, que eventualmente

131 Expediente sobre lo actuado en torno al nombramiento de Don Josef Ignacio Callejas, como maestro de escuela pública de primeras letras de Arma de Rionegro, suspensión de la asignación de aquel por parte del Cabildo e improbación de la Real Audiencia sobre la decisión, ordenando se le reintegre lo devengado. Rionegro, febrero 3 de 1801. (AGI, Libros Raros y Curiosos, Instrucción pública, f 458-502).

132 Comisión a Don Antonio de Silva para que averigüe en la Villa del Socorro si es cierto que el maestro de escuela tiene una cárcel, con sepo, donde se imponen fuertes castigos a los arrestados, con consentimiento del Cabildo. San Gil, diciembre 29 de 1793 (AGN, Miscelánea, Cabildos, T. 143, f 661v-668).

permitirán individualizar un saber sobre ella. Los planes escolares registran por primera vez el precario saber sobre la escuela y la práctica del maestro en un espacio definido para el oficio de enseñar. Por ello los planes “representan la primera y más importante figura distintiva que registra la aparición de la escuela como una realidad tangible y concreta en el Nuevo Reino de Granada” (Martínez Boom, 1986: 40).

En el último tercio del siglo XVIII se conforman diversas instancias de delimitación que paulatinamente irán dotando a la forma escuela de contornos más precisos. Las autoridades civiles y religiosas, los discursos sobre la educación y la legislación luego de la expulsión de los jesuitas, se constituyen en otras tantas instancias que a través de los planes, delimitan y recortan lo específico de la escuela. A través de diversas rejillas de especificidad como los horarios, los espacios y las prevenciones metódicas, los planes constriñen un lugar y un tiempo determinados para la enseñanza de las primeras letras. Probablemente los contenidos se mantengan y se trate de la misma educación moral, religiosa y política impartida en otros escenarios. Empero, ahora se imparten en un lugar específico y por un sujeto particular. En ese momento se objetiva la escuela pública, pues ya no se trata de cualquier espacio. El plan cumple así la función de naturalizar, de hacer visible esa nueva institución, en algunos casos, como se recomienda en el “Plan de una escuela patriótica” publicado en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* en 1808, recurriendo si era preciso a estandartes vistosos que indicaran al público en donde estaba emplazada la escuela¹³³.

En resumen, el plan presenta la primera evidencia del surgimiento de la escuela pública de primeras letras como una realidad concreta, delimitada por un espacio específico en el cual sólo es permitido realizar determinadas actividades. Su paso por las manos de las autoridades nos revela una nueva (o por lo menos diferente) institucionalidad. En él se registra con precisión un personaje que debe dirigir, vigilar y controlar el desarrollo de las actividades: el maestro de escuela, un conductor de ese espacio-tiempo escolar a quien desde el plan se le fijan y delimitan las características de su oficio diferenciándolo de otros individuos dedicados a la enseñanza.

133 En alguno de los artículos del plan se lee: “Sobre la puerta principal de la calle se colocará, en una tarjeta con hermosas letras de oro: ESCUELA DE LA PATRIA, para que sea conocida y respetada del público”. El amigo de los niños. Discurso sobre la educación: reflexiones sobre la educación pública [acompañada de un Plan de una escuela patriótica]. *Semanario del Nuevo Reino de Granada*. Santafé de Bogotá. Nº 9-15 (28, febrero, - 10, abril, 1808), p. 90.

4. Planes de escuela en el Nuevo Reino de Granada

Los planes son la primera figura distintiva de la escuela como realidad tangible. Y aunque no constituyen el único testimonio de las prácticas y los saberes que caracterizaban a las escuelas, son la figura más importante, a pesar de la relativa precariedad de sus principios. Entre 1774 y 1821 se presentaron 27 planes, contando entre ellos algunos expedientes que por sus características merecen –a nuestro juicio– esta denominación. Ese número es significativamente importante, si tomamos en cuenta que recién se estaba registrando la aparición de un hecho inédito.

Escritos por lo general por curas, los planes de escuela –generalmente contenidos en un expediente¹³⁴– evidencian la compleja relación entre los poderes civiles y eclesiásticos en el establecimiento y la administración de la enseñanza de las primeras letras.

A la luz de nuestro trabajo de investigación, podemos decir en forma esquemática que en los planes de escuela queda atrapada, como en una red, una serie de nociones que van conformando aquellos objetos que convocan la reflexión acerca de la enseñanza, y por lo tanto aquellos primeros objetos del saber pedagógico. Inicialmente hay una preocupación por delimitar ese nuevo espacio-tiempo y por distribuir en él las actividades a realizar; se comienza a reglar, a normalizar esa nueva institución y las prácticas que en ella se llevan a cabo, y de esta manera aparecen los reglamentos. Posteriormente la mirada se dirige hacia ese sujeto encargado de la instrucción, a definir los procedimientos que habrán de orientar esa práctica de enseñanza.

En 1774 Francisco Antonio Moreno y Escandón, fiscal de la Real Audiencia de Santa Fe y uno de los gestores de la expulsión de los jesuitas en el Nuevo Reino, inaugura una nueva fase de la proliferación discursiva sobre la educación y la escuela. Con la sanción de las ordenanzas para la reorganización de los Colegios en el virreinato, recogidas en el *Método provisional e interino* (AGN, Instrucción pública, t. 2, f 198-218v) promulgado ese año, surge lo que puede considerarse el primer esbozo de un plan de escuela en el territorio neogranadino. Dicho estatuto incluye un capítulo completo

134 El expediente colonial constituye el tipo documental no sólo más frecuente sino distintivo de la época, en el que se anuda la dispersión de las prácticas pedagógicas que recorren no sólo las escuelas, los colegios, los maestros y la enseñanza, sino también otros espacios, sujetos y discursos no estrictamente educativos. En un expediente se pueden reconocer diversos tipos de organismos productores, ámbitos territoriales y variadas funciones y materias. El análisis de los expedientes contribuyó para la descripción bibliográfica de los documentos utilizados en este trabajo, en la cual se combinó de manera diferenciada historia, bibliotecología, archivística y diplomática.

dedicado a las escuelas de primeras letras que tradicionalmente funcionaron como dependencias de los Colegios Mayores, las cuales luego del extrañamiento de la Compañía pasaron a ser administradas directamente por el gobierno virreinal.

El *Método provisional* es uno de los primeros intentos para constituir la Universidad Pública. Sus reflexiones acerca de la naturaleza de la educación, incluidas las referencias a la instrucción de las primeras letras, muestran con una contundencia irrefutable el nuevo orden de cosas que se empezó a configurar tras la expulsión de la Orden Jesuítica. En él aparece claramente enunciado el propósito de hacer de la educación un objeto público y secular, de extirpar los “espíritus de partido, de peripato o escolastismo, como pestilente origen del atraso y desorden literarios” (Citado en Martínez Boom, 2011: 95); en suma, de ejercer “una vigilancia continua” para suprimir toda aquella forma de enseñanza impartida por los regulares, de tal suerte que no “continuarán sus estilos y el modo en que han sido criados” (AGN, Instrucción pública, t. 2, f 198-218v). Según el autor del *Método*, en el Nuevo Reino –contraviniendo los mandatos de la Corona– no había “cátedras públicas, sino las que cada convento [mantenía] privadamente para instrucción de los suyos” (Citado en Martínez Boom, 2011: 95).

Aunque en el plan de Moreno y Escandón la prioridad no es precisamente el arreglo de la enseñanza de las primeras letras, su importancia radica en que ya se empieza a incluir a la escuela en esa nueva concepción de la educación como asunto público. Entre otras precisiones que empezarán a apuntalar los primeros rudimentos para la individualización del saber sobre la escuela, encontramos en el *Método Interino* algunas referencias sobre su finalidad y el papel del maestro. Para el Fiscal de la Audiencia de Santa Fe, el principal propósito de la “Escuela de Niños” era que los jóvenes lograran “con la instrucción la enseñanza en doctrina cristiana y educación política” (Citado en Martínez Boom, 2011: 98). Además, advertía con cierta preocupación que “cualquiera hombre que no [tenía] para comer”, tomara “el arbitrio de abrir en su casa o en una tienda una escuela” en donde recogía “algunos muchachos a quienes por sólo su autoridad” enseñaba lo poco que sabía. (AGN, Instrucción pública, t. 2, f 198-218v).

Esa preocupación por la escuela, por el maestro y por su quehacer, nos pone de manifiesto la primera referencia explícita a la necesidad de reglamentar la práctica pedagógica y darle un estatuto al sujeto de esta práctica. En el acápite dedicado a la escuela, Moreno y Escandón demanda “se expida orden estrecha para que los maestros de esta clase [fueran] examinados debidamente, [prescribiéndoles] límite a lo que [podían] percibir por el trabajo de su ocupación [y] dándoles regla de lo que [debían] observar”

(Citado en Martínez Boom, 2011: 98). Asimismo, señala como una obligación del gobierno el “velar sobre que [el maestro llenara] apropiadamente sus obligaciones”, pues dicha ocupación, “que se suele mirar con indiferencia”, era según él, “una de las más importantes para la felicidad de las repúblicas”. Por esas consideraciones encarecía que sólo fueran dotados como enseñantes “sujetos de probidad, virtud y prendas capaces de desempeñar el cargo” (AGN, Instrucción pública, t. 2, f 198-218v).

El *Método provisional* es la primera evidencia del papel que asumirá el discurso legislativo como uno de los elementos que precisa y recorta el saber pedagógico. A partir de su formulación se inicia una especie de incitación al discurso, por la cual las plumas inquietas de los ilustrados de la época (principalmente curas) empezarán a fundar y a perfeccionar los componentes de una figura nueva: la escuela. En cierta forma, este plan inaugura una era en la que –a veces tímida y precariamente– irán apareciendo novedosas formulaciones políticas y sociales sobre la formación de los hombres, la modificación de las costumbres y la aparición de verdaderos códigos orientadores de la vida práctica en los nuevos centros de enseñanza. Vale precisar que este proceso no constituyó en manera alguna un movimiento coordinado ni planeado. Fue por diferentes caminos –y en muchos casos de manera aleatoria– como llegó a esos resultados. El saber pedagógico emergió de estos planes, pero su consolidación no fue fruto de un proceso lineal, continuo, ni de un encadenamiento sistemático que iniciara con las primeras normas sobre las prácticas pedagógicas hasta llegar a la consolidación de un saber sistematizado, de un saber en torno a la enseñanza. Antes que eslabones de una cadena, estos planes son nudos de una red en la que se entrecruzan acontecimientos de diverso orden, los cuales irán delineando y particularizando un nuevo espacio de saber: el saber pedagógico.

De esta manera, a lo largo de los años siguientes se irá elaborando y estructurando un conjunto de pautas para el disciplinamiento y la formación moral de los individuos, además de un conjunto de elementos que permiten avizorar una primera estructuración de la noción de método. En este proceso podemos identificar varios niveles alrededor de los cuales hemos agrupado para su análisis los Planes de Escuela. No hemos optado por un criterio meramente cronológico al efectuar esta clasificación, más bien hemos partido de un análisis de las características de cada plan con el propósito de encontrar su objeto fundamental. Como resultado se han identificado seis grupos o categorías dentro del proceso de constitución de un saber pedagógico, de un saber acerca de la enseñanza, de los primeros intentos de normatizar una práctica y de configurar el estatuto del maestro.

Distribución del espacio y el tiempo

A este grupo corresponden aquellos planes que centran su énfasis en la precisión –en algunos casos minuciosa– de categorías espaciotemporales para el ejercicio de la enseñanza. En ellos las tareas escolares están distribuidas en el tiempo y para cada actividad se tiene establecido un horario: se fija un momento para iniciar labores, otro para rezar, otro para realizar ejercicios espirituales, y así sucesivamente, hasta bosquejar los segmentos de lo que ya podríamos denominar como jornada escolar.

En 1781 sale a la luz en Popayán la primera norma sobre distribución del tiempo y de las tareas escolares, cuando se sanciona la “Distribución que se ha de observar en [la] escuela de primeras letras”¹³⁵. Dicha escuela es la misma que en otra época estuviera bajo la regencia jesuítica, y que para la fecha, ahora con el carácter de escuela pública, se encontraba bajo la dirección de la Junta Subalterna de Temporalidades de Popayán. La norma hace una detallada distribución de las tareas en este nuevo tiempo, “el tiempo escolar”, iniciando las labores a las seis de la mañana con la asistencia a misa y concluyendo a las cinco de la tarde con el rezo de un tercio del rosario. Además de estos ejercicios piadosos, se asignan cinco horas durante el día para leer, escribir, dar lecciones y hacer cuentas y planas, media hora para enseñar la tabla y una hora para rezar, asignado un asueto durante el día entre las once de la mañana y los dos de la tarde.

Para aquella sociedad en la cual la escuela había sido una figura inexistente, esta era la única forma de darle identidad tangible. Lo primero que debía hacerse era definir la escuela en términos espaciotemporales, y este es justamente el aporte que hará el documento que venimos reseñando. Con él se inicia el proceso de normatización y estructuración de la escuela como un espacio diferenciado en el cual se definen autónomamente los tiempos y las actividades.

Reglamentos

En algunos planes es más claro el interés por establecer normas para todas las actividades escolares en general y las del maestro en particular. Con ellos se ordena la práctica docente, la práctica pedagógica y se bosqueja el estatuto del sujeto de la enseñanza. La pródiga disposición de prevenciones y regulaciones en este tipo de documentos, los acercan más en su forma a los reglamentos. Entre otros casos que vale la pena reasaltar, encontramos el del “Méthodo que deben seguir los maestros de escuelas del pueblo de Lengua-

¹³⁵ Distribución que se ha de observar en esta escuela de primeras letras (AEP, Seminarios y Colegios, 1780-1789), (citado en Martínez Boom, 2011: 62).

zaque”, redactado y enviado al Virrey en 1785 por el párroco de ese pueblo, el padre Domingo Duquesne de la Madrid (AGN, Miscelánea, T. 118, f 45-49). Dicho plan es quizá el primero dedicado completamente a la regulación del oficio del maestro y la enseñanza de las primeras letras, dando inicio a una modalidad de códigos escolares que, si bien trascienden los marcos de una simple distribución espacio temporal, no tienen aún el carácter de método para enseñar.

El plan elaborado por el cura de Lenguazaque presenta a la escuela como un lugar que tiene fines muy precisos, “como que se dirige a formar a los jóvenes en la religión y en las costumbres e instruirlos en las obligaciones de la vida civil y política” (AGN, Miscelánea, T. 118, f 45). No cabe duda que el plan es presentado como justificación para la creación de una escuela que busca acabar con las fundaciones existentes e impedir que se siga permitiendo la excesiva libertad con que ciertos sujetos abren estudios. Todavía más que en la organización de la enseñanza de primeras letras, el núcleo del plan señala las características del maestro, responsabilizándolo de todo el proceso de la escuela con el mandato expreso de “arreglar su vida por una conducta seria y juiciosa que pueda servir de regla a sus discípulos” (Citado en Martínez Boom, 2011: 79).

Un plan que guarda cierta similitud con el anterior es el presentado en 1792 por el padre Antonio Miranda con miras a la fundación de una escuela en el pueblo de Ubaté (AGN, Colegios, T. III, f 820-827). Se había convertido en una especie de norma el que la fundación de la escuela llevara consigo, como mecanismo justificatorio, la presentación de un plan. Ello no significaba, sin embargo, que cada nuevo plan expresara posiciones contrarias o apareciera como sustituto o complemento del anterior. En muchos casos no se presentaban innovaciones reales entre un plan y otro, tal como sucedió con el plan del padre Miranda, que aunque contenía algunos tópicos no tocados por el anterior, no pasaba de ser otro reglamento que intentaba servir de base para la creación de una escuela.

En el mismo año que fue propuesto el plan de Lenguazaque se presentó ante el Cabildo de la Villa de Santa Cruz y San Gil el auto final de la visita general practicada por el corregidor de la Provincia, don Eustaquio Galavis y Hurtado. En este informe, el Corregidor Galavis ordena que, utilizando los propios de esa villa, se establezca “clase pública de gramática, en donde se instruya a la juventud” y que “recaiga el magisterio en sujeto de habilidad, literatura y virtud” (AGN, Colegios, T. II, f 948-1018). Este plan no introduce realmente ninguna novedad; se limita a establecer diez artículos que orientan la creación de una escuela en la villa, especificando las actividades generales para su organización, gobierno y funcionamiento.

El último plan que analizaremos dentro de la categoría de reglamentos, es el que se compuso en 1805 en la ciudad de Caracas para solicitar aprobación para fundar una escuela dedicada a la educación de los pardos. Este plan, que se presentó varios años después de los anteriores, guarda con ellos profundas similitudes, en tanto recoge una serie de normas para la creación, el funcionamiento y el gobierno de la escuela. En el plan de Caracas encontramos un expediente en el que se argumenta la necesidad de la escuela anotando que los jóvenes pardos “permanecen anegados en la ignorancia de lo que puede hacerlos felices” y que “el único medio de prosperarlos para que sean útiles al Estado, a sus respectivos padres y a sí mismos, sin los riesgos que arrastra una mala o imperfecta educación, es erigir una escuela pública” (ACMC, 1805)¹³⁶.

Procedimientos de enseñanza

Bajo este rótulo hemos agrupado los planes en los que aparece más claramente delimitado un *corpus* metodológico. En ellos se indican las actividades que el maestro debe realizar, especificando además la forma en que debe llevarlas a cabo. A ese perfil se ajusta por ejemplo el plan de 1787 propuesto por el Arzobispo Virrey Antonio Caballero y Góngora (AGN, Instrucción pública, t. 2, f 206v). En él se diferenciaba de manera decisiva que el niño ya no iba estar en la casa de sus progenitores, sino en un espacio demarcado para recibir sus primeros rudimentos bajo de la tutela del maestro. “Consideramos –se asevera– a los niños separados ya del seno y de la disciplina de sus Padres, y colocados en el Seminario” (AGN, Instrucción pública, t. 2, f 206v).

Este proyecto aparece en una época más cercana a la nueva concepción sobre la educación y marca una diferencia fundamental con todas las teorías, los planes y los principios que les son contemporáneos. Curiosamente, los planes de escuela que aparecieron en los años posteriores no retomaron sus formulaciones. En un cierto desfase cronológico, algunos de los planteamientos del plan del Arzobispo en la parte relacionada con la escuela de niños, se entroncan sólo con los planes del siglo XIX.

Dos años después de la presentación del plan de Caballero y Góngora, el doctor Felipe Salgar, cura de San Juan de Girón, elevó una solicitud para el establecimiento de una escuela, anexando un extenso plan de 44 artículos. Este proyecto puede catalogarse como una propuesta política frente a la necesidad de crear la escuela pública, y se constituye, sin duda, en un valioso

¹³⁶ Archivo del Consejo Municipal de Caracas. Expedientes sobre Escuelas. Expediente sobre la aprobación de una escuela de primeras letras para la enseñanza de los pardos de la Ciudad de Caracas. Reglas que siendo del agrado del Muy Ilustre Ayuntamiento como Patrono a quien desde luego eligen los diez y seis fundadores de la escuela de pardos deberán observarse en ella inviolablemente para su conservación y perpetuidad. Caracas, 11 de marzo de 1805 (Citado en Martínez Boom, 2011: 86).

aporte para la definición del concepto de escuela. El plan se presenta como el primer organigrama, y el más extenso que conoció la naciente escuela de finales del siglo XVIII. Todos los órdenes de la vida escolar están allí tratados. Desde el primero hasta el último artículo, el padre Salgar recorre una amplia gama de temas, introduciendo diversas categorías sobre las que se detiene para realizar descripciones detalladas. Por ejemplo, hace la primera partición por grados e introduce los decuriones como elemento transformador del método de enseñanza, pese a no abordar otros campos como el de los procedimientos metodológicos. Al igual que en el plan de Caballero y Gónzora, Salgar recurre a los textos escolares utilizados en España, resaltando el razonamiento como elemento importante en el proceso de aprendizaje.

El plan introduce un elemento novedoso en la definición del concepto de escuela, ya que plantea que ésta no sólo sea aprobada por el poder central, sino además mantenida con fondos reales “asignado para dotaciones los ramos de propios y arbitrios de los pueblos”, de acuerdo con lo que estaba mandado para Nueva España (AGN, Colegios, T. 2, f 959).

Un año después de presentado y luego de múltiples trámites en varios despachos y dependencias del gobierno, el virrey José de Ezpeleta promulga el 30 de abril de 1790 un decreto mediante el cual dispone “la erección de escuela de primeras letras en la ciudad de Girón con un maestro dotado con doscientos pesos de las rentas de los propios” (AGN, Colegios, T. 2, f 998v-999). Este acto legislativo trasciende sin embargo el ámbito particular de Girón y se propone como norma general para todas las escuelas que se establezcan en el Nuevo Reino. Este es el principal aporte del plan del Padre Salgar, pues claramente traza nuevos rumbos en el proceso de constitución de la escuela. En adelante serán los organismos provinciales de poder los que reglamentarán todo lo relacionado con ella.

Inserto en un proyecto de creación de “Facultades Mayores y Menores del Colegio de la Nueva Fundación de San Francisco en la villa de Medellín” (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 206-232), encontramos en 1806 el plan presentado por el padre Rafael Serna. En lo referente a la escuela, este plan tiene características similares a los planes que hemos venido caracterizando; sin embargo, adquirió una especial significación por las polémicas que en su conjunto suscitó. Una junta de 19 doctores designada por el Virrey para estudiar el proyecto del padre Serna, cuestionó todo el plan y en particular lo referente a la escuela. A los ojos del comité, los criterios expuestos por Serna eran obsoletos. En el expediente que recoge la posición de la Junta, y que fue anexado al plan, se puede observar la magnitud de la polémica y los puntos sobre los cuales hubo mayor preocupación. Principalmente se censuraba el énfasis del plan en la formación teológica, recomendando una instrucción

más orientada al dominio de la realidad y colocando a la escuela de primeras letras como un elemento de fundamental utilidad. A este respecto Camilo Torres, uno de los miembros de dicha comisión, escribió: “importa cien veces más en semejantes lugares los maestros de primeras letras que las aulas de Filosofía y Teología y de cualquiera otras facultades...todo el mundo necesita saber leer, escribir y contar e instruirse en los rudimentos de la fe, y no todos quieren, pueden ni necesitan ser teólogos, juristas ni filósofos” (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 206-232).

La escuela, la enseñanza y la práctica pedagógica se comienzan a mirar bajo otra óptica, desde otros puntos de vista; con el nuevo siglo se han empezado a estructurar nuevos criterios. Sin embargo, esto no significaba la negación total de los viejos propósitos; lo que se planteaba era una combinación de unos y otros: formar unos buenos hombres cristianos practicantes de la religión que al mismo tiempo pudieran “seguir el camino de la vida civil, siendo útiles al Rey, a la patria y a los conciudadanos” (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 206-232). El ciudadano no recibía formación en la escuela únicamente para ocupar y realizar unos oficios sino también para cumplir una función civil, cuyo cumplimiento tenía como requisito la práctica de la religión católica y el acatamiento de los compromisos que señalaba la Iglesia.

Escuelas femeninas

Aunque las escuelas destinadas para la instrucción de las niñas fueron más la excepción que la norma, estos planteles tenían su propia organización y distribuían autónomamente el tiempo, las actividades, los contenidos y las formas de enseñanza. Si la escuela de primeras letras es un fenómeno tardío, más aún lo es la educación femenina, que no sólo brillaba por su ausencia en la instrucción de las primeras letras sino incluso en la práctica evangelizadora, donde la mujer estaba totalmente excluida, con excepción quizá de las niñas españolas pobres –en algunos casos mestizas– a las que se permitía el ingreso a monasterios en los que les enseñaban las labores y oficios como propios de su sexo.

En 1776 doña María Clemencia de Caicedo solicita al Rey autorización para fundar en el Nuevo Reino de Granada el llamado Colegio de La Enseñanza, institución destinada “para la educación cristiana, política y labores propias de doncellas encomendadas a colegiales, [mantenidas] en él el tiempo que fuese la voluntad de los padres”(ACE, citado en Martínez Boom, 2011: 303). Cuando una joven entraba en un recogimiento o monasterio, permanecía en él llevando una vida semimonástica hasta que contrajera matrimonio o ingresara a un convento. Este era justamente el carácter del llamado colegio de la Enseñanza: un lugar de reclusión que preparaba a las jóvenes en ejercicios

religiosos y “demás cosas propias de su calidad y estado femenino” (ACE, Libros 1 y 2, s.f). Además de aprender a la doctrina cristiana y a “leer, escribir y algo de contar”, las niñas se entrenaban en “artes y habilidades” como las labores con sedas e hilos de oro, hacer medias, encajes, botones espigados de toda clase: coser camisas y todo género de ropa blanca y la de color, remendar, hilar, pedacear medias, cogerles los puntos, etc.” (ACE, Libros 1 y 2, s.f).

Veinte años más tarde de la erección del Colegio de La Enseñanza¹³⁷, don Pedro Ugarte funda una escuela de primeras letras para niñas con el carácter de “enseñanza privada y pública de las de la calle” (BNC, Antiguo, Protocolos, Instrucción pública, f 352). Esta escuela es fiel al papel que la educación debía cumplir en el caso de las mujeres, ejercitándolas “en labores y habilidades de mano, así como en los trabajos de cocina, chocolate, lavadero y limpieza de la casa” (BNC, Antiguo, Protocolos, Instrucción pública, f 348v).

Esta fundación estaba regida por 16 ordenanzas que fueron presentadas el 2 de diciembre de 1801, por medio de las cuales se dotó a la escuela de un primer reglamento que organizaba de manera muy particular la vida escolar femenina. Sin duda, las ordenanzas seguían siendo fieles a los principios que regían sobre la mujer en los siglos XVI y XVII. Por sí mismas constituyen un valioso documento para iniciar el estudio de la educación femenina en Colombia.

Escuelas de lengua castellana

La fundación de escuelas de castellano tenía como propósito exclusivo erradicar las lenguas aborígenes en algunas regiones. En el Nuevo Reino de Granada, las autoridades de Quibdó y Lloró, con el apoyo de los “mandones”, en 1807 presentan a consideración del gobierno central en Santa Fe dos modelos organizativos en constancia con la política estatal sobre la enseñanza de la lengua española y la religión, bajo la modalidad de “escuelas de lengua castellana”.

La particularidad de estos dos reglamentos frente a los existentes hasta entonces, es que en ellos se acoge en lo esencial las normas expedidas en 1782 sobre educación de los indios. A este respecto, uno de los planes señala que “como el principal objeto de esta escuela sea la instrucción de los indios, y la ignorancia de estos ser general, se ha procurado invertir el mayor tiempo de su instrucción en los rudimentos de nuestra santa Fé” (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 293v). Por lo mismo, parecía “inútil proponer un plan que [abarcara] otros ramos de la enseñanza” (Citado en Martínez Boom, 2011:

¹³⁷ Ver aquí el trabajo que Pilar Foz y Foz realizó sobre escuelas femeninas y que tituló: “Génesis y evolución histórica del sistema pedagógico de la Compañía de María: 1607-1820”.

344). A la luz de estos planes, la escuela debía ser un lugar donde sólo se hablara castellano. El maestro debía por tanto celar “para que unos con otros no se traten en su idioma, sino en nuestro castellano, para de algún modo pierdan su lenguaje” (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 293v). La atribución expresa de esa finalidad, dota a estos planes de una singularidad frente a los otros que permite ubicarlos en una unidad especial referida sólo a la estrategia de la castellanización.

Un saber acerca de la enseñanza

Algunos planes sobresalen por la utilización de un discurso más elaborado, amplio y específico sobre la enseñanza, un discurso con pretensiones de saber en el que podemos identificar más claramente los elementos de un saber pedagógico.

La “Propuesta sobre creación de escuelas en los barrios de la capital” (BNC, Libros Raros y Curiosos, Instrucción pública, Libro 352, f 386-393v) presentada en 1805 al Virrey por el párroco de Santa Bárbara, el doctor Nicolás Cervo, es uno de los planes más representativos en cuanto la articulación de rudimentos sobre la enseñanza. De hecho, los alcances y las características de esta propuesta trascienden el marco del plan de escuela y se presentan como un proyecto político de gran envergadura, en el que se plantea la defensa de las escuelas públicas como tarea central del Estado y la instrucción como una necesidad social. Aquí la escuela aparece referida como un elemento clave para el orden, cuya función es la reglamentación de la moral cotidiana. Este plan da comienzo a un estilo que en buena medida va a ser continuado por otros. En efecto, las propuestas dejan de restringirse a la fundación de una escuela y empiezan a hilvanarse algunas iniciativas para extender la educación a buena parte del conglomerado social, oponiendo la educación a la “grosera y tosca crianza” y enseñando a los vecinos, “principalmente en la ciudades y lugares populosos y pobres, a manejarse con utilidad y economía en la industria artes y oficios que a cada uno le toquen ejercer” (BNC, Libros Raros y Curiosos, Instrucción pública, Libro 352, f 388). Esto refleja un progreso, o más bien una preocupación de mayor amplitud, que en algunos casos tiene que ver con la adopción de nuevas categorías y en otros con la reafirmación de las ya formuladas. Se trataba ante todo de buscarle solución a un problema que para las autoridades venía adquiriendo matices preocupantes: la presencia de vagabundos, miserables y desocupados en las calles del virreinato y de otras capitales de provincia. Este fenómeno, presente por el inicio de cambios en el orden social, necesitaba ser erradicado o por lo menos controlado. Entre otras soluciones planteadas, destacan la reclusión de pordioseros y menesterosos en sitios apropiados, y, como solución de más largo alcance, la educación para sus hijos.

De esta manera, nos encontramos con una modalidad distinta de plan en la cual el propósito no es solamente dar unas reglas para la escuela ni establecer procedimientos para enseñar. Se trata de proyectos dirigidos a los gobernantes en los que se perfilan nuevos criterios sobre la función de la instrucción como tarea estatal, y que habrán de incidir decisivamente tanto en la vida de la escuela como en el método de enseñanza.

Al igual que el plan del padre Cuervo, el “Plan de escuelas patrióticas” publicado en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* tres años después, fue una propuesta para crear escuelas para los pobres en los barrios de la capital donde vivían los sectores más desprotegidos de la población (Santa Bárbara, Las Nieves y San Victorino). Aunque este plan parte de las mismas consideraciones para justificar la necesidad y la utilidad de la escuela en el ordenamiento social, era, sin embargo, más explícito al afirmar concretamente que la Nueva Granada no progresaría ni se convertiría en una nación sabia e ilustrada sino garantizaba que la educación tuviera la característica de ser “pública, gratuita y estar bajo la inspección y vigilancia del gobierno”¹³⁸.

Este plan se convierte en uno de los intentos más significativos por unificar bajo un solo método toda la educación de primeras letras. El plan no aparece como una regla que, entregada al maestro, sirva para organizar una o varias escuelas, ni como la remisión a un texto para enseñar, sino como la prefiguración de un manual que busca unificar la práctica pedagógica en el territorio virreinal. Al hablar de los beneficios de la educación, el documento insiste en “la necesidad urgente que hay en Santafé y sus provincias de este beneficio para comunicarlo a una multitud de pobres” (Amigo de los niños, 1808: 74) e insiste en que ésta, además de gratuita, sea “pública para que pueda vigilar sobre ella el gobierno por el justo derecho que tiene al bien público” (Amigo de los niños, 1808: 74).

5. El plan como dispositivo

Hemos visto que a partir de 1769 se realizaron las primeras tentativas que permitieron el nacimiento de la escuela. La transformación de los antiguos centros conventuales regentados por los jesuitas, la reforma de los hospicios y las prácticas de policía para gobernar a la población pobre, fueron despejando el camino para la configuración de las escuelas públicas de primeras letras. Ese impulso discursivo de la escuela gradualmente caminó pisando

¹³⁸ El amigo de los niños. Discurso sobre la educación: reflexiones sobre la educación pública [acompañada de un Plan de una escuela patriótica]. *Semanario del Nuevo Reino de Granada*. Santafé de Bogotá. Nº 9-15 (28, feb., - 10, abr., 1808), p. 74.

terrenos más concretos, gracias a la ingerencia de los curas párrocos, las autoridades de la alta burocracia virreinal y gentes influyentes que controlaban los organismos locales de poder. Sin embargo es preciso reiterar que dicho proceso no constituyó un movimiento coordinado ni planeado en el que confluyeran estas fuerzas, pues éstas no siempre respondían a los mismos intereses ni la intensidad de sus propósitos era homogénea. De hecho se presentaron profundas contradicciones que pusieron al descubierto enfrentamientos entre regiones, entre los organismos locales de poder y el gobierno central, o bien el proceso se orientó a una lucha por conseguir fondos para pagar los maestros. En otros casos los proyectos políticos del gobierno central o incluso de la Corona Española cambiaron de rumbo dirigiéndose no a propiciar la instrucción, sino más bien a controlarla. En fin, se presentaron diversas direcciones y caminos que no siempre se orientaron al mismo lugar.

Con la aparición de los planes, la escuela empieza a dejar de ser ese objeto desconocido o ausente, a despejar la bruma que la envolvía y a dibujarse como algo real, un objeto que se visibiliza gracias a aquellos enunciados inmersos en los planes escolares. En este punto nos podemos preguntar lo siguiente: si no había escuela antes de que se empezaran a escribir los primeros planes ¿qué existía entonces? Como hemos indicado, la respuesta involucra una compleja serie de prácticas, de espacios y de sujetos que hacían difusa en cierta medida la instrucción. Sin embargo, con los planes emerge una figura más visible: la escuela, a la cual se le empiezan delimitar espacios y tiempos para la práctica de la enseñanza.

Los planes de escuela acomodan las cosas, los seres, el espacio, el tiempo, las arquitecturas, etc., fungiendo como un dispositivo “que organiza, distribuye, distingue y reúne elementos, [que vuelven] inteligible un conjunto confuso” (Schérer, 2005: 252). La imagen tradicional de los niños llevando a cuestas las sillas y las tablas donde escribían hacia cualquier lugar donde algún artesano o barbero quisiera instruirlos, empieza a ser sustituida por ese espacio especialmente dispuesto para la enseñanza.

A nuestro modo de ver, el plan escolar es un dispositivo secundario del dispositivo de escolarización que propició la escuela. En otras palabras, la escolarización integra otras formas de dispositivos parciales o secundarios, entre los que destacamos al plan por la delimitación y la jerarquización de nociones, saberes y métodos que irán individualizando un saber sobre la escuela.

6. Del saber del plan al saber del manual¹³⁹

En la configuración del saber de los planes de escuelas de primeras letras, es necesario distinguir tres estadios. En un primer momento, nos encontramos con un saber que se refiere a la distribución del tiempo y del espacio, al detalle de procedimientos para enseñar la lectura, la escritura y la religión, y a ciertas normas sobre el oficio de enseñar, aunque con un marcado acento reglamentario.

En otros planes el saber que no sólo nombra la vida de la escuela, sino también nuevos objetos de discurso, que implican a su vez nuevas posiciones de sujetos para el maestro; es decir, nuevas formas de relación –mediatizada por un discurso– con una institución y una práctica de saber, con el saber mismo y con la exterioridad institucional que entra en relación con ese saber determinado (Zuluaga, 1999: 113-119). La remisión a manuales pedagógicos, la mediatización de la memoria por los sentidos, la agradabilidad del conocimiento y una cierta economía del castigo¹⁴⁰ serán esos objetos del discurso que ahora emergerán en las reflexiones sobre la organización de la enseñanza y de la escuela.

Finalmente, emerge un saber más amplio en sus temas, aunque heterogéneo en sus objetos. El ingenio, la memoria, el edificio, la distribución del salón, la disciplina escolar, el horario, los grados, el uso de decuriones, etc., empiezan a ser acápites regulares de plan de escuela, como lo muestra el plan del cura Felipe Salgar¹⁴¹.

Hay que advertir sin embargo que estos momentos no son los peldaños de un ascenso generalizado y gradual, pues el devenir del saber sobre la enseñanza no es general, conoce desniveles y aplicaciones únicas. En el saber de los primeros planes de escuela, no se localiza un saber para un sujeto específico, son más bien la escuela con su ámbito institucional y la enseñanza de

139 Este acápite hace parte de una reflexión conjunta con Olga Lucía Zuluaga Garcés.

140 “La violencia debe desterrarse siempre y no debe obligarse al niño aplicarse a la fuerza a estos trabajos. La violencia, en efecto, y la fuerza engendran con frecuencia la aversión, y no la curan nunca. Todo lo que se hace a pesar de uno mismo y por violencia, nos apresuramos a abandonarlo cuando podemos; y mientras se hace, no encontramos en ellos ni beneficio ni placer” (Locke citado en Ruiz, 1996: 71).

141 Plan de una escuela de primeras letras para la ciudad de San Juan de Girón, presentada por el Doctor Felipe Salgar, cura de esa ciudad. Girón, mayo 16 de 1789. En: Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros en la ciudad de San Juan de Girón. (AGN, Colegios, T. 2, f 948-956). La prolija descripción y detalles de este plan, lo llevaron a ser asumido como el modelo para la creación de escuelas en el virreinato de Nueva Granada. Por decreto del 30 de abril de 1790, el virrey José de Ezpeleta demanda a todos los cabildos “donde no hubiere escuela pública”, promover su establecimiento según las circunstancias de esta escuela (Martínez Boom, 1984: 63).

las primeras letras como el distintivo del maestro pero no con un saber con mecanismos únicos e identificables en la práctica de la enseñanza.

Al finalizar el siglo XVIII, tiene lugar otra modificación decisiva en la relación del maestro con el saber al adoptarse el manual como instrumento de trabajo en la escuela. Sin lograr romper con los planes como forma de enunciación jurídica del saber, se introduce una nueva superficie de saber. Al respecto, la remisión al manual de Palomares en el plan de Caballero y Góngora en 1787, y más adelante a los manuales de Díaz Morante y Torcuato Torio (cuyos moldes para escribir se empiezan a reproducir en algunos planes, como el caso de la escuela de Cartago), evidencian la irrupción en el interior del saber sobre la enseñanza de nuevos objetos de discurso, nuevos procedimientos, pero sobre todo la transformación del estatuto del maestro. A partir de este hecho “comienza a remitirse al maestro a unas normas pedagógicas –así no sean enunciadas en una y por una institución del saber pedagógico– que lo individualiza ya como el sujeto de la práctica pedagógica”. No obstante, la individualización de ese sujeto no implica la desaparición de los otros tipos de enseñantes. En algunos casos, los planes empiezan a recoger e incorporar los procedimientos señalados por los manuales, dándose las primeras puntadas para una unificación de los procedimientos para enseñar la escritura, la ortografía, la ortología y el conteo. En últimas, la práctica, dotada ahora de una mayor especificidad, empieza delimitar un campo de visión más amplio con la adopción de algunos rudimentos metodológicos que en lo sucesivo mediarán su ejercicio (Zuluaga, 1999: 113-119).

En 1799, por ejemplo, un auto del Virrey Pedro de Mendinueta fija para el sujeto de la práctica pedagógica unos requisitos para las oposiciones. Entre estos, con respecto a la lectura, escritura y método, los opositores deberían acogerse al método de Palomares o “Maestro de leer” (Santiago, 1786: 373). La institución de este manual escolar es la “primera adopción del saber pedagógico en Colombia que regulará en adelante la práctica pedagógica del maestro y será mecanismo de sanción de sus conocimientos y del método de enseñanza (Martínez Boom, 1984: 124).

Esto significó el paso de un saber sobre las primeras letras, rudimentario y mezclado con normas sobre la vida en la escuela, a un saber pedagógico en el cual el método de enseñanza está referido al saber que se enseña, al entendimiento del que aprende y a los procedimientos que debe utilizar el maestro. Aunque las normas para la escuela comprendan normas religiosas, disciplinarias o de otra índole, el saber del manual representa el momento en que los procedimientos en la enseñanza alcanzan cierto refinamiento. Se da el paso “de una práctica dispersa a formas más elaboradas como plan de escuelas, y del plan de escuelas al manual, son tres momentos fundamenta-

les de transformación de la práctica pedagógica; paralelos respectivamente a las transformaciones del sujeto, evidenciando estas transformaciones que el proceso de institucionalización de un saber y la delimitación de un sujeto-objeto denominado sujeto de saber” (Zuluaga, 1999: 113-119).

Ahora bien, en el saber de los planes presentados entre 1774 y 1804, la cuestión de la uniformidad de la enseñanza no había sido planteada como propósito. En adelante este interés entra en escena. El “Plan de escuelas patrióticas” aparecido en 1808 plantea como elemento nuevo la uniformidad de la enseñanza. La extensión de la educación a los pobres y la vigilancia que de ella debe hacer el gobierno, demandan que el “método de enseñanza en la primera edad sea igual y uniforme en todas las escuelas”. Al igual que es inconveniente la educación impartida en los hogares por los padres, sería también la de las escuelas “si se deja su dirección y método al voluntario capricho de cada maestro, por mas cuidado que se ponga en escoger a estos por exámenes y oposiciones” (Amigo de los niños, 1808: 75).

En el plan presentado con motivo de la fundación de una escuela en esa parroquia de las Nieves en Santa Fe, el cual finalmente se convierte en modelo para la uniformidad de la enseñanza a partir de 1809, aparece expresamente el cometido no sólo de uniformar la enseñanza, sino también el orden moral y civil que debe reinar en la escuela: la propuesta que presenta el síndico para adoptar el plan de Las Nieves como plan general para el establecimiento de escuelas, argumenta “que de no seguirse este prudente método no se lograría la uniformidad en la enseñanza, y se complicaría un objeto tan importante con los dictámenes y sistemas arbitrarios, que quisiese formar a su antojo cada maestro con lo que resultarían graves perjuicios en el orden moral y civil que son los que se procura extirpar por la uniformidad de la enseñanza pública”¹⁴².

Así, y a pesar del cacofónico efecto que produce la necesaria reiteración en el análisis arqueológico, vemos el surgimiento y adopción del método de enseñanza como un dispositivo cuya eficacia se despliega en dominios de la enseñanza, pero también en dominios del poder y de la moral, y finalmente como un requisito y distintivo del maestro como sujeto de saber. Esta naturaleza polimorfa del saber sobre la enseñanza, portadora de mecanismos de poder y de saber, inscribe el método de enseñanza como un acontecimiento de saber-poder.

142 Expediente formado sobre la creación de una escuela de primeras letras en el barrio de Las Nieves, aprobación de las ordenanzas que la han de regir y su conveniencia para uniformar la enseñanza impartida en la escuela pensionista del maestro Sierra Quintano. Santafé, enero-octubre de 1809. (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 380).

7. La enunciabilidad del saber: Los manuales escolares

El análisis de los manuales escolares remite a un conjunto de observaciones e hipótesis derivadas de experiencias de investigaciones anteriores que si bien es cierto, no han constituido el manual escolar como el objeto de las investigaciones, este aparece ligado a la práctica pedagógica en sus manifestaciones más diversas y complejas. A veces representa el rudimentario saber del maestro, a veces contiene el fragmentado y escaso saber que imparte la escuela normal. En otros casos nos remite a la práctica política cuando se refiere a la formación del hombre y a los procesos de selección de los saberes. En ciertas circunstancias es el mecanismo más evidente para mostrar cómo la sociedad ha aprendido a leer, escribir y pensar y, por supuesto, las corrientes de pensamiento pedagógico que han hegemonizado y las formas como han objetivado su hegemonía.

Como ya indicamos, el ejemplo más claro lo constituye la adopción del manual para maestros de Francisco Xavier de Santiago Palomares a finales del siglo XVIII, el cual marca el paso de un saber disperso de las primeras letras a un saber pedagógico propiamente dicho, ubicando la enseñanza en otro ámbito, en la medida en que el manual instaura un saber más amplio que el de las primeras letras, ya que acoge nociones propiamente pedagógicas. Este paso lo hemos denominado la adopción (en principio normativa) del saber pedagógico y señala una transformación significativa en el orden del saber y de las prácticas del maestro y la escuela.

Así las cosas, el manual está entramado en el tejido de las prácticas, allí tiene por elementos constitutivos el saber pedagógico, la práctica política de los saberes, el maestro, la institución escolar, los alumnos y otros funcionarios de la práctica pedagógica. Por tanto, nuestra aproximación y análisis de los manuales surge más de historiar las prácticas pedagógicas que de tomar los manuales en sí mismos, ya que ellos aparecen como elementos articulados a la práctica en su globalidad, pero también se manifiestan como articuladores de configuraciones sectoriales y específicas de la práctica.

En tal sentido, los manuales figuran como objetos que se localizan en diversas capas del estrato, pero también en las estrategias que orientan y regulan los diversos estratos. Así, aunque cambien su denominación y tengan configuraciones diversas siguen cumpliendo en la práctica la función de objetivar y seleccionar segmentos de saber, y de igual modo, cumplen el papel de operativizar y anudar los procesos de enseñanza. En este sentido, el manual

escolar ha pervivido desde el surgimiento de la escuela hasta las prácticas pedagógicas contemporáneas, así se recubra de matices diversos.

A partir de estas consideraciones planteamos como una hipótesis que el estudio de los manuales escolares, lejos de constituir un objeto aislado, impone al historiador el acercarse a la historia de la pedagogía como saber, como práctica y como disciplina. Por lo tanto, implicaría la historia de los saberes y una mirada política sobre el saber, ya que el manual más que ser una entidad pedagógica o social independiente, está situado en un régimen de prácticas, sometido a una regularidad que le define funciones, posibilidades, limitantes, efectos, relaciones.

La regularidad no es un estado de equilibrio, por el contrario constituye una confluencia múltiple y heterogénea de relaciones que hacen funcionar la práctica como un proceso que obedece a reglas.

Ahora bien, es posible distinguir tres maneras de abordar el análisis de los manuales: una primera constituye el manual escolar como objeto de estudio que aborda, entre otros aspectos, los contenidos, las formas de presentación, los destinatarios, los usos, los temas y la duración, derivando de aquí algunas hipótesis sobre las formas educativas. Una segunda manera consiste en asumir los manuales escolares como objeto de la historia de la educación a través de la localización en ellos de proyecciones políticas y teorías educativas de ciertas épocas históricas, es decir, el manual condensaría los hechos educativos de un período. La tercera modalidad sitúa el manual escolar como una de las líneas de fuerza que constituyen las prácticas pedagógicas, pero además piensa el manual como una instancia que aparece a propósito de las prácticas. Dicho de otro modo, el manual adquiere mayor eficacia y movimiento, gracias a la práctica donde está inscrito. Así pudo aparecer un manual que solamente tiene importancia histórica no porque haya sido escrito sino porque hace parte de un conjunto de condiciones previamente definidas.

Sin embargo, el planteamiento que hacemos enfatiza como lugar de análisis las prácticas pedagógicas por considerar que en ella los saberes, la pedagogía y los designios del poder adquieren su mayor eficacia y se pueden capturar con precisión sus formas de materialización: una de ellas el manual. En este contexto, los manuales hacen parte de la historia de las prácticas pedagógicas como espacio donde se delimita su producción, su función, su uso y sus relaciones con el alumno, el maestro, la política de los saberes, la selección del saber, el método de enseñanza, la difusión de la ciencia y las disciplinas. En concordancia con lo anterior, el manual anuda numerosas relaciones: maestro-método, niño-formas de pensar aprendizaje, pedagogía-saberes,

saberes-poder, saberes-disciplinas, instituciones escolares-iglesia, iglesia-familia, Estado-políticas educativas-instituciones educativas.

Estas consideraciones lejos de plantear una oposición excluyente, ofrecen otra perspectiva que contribuye a la necesaria discusión acerca de las implicaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas de hacer historia de la educación a través de los manuales escolares. Sin duda, esta vía nos acerca al horizonte de la historia como afirmación del presente, si interrogamos los manuales escolares es porque urge indagar su papel en la actualidad, de tal modo que sea posible aprehender la multiplicidad que lo define y que él a su vez recompone. En sus puntos más cruciales se localizan las posiciones del maestro, la selección de los saberes y las formas de acceder al conocimiento. En esta medida, este tipo de historia es social, es pedagógica y de significativas consecuencias para nuestro presente.

Un análisis somero del uso de los manuales en la enseñanza nos muestra su papel según las políticas educativas, el saber que los fundamenta y el método que proponen. Preguntémosnos ahora por la imbricación del manual escolar y el saber pedagógico (Zuluaga, 1999: 113-119). Como ha sido puesto de relieve, los manuales, parte integrante de una práctica son a la vez elemento y resultado del saber pedagógico. Ni teoría ni procedimiento, pero sí saber. Saber pensado como suelo donde se localizan diversos niveles desde enunciados operativos y reguladores, hasta modelos y conceptualizaciones de la pedagogía con pretensión de sistematicidad. Ahora bien, en el saber se localizan franjas heterogéneas y no por ello se puede inferir que existe un indiscriminado agrupamiento, simplemente obedece a reglas de formación diferenciadas según sus estratos. Así, la práctica pedagógica no aparece vacía de saber, por el contrario se fundamenta en éste y es a la vez condición de posibilidad de diversos desarrollos de saber.

En este orden de ideas, los manuales de enseñanza se localizan en el saber pedagógico como uno de sus focos de producción; es decir, como objeto de saber que adquiere diversas modalidades, incluyendo enunciados normatizadores y operativos, así como nociones e incluso modelos pedagógicos. Todas estas modalidades cumplen distintos papeles al interior del saber: en dirección hacia el conocimiento, el maestro, el niño e incluso hacia la institución. Cabe destacar que las modalidades no son producciones accidentales sino parte constitutiva del saber.

Podría decirse que el manual escolar aparece como instrumento de enseñanza íntimamente ligado con la aparición de la escuela pública. Entre otras cosas porque el manual les da una cierta configuración a los primeros maestros antes de la existencia de instituciones del saber pedagógico. El manual apoya

la especificación del oficio de maestro. Por ejemplo, aquellos sujetos que en ciertas condiciones de exigencias por parte de las autoridades gubernamentales, recurrían a los manuales para maestros constituyéndose en pautas con las cuales él podía presentarse a las oposiciones públicas.

El Maestro de Leer de Palomares y el de Torcuato Torio¹⁴³ fueron las primeras herramientas en las que se basaron muchos de esos sujetos que aspiraron a la condición de maestros públicos antes del surgimiento de las escuelas normales. Producir o adoptar un manual era una exigencia política basado en el interés y control estatal de las formas y métodos de enseñanza. La uniformidad en la instrucción pública se convirtió en un imperativo de la formación de los estados-nación, uniformidad necesaria en todos los ámbitos como son la lengua, la moneda, el ejército, las costumbres. En este marco, la escuela sirve como dispositivo de consenso, control y uniformidad.

El manual de enseñanza aporta al maestro rudimentos de primeras letras, principio sobre el cual gira el quehacer de su oficio. Ahora bien, la forma de funcionamiento y adopción, y la dinámica generada dentro del campo de la enseñanza en el siglo XVIII en la América Colonial, no es equiparable a lo acontecido en el continente europeo. Si bien la producción de los manuales tiene su origen en ese espacio y es evidente su proceso de circulación en el nuevo continente, el dinamismo y la apropiación de los mismos, “indica la adopción de ciertos fragmentos de saber, como también el uso del manual y no de otro tipo de texto para difundir y usar el saber en la escuela” (Zuluaga y Martínez Boom, 1996: 62).

143 Alberto Martínez Boom. “Del Plan de Escuela al Manual de Enseñanza: Saber Pedagógico en el siglo XVIII”. Ponencia presentada en el Primer Seminario de Manuales Escolares, Madrid, octubre de 1996.

CAPÍTULO CINCO

¡Ya no estás en la casa! Las tecnologías de la escolarización¹⁴⁴

El fenómeno de la escolarización puede ser analizado desde diversos enfoques, algunos la estudian como dato, otros la miran como decisión política, algunos otros se interesan en su función social como factor de inclusión; el presente trabajo no va por estas vías. Importa detenerse en la descripción de ciertos detalles de su inicio -por eso la utilización de fuentes primarias y documentos de época- para mostrar el proceso que conecta la aparición de la escuela pública con la ampliación de la escolarización como dispositivo gubernamental, es decir, una práctica que pasa por describir minucias del espacio y del tiempo escolar, la geometrización del cuerpo infantil, la insistencia en su quietud y obediencia como derroteros de una escolarización que puede ser entendida y asociada a una ortopedia moral.

Los discursos sobre la escolarización de la población exigen tratamiento histórico o mejor, vías de análisis posible que nos hagan observar de cerca los nexos y distancias que van de la forma escuela a la escolarización como dispositivo que esclarece la conformación de esta práctica moderna, es decir, un tiempo y un espacio común donde prolifera la educación como asunto estratégico y productivo.

Atrás quedaron las posibilidades de las escuelas parroquiales, de la enseñanza particular y de otros escenarios de la vida privada cuya laxitud e individualización distan, y por mucho, de la novedad derivada de su aconte-

144 Este capítulo será editado próximamente en el dossiê Educação & Realidade: Governo dos professores, governo das escolas. Elementos para a história da institucionalização de mestres e alunos.

cimiento como fenómeno público. Lo cierto fue que los primeros intentos de normalización de la enseñanza simultánea, con sus tiempos y espacios comunes dieron lugar a una forma distinta de educar y de enseñar. Las fuerzas que se apropian de la forma escuela constituirán acciones sobre acciones posibles que vale la pena resaltar: distribuir en el espacio, ordenar y subdividir en el tiempo, programar los actos, producir subjetividades tanto para el enseñante como para el escolar, suscitar prácticas y reiteraciones, cumplir normas, etc. Estas líneas de fuerza operan como disposiciones cuyos contornos no están claramente definidos, simplemente atraviesan las dispersiones que conforman la escolarización como dispositivo general y la escuela como dispositivo secundario.

Para Hervás y Panduro, quien veía en la educación civil la religión de la sociedad, todo el pueblo debía instruirse en la escuela de primeras letras, sin importar su condición o escala social, con el propósito de que aprendieran fundamentalmente a vivir en sociedad como seres civilizados: “El número de escuelas debe corresponder al pueblo de toda la nación, pues todo él según la política no ya cristiana, más civil, debe asistir a ellas. El más infeliz artesano o labrador debe aprender a leer, contar y escribir, pues el conocimiento de todas estas tres cosas es una cosa esencialmente necesaria para todo miembro de la sociedad humana, si ha de vivir en ella. Las naciones civiles se distinguen de las menos civilizadas, y estas de las bárbaras en tener dicho conocimiento, que además de la civilización, trae la felicidad al Estado [...] siendo las primeras escuelas esencialmente necesarias para que los infantes sean miembros útiles y civiles de la sociedad humana, toca al gobierno público su fundación en todo país habitado, para que todas las clases de la República puedan aprovecharse de un bien, que debe ser común” (Hervás y Panduro, 1789: 287).

La escolarización conecta, de manera estratégica, lo pedagógico con lo político y pone a hablar los procesos sociales en su pugna por el poder. Habría que intentar, por tanto, una conceptualización múltiple y no unívoca de este concepto, lo que significa detenernos en algunos de los detalles cotidianos que muestran a la escolarización funcionando como mecanismo de normalización de las poblaciones, es decir, como práctica que hace que algo sea aceptado como normal. Detenernos en las singularidades de la escuela pública como acontecimiento social y político supone cierto nivel de asombro respecto de las prácticas que siendo novedosas en su época hoy nos parecen evidentes y naturales; una especie de velo que oculta la trama de lo que cambia.

1. El espacio-tiempo escolar

Antes de la expulsión de la comunidad jesuítica en España y en la América Hispánica existían prácticas de enseñanza, dispersas y algo ambiguas, llevadas a cabo en diversos lugares, sin que ningún espacio en particular fuera identificado como propio para aquella práctica. La instrucción doctrinal por ejemplo, se ejecutaba en cualquier parte de la encomienda; la enseñanza doméstica en la casa del discípulo que puede pagar un preceptor particular; el artesano utilizaba su taller como lugar de enseñanza al igual que el peluquero o el sastre.

En el momento en que aparecen las prácticas y los discursos que posibilitaron la irrupción de la escuela pública, varias voces empezaron a clamar por la separación de la instrucción de primeras letras de las demás actividades y escenarios de la vida ordinaria. Simón Rodríguez, por ejemplo, criticaba a los padres que fiaban la educación de sus hijos a cualquier vecino medianamente instruido, decía escuetamente: “basta para conocerlo fijar un poco de atención en las peluquerías y barberías que sirven de escuela; y sin detenerse en examinar su método, ni la habilidad de sus maestros, pásese a averiguar con qué autoridad se han establecido, quiénes son sus discípulos y qué procesos hacen” (Rodríguez, 1999: 204). Semejante crítica era a la vez una solicitud a favor del nombramiento de maestros públicos, regulados por el virreinato, para que se ocuparan de la enseñanza de los niños, al tiempo que se hacía necesario que hubiese un espacio propio para esta labor.

La escuela como escenario exclusivo o particular de la enseñanza fue apareciendo esporádicamente en los discursos, principalmente en todos aquellos que recomendaban la instrucción de los menores pobres como el paliativo de las miserias y las necesidades del Estado. En este proceso de edificación del espacio escolar, aparece lo que se conocerá como “planes de escuela”¹⁴⁵ los cuales contribuyeron enormemente a la objetivación de este nuevo lugar. Así, ella fue saliendo de la bruma espesa, de las menciones erráticas y difusas, para emerger –lentamente por cierto– como figura tangible y real, disímil a otros espacios tanto públicos como privados, en particular, la iglesia, la casa, el taller y el hospicio.

La afinidad de la escuela con otras prácticas de recogimiento y encierro le permitió adquirir una espacialidad contingente. Aislar, preservar y proteger se fueron asociando sutilmente a las funciones de la instrucción, lo que delimitaba la escuela como un espacio que mantiene de cierta manera alejada a

¹⁴⁵ “Escritos casi siempre por curas párrocos, los planes de escuela –generalmente contenidos en un expediente– evidencian la compleja relación entre los poderes civiles y eclesiásticos en el establecimiento y administración de la enseñanza de las primeras letras”. (Martínez Boom, 2011: 33).

los infantes de los vicios, los ruidos, las tentaciones o la corrupción. Tal era el pedido de Juan Luis Vives al afirmar que “lo más conveniente [era] establecer la escuela fuera de la ciudad, sobre todo si [esta era] marítima o habitada de comerciantes; no siendo tampoco a propósito el paraje donde [salieran] a pasear los ociosos, ni cerca de caminos frecuentados” (Vives, 1923: 40). De este modo, se fue perfilando un “adentro” que tras los muros infranqueables de la escuela, debía mantener a los infantes protegidos de los peligros del “afuera”. El espacio sería claramente cercado pero no sólo constituyéndose como un espacio físico sino también como un espacio social y diferenciado al interior de la escuela. De esta forma se fue convirtiendo en un espacio totalmente distinto, nuevo¹⁴⁶ y diferenciado.

La paulatina configuración de sus límites permitió a su vez la aparición de unos sujetos identificados como sus habitantes naturales: el maestro y los alumnos. El lugar común destinado a la enseñanza de los infantes fue ganando en estabilidad así en principio no siempre se erigiera un lugar propiamente construido para este fin. De todas maneras, con edificio propio o no¹⁴⁷, la escuela –aún como mera denominación– disputó y ganó al resto de lugares la primacía de la enseñanza.

La ordenación interna de la escuela en un límite segmentado y acotado, en el que hay una coordinación cronométrica de las principales actividades, con cuerpos conscientemente ubicados en el espacio para la ritualización de sus actividades, cada una de ellas regulada y vigilada permite considerar, siguiendo a Antonio Caballero y Góngora, “a los niños separados ya del seno y de la disciplina de sus Padres” (Martínez, 2011: 100). El niño ya no estaba en su cálido hogar sino en otro lugar que, como anota Ariès, supone una separación, del mundo de los adultos como en una especie de “cuarentena”, este largo periodo de reclusión de los niños, en cierto modo equiparable al encierro que empezaron experimentar los locos, los pobres y las prostitutas, se conoció como escolarización (Ariès, 1987: 11-12), en otras palabras, la escuela es una etapa que se diferenció claramente de la casa.

Con la escolarización se produjo, entonces, la definición de lo que en adelante fue considerada la primera edad, susceptible de intervención, modelaje y seguimiento, produciéndose también la segregación de los menores (mi-

146 La escuela de pardos de Caracas especificó de manera tajante que el único lugar donde se debía enseñar era la escuela, a tal punto de multar al que instruyese a los niños en un lugar diferente. Al respecto se estipulaba “que no se [permitiría] que las tiendas de barberos, sastres, peluqueros, etc., ni en casas particulares se [enseñara a] niños de clase a leer, escribir y contar tasándose al contraventor multa” (ACMC, Expediente sobre escuelas, s.f.).

147 En el plan de escuela de Girón el padre Felipe Salgar estableció que de no poder acceder a un edificio público para hacer escuela, se utilizara la sala de la casa del maestro, demarcando de todas formas la disposición de los infantes, la cual emulaba el orden que usualmente se adoptaba en otros espacios sociales como las iglesias o las plazas públicas. (AGN, Colegios, T. 2, f 950r-950v).

noridad) mediante los procedimientos de alojar a dichos sujetos en lugares *ad hoc* bajo el cuidado de cierto sujetos (el cuerpo del enseñante), por varias horas al día, durante cierta porción del año. Espacio de encierro que en su propio límite produjo unas formas específicas de subjetividad: escolares, alumnos, cadetes, niños, decuriones, aprendices, empollones, discípulos, etc., hechos a la medida de cada modelo y de cada lugar.

La novedad de aquel lugar demarcaba fronteras no sólo hacia “afuera” también lo hacía hacia “adentro”, me refiero a los espacios sociales que debían respetarse y nunca traspasarse. Felipe Salgar cura de la villa de Girón proponía en su plan que los infantes de todas las clases sociales debían acudir a la escuela a aprender los primeros rudimentos, sin embargo, es enfático en establecer que las diferencias de estirpe debían estar claramente trazadas en el aula de clase: “se hará en la sala más grande de la casa del maestro una división, que consistirá en separar los bancos o escaños de la testera superior de los de la inferior, dejando entre unos y otros una media vara de intermedio. Servirá esto para denotar que los niños nobles ocupan las bancas de arriba y los plebeyos y gentes de castas las de abajo” (AGN, Colegios, T. 2, f 950r-950v). Los niños aprenderían desde su tierna edad que en el ordenamiento espacial –incluso el escolar– debían conservarse las relaciones de poder, tal como sucedía con la distribución espacial al interior de la iglesia, pues los poderes de la ciudad estaban claramente diferenciados allí; al celebrarse los actos litúrgicos los neogranadinos prestantes se debían ubicar más cerca al atrio, mientras que los de castas inferiores debían ubicarse hacia la salida de la iglesia. En el aula de clase, tanto los niños nobles como los plebeyos debían aprender que en el espacio cada uno debía tener un lugar diferenciado en el que ambas castas sabían cuál era la privilegiada.

El espacio social que nació en la escuela traspasó en algunos casos la frontera del “adentro”, pues cosas que eran propias de esta fueron llevadas a la casa gestándose una especie de escolarización del hogar. Me refiero particularmente a las prácticas del “buen vasallo” y del “buen cristiano” que el maestro vigilaba que sus infantes mantuviesen como normas de vida civil. Así lo señala el expediente sobre la aprobación de una escuela de primeras letras para la enseñanza de los pardos en la ciudad de Caracas: “que dará reglas [al maestro] a la moderación y compostura con que los discípulos deben conducirse de sus casas a la escuela, y de éste a aquella, y cada cuando salgan a la calle, corrigiendo con prudencia y tesón lo que los haga entrar en no causar incomodidades a los vecinos con juegos y arrojamiento de piedras en la calle, con perjuicio de las fábricas, o edificios” (Citado en Martínez Boom, 2011: 87-88).

Las fronteras de la escuela constituyeron también un lugar de encierro, aunque no hubiese barrotes, las paredes de las aulas no podían ser franqueadas.

Encierro infantil que podemos asociar a la imagen conventual pero en dirección muy diferente, importaba formar en la vida tanto civil como cristiana bajo prácticas de policía a fin de formar vasallos obedientes, leales al soberano y útiles al reino tal y como lo dice el plan de escuela del padre Miranda: “la educación de los primeros años es la piedra angular sobre que carga todo el peso de las obligaciones del hombre así es que debe precisamente dividirse en la doctrina que mira la religión y en poner aptos a los jóvenes para seguir el camino de la vida civil siendo útiles al Rey, a la patria, y a los conciudadanos” (AGN, Colegios, T. 3, f 823v-824r).

En los planes también se disponía la repartición del tiempo escolar. El tiempo determinaba en primera instancia una fracción general: “todos los vecinos que tengan algún hijo, que manifieste alguna habilidad desde dicho día lo mandarán a la escuela, desde las siete de la mañana hasta las once del día y por la tarde desde las dos hasta las cinco” (AGN, Colegios, T.3, f 821r). En lo específico determinaba también una rutina que debía seguir cada niño en el transcurso del día en la escuela, es decir, que se producía un régimen donde el maestro sabía lo que estaba haciendo su discípulo como lo expresa el plan de estudios generales de Caballero y Góngora: “las lecciones diarias deben tenerse desde las siete y media de la mañana (en que ya los niños habrán oído misa y desayunado) hasta las once, y desde las dos y media hasta las cinco: dándoseles un rato de diversión según lo propuesto en el estudio general” (Citado en Martínez Boom, 2011: 108).

Si bien la escuela es la primera institución estatal del saber, sus conexiones con la iglesia fueron desde sus inicios muy visibles, incluso difíciles de separar, el tiempo escolar en particular pone en evidencia su estrecha relación con los tiempos del convento y su lenta especialización hasta llegar al horario que constituye, por supuesto, toda una novedad.

No deja de sorprender constatar cómo las rutinas de los menores, abarcan tanto el interior como el afuera de la escuela: “antes de la seis se recogerán todos los niños en la escuela para ir en comunidad a oír misa de seis en la iglesia del colegio [...] a las once se irán a sus casas y cuidará el maestro que salgan con silencio y compostura [...] se enseñará también el andar a misa y les instruirá reglas de política y buena crianza” (Citado en Martínez Boom, 2011: 62-63). Lo cotidiano se inventa en esos detalles de articulación espacio temporales y se enuncian en el plan para reglamentar las prácticas como “una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos” (Foucault, 1987: 141).

2. Una ortopedia moral

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII se aprecia claramente en los métodos y reglamentos estipulados en los planes de escuela de primeras letras y en los documentos referentes a la fundación de las mismas, el tipo de horma moral que los niños debían aprender en aras de convertirse en ciudadanos virtuosos. En el método de Joset Domingo Duquesne de la Madrid (1785) se conecta sin ninguna ambigüedad la aspiración moral con el tiempo de la infancia, cuya “edad [es] la más susceptible de buenas y malas impresiones y [...] el tiempo más crítico para los hombres, [...] en que comienzan a brotar las pasiones, deberá el maestro arreglar su vida, por una conducta seria y juiciosa, que pueda servir de regla a sus discípulos y baste por sí misma a contener los ímpetus de la primera edad. Y para inspirarles la devoción que debe ser la leche de todos los cristianos” (citado en Hernández, 1983, 5: 37).

Los discursos prescriptivos de la escuela no fueron sólo palabras o reliquias literarias, fueron también documentos en donde la vida social adoptó formas definidas, patrones a seguir que se presentaron como referentes o espejos que los individuos imitaron hasta ser interiorizados como normas de vida, traducidos en gestos, actos, costumbres, hábitos que la repetición terminó por convertirlos en estilos de vida y modos de proceder. El cuerpo del niño empezó a ser blanco privilegiado de discursos y acciones.

La preocupación por el gobierno de los niños en humanistas como Juan Luís Vives primero y posteriormente en reformadores como Jovellanos, Campomanes o Cabarrús, constituyó un dispositivo fundamental para definir ese estado de tiempo llamado primera edad. La innovación principal que produjeron estos reformadores ilustrados del siglo XVIII parte del establecimiento de una edad temprana para la instrucción que será en adelante diferente y previa a la clásica educación de la juventud. En esta tierna edad han de realizarse unos procesos de instrucción y prácticas de crianza mediante los cuales se pudieran modelar y formar unos cuerpos que eran considerados dúctiles y maleables, o en palabras de Huarte de San Juan eran “cera blanda, arcilla todavía húmeda, arbolito tierno, campo baldío”¹⁴⁸.

148 Juan Huarte de San Juan, cuya obra se reeditó más de treinta veces en los siglos XVI y XVII, en varias ciudades europeas. Incluye recomendaciones de carácter pedagógico, pero su tesis se centra en la necesidad de vigilar permanentemente las inclinaciones de los jóvenes para orientarlos adecuadamente antes de que comiencen los estudios, porque si resultan ser ineptos para las letras de nada servirán todos los recursos pedagógicos y los esfuerzos que hagan sus maestros: “quien bestia va a Roma, bestia torna”. Huarte recomienda desligarse de la sumisión al principio de autoridad “porque la verdad no está en la boca del que afirma sino en la cosa de que se trata”. Esta es otra afirmación atrevida, que chocaría con la tradición escolástica y con el principio del magisterio infalible de la Iglesia. Según concluye Huarte, quien tenga un entendimiento ágil podrá aprender más de la simple contemplación de la naturaleza que de todas las obras de Aristóteles. (Gonzalbo, 1999: 21).

Este estadio de la vida llamado infancia jugó un papel fundamental en la constitución de un tiempo subjetivo separado del tiempo real. Por supuesto esta separación del sujeto con la naturaleza lo alejó cada vez más de las relaciones con la vida y con el mundo y lo convirtió en un objeto que era necesario civilizar, es decir, regular como una subjetividad específica (alumno, estudiante) con características determinadas. Cabe advertir que esta es una vía de ejercicio de poder, si eres sujeto de, estas sujetado a, estás vinculado sin que necesariamente esté actuando un director permanente, sino mediante procesos disciplinarios que definieron, ciertas parcelaciones arbitrarias del tiempo, recortes espaciales que limitaron la movilidad, ejercicios y tareas que instalaron la rutina como modo de vida y, en fin, la construcción de unos cuerpos que tuvieron como meta final, después de algunos años de instrucción, el propósito de dedicarse al trabajo, estar dispuestos a la obediencia y por supuesto a convertirse en sujetos virtuosos.

Entonces, para que la construcción del cuerpo del niño bajo una moldura moral específica fuese efectiva, “los padres, y maestros” debieron trabajar “continuamente en alimentar, y hacer crecer estas débiles semillas del bien, restos preciosos de la antigua inocencia, arrancando con cuidado infatigable las zarzas, y espinas, que brotan sin cesar en terreno tan mal acondicionado” (Rolín, 1755: 16). En esta metáfora recurrente, del plantío o del fruto, entre los hombres del periodo que nos ocupa, era al maestro a quien le correspondía “recoger a buen tiempo el ánimo de los niños, meterles ya como en regla, hacerles más dóciles, y sumisos, y estorbarles la disipación tan contraria a veces a la salud del cuerpo, como a los progresos del entendimiento” (Rolín, 1781: 4). El maestro en su función tuvo la labor no sólo de encausar al menor en los principios del hombre virtuoso, sino también de librarle del daño que éste pudiera infringirse a sí mismo durante aquel momento de incompletud de la vida.

La infancia era peligrosa para sí misma lo que justificaba la necesidad de la crianza y de la conducción. Así, se empezó a naturalizar la idea de que la educación debía comenzar en la tierna edad, estableciendo la relación infancia-educación como el universal que hoy nos rige. Con este se construyen igualmente los universales de la justicia o de la virtud como funciones de la escuela, aunque desde luego, no era la primera vez que aparecía la escuela con la finalidad de formar hombres virtuosos. Ciertamente Locke –entre otros– ya habían advertido que: “la base de todas las virtudes consiste en estar capaces y dispuestos para vencer todos los deseos y reprimir todas las pasiones, siguiendo puramente lo que la razón proponga” (Locke, 1797: xxvii).

Desde entonces se hizo indispensable acostumbrar el espíritu de los niños “a una buena disciplina y forzándole a que se someta a la razón desde el princi-

pio” (Locke, 1797: 69). El tortuoso y lento proceso de instrucción moral debía impartirse a los menores mediante la imposición de ejercicios rutinarios, pues “por más que se hagan sonar incesantemente en sus oídos las reglas y las máximas, no hay que esperar fruto alguno [...] hasta que la práctica los haya reducido al hábito (Locke, 1797: 24). De este modo, “la principal cosa a que se debe atender en la educación de los niños, es a los hábitos que se les haga contraer en un principio” (Locke, 1797: 41), pues era más fácil transformar la naturaleza que transformar un hábito.

En ese sentido, la educación escolar, que más tarde conoceremos como escolarización, desempeñó una función inmanente y constitutiva en el proceso de gestación de sujetos que asumieron unos tipos de comportamiento y de relación con el trabajo, el saber, la vida y jugaron un papel fundamental en la constitución de un tipo particular de sociedad y no sólo una función superestructural o de reproducción de la ideología dominante y de afianzamiento de las clases sociales. Desde esta perspectiva, la educación no fue una práctica social derivada del sistema productivo o determinada por las relaciones sociales de producción, sino que ella fue constitutiva de realidad social como también de un tipo especial de sujeto dispuesto como buen vasallo y buen cristiano, que estuvo en la obligación de trabajar o por lo menos ser útil socialmente. En últimas, la escuela no preparaba al trabajador, producía lo que lo disponía moralmente para el trabajo.

Dos aspectos tiene la educación moral: uno mira a formar el espíritu humano según las leyes y costumbres racionales de la crianza civil y política; otro mira a formarle según las máximas que dicta la razón y con nueva perfección enseña la religión [...] La educación civil es la religión profana de la sociedad humana; en esta el pagano con buena educación civil se hace respetar y estimar más que el cristiano mal criado. No se espere jamás que el hombre que no ha tenido la educación civil, la aprenda con los libros [...] tampoco se espere que un infante aprenda la educación civil si no la ve practicar. La experiencia enseña, que la educación civil se aprende solamente en los años de la infancia y niñez, y que el ejemplo entonces es la voz viva y eficaz. [A lo sumo,] la educación moral comprende las máximas de la razón natural, y los dogmas y disciplina de la religión revelada (Hervás y Panduro, 1789: 278-281).

El ejemplo conectó así al maestro y al alumno, al perfilar un sujeto referente por medio de la práctica que aparece como inexpugnable: “los maestros no sólo deben saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y habilidad necesarias; ser de costumbres puras, y su principal cuidado el de no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes” (Vives, 1923: 41). Para Amar y Borbón la educación moral era la más difícil de impartir a

los niños, “pero también las más importante, porque abraza la enseñanza e ilustración del entendimiento, la regla y dirección de las costumbres, y en una palabra lo que se llama buena conducta y manejo en todas las acciones” (Amar y Borbón: 1790: 100).

La instrucción de los niños intentaba sacar el mayor beneficio del saber que le proporcionaban pensadores clásicos como Platón, Quintiliano, Aristóteles, Plutarco, Séneca, a los que citaban continua y abusivamente para que su autoridad quedara libre de toda sospecha. Se configuró “un catecumendo privilegiado: la infancia” (Varela y Álvarez, 1990: 18), y estableciendo la semejanza con la República de Platón, consideraban que debía dárseles instrucción y crianza según se tratara de uno u otro tipo de niño con lo cual señalaban las diferencias de clase o estamento. Se construyó lentamente toda una “cartografía diversificada de la infancia” dependiendo de las calidades de naturaleza de los sujetos lo que exige programas educativos diferenciados en la escuela. Esta clasificación contendrá diferentes infancias que abarcan desde la infancia principesca, pasando por la infancia de los hijos de las clases principales, hasta la infancia ruda de las clases populares (Varela y Álvarez, 1990: 18). Por cierto que existieron diferencias importantes respecto de los períodos denominados como infancia o respecto al momento en que era conveniente comenzar a enseñar la doctrina cristiana, la policía o las letras; pero en lo que sí hubo total acuerdo era en la necesidad de que desde muy pronto se iniciara en el aprendizaje de la fe y las buenas costumbres. Como ya indique, la tierna edad significaba: “maleabilidad”, “debilidad”, “minoridad”, “incompletad” y “flaqueza”. De cada una de ellas se derivaron correctivos, terapéuticos y en general reglas morales y físicas para su arreglo. Así de la maleabilidad se desprendió la capacidad para ser modelada; de la debilidad se justificó la guía del adulto o tutela; de la minoridad se desprendió la necesidad de identificarlo con los adultos y por lo tanto se precisó su “civilización”; de la flaqueza de juicio la exigencia de desarrollar la razón, para que se distinguiera de las bestias; y, en fin, un proceso rígido y estricto de encauzamiento y disciplinamiento.

Todos aquellos que escapaban a las prácticas de adiestramiento del cuerpo o de las aptitudes se convirtieron en un problema para el Estado, puesto que se creía que atentaban contra las “buenas costumbres” y “la moral” de la sociedad (Foucault, 1996: 62), surge así la figura del “incorregible” que será contemporánea a la puesta en práctica de las técnicas de disciplina que tuvieron lugar principalmente en el ejército, en los colegios, en los talleres y posteriormente, en las familias. De manera similar la “cruzada contra la masturbación” del niño, implicó una “cuadrícula discursiva del deseo sexual” y del “cuerpo sensual” que estuvo reforzada a su vez por la obligación de la confesión de los sacramentos y con las prácticas de interrogatorios

sutiles hacia los menores (Foucault, 1996: 63). También será el alma la que empezará a ser “requerida para dar cuenta de la imperfección de los cuerpos y de las conductas, para aplicarse a dirigirlas mediante una sana regulación de los flujos” (Donzelot, 1979: 18). El alma, la conciencia, tenían que dirigir sistemáticamente las acciones del cuerpo. En la escuela se forma el alma, la virtud, porque el cuerpo es propenso al pecado.

Todo este conjunto de acciones constituyeron la instrucción y crianza de los “menores”, dispositivo que se denominó *ortopedia moral* (Valera y Álvarez, 1991: 19) mediante este no sólo se configuró “la niñez”, en un ámbito muy general y abstracto, sino que se definió una etapa especialmente idónea para ser troquelada, marcada y gobernada dando lugar a la aparición de dispositivos institucionales concretos que fundan un tiempo y un espacio específicos como anote anteriormente, los cuales no estaban dados ni eran un *a priori*. Para esta constitución progresiva de la infancia contribuyeron la práctica de crianza e instrucción que se dio inicialmente en los hospicios, casas de expósitos, albergues, casas de doctrina, las cuales y por un complejo proceso devinieron en escuela.

Fue el Estado, a través de la escuela y en complicidad con la familia el encargado de impartir esta ortopedia moral, encaminada a formar a las nuevas generaciones de vasallos virtuosos tanto en los principios cristianos como civiles¹⁴⁹. Esto no significó que la familia hubiera dejado de operar por completo como productor de la infancia. Simplemente el Estado entró a regular y a administrar las prácticas de crianza o la propia educación de primeras letras sobretodo de los niños pobres. Así, la familia vigiló y cuidó de forma continua y minuciosa a sus miembros menores con la ayuda de nuevos instrumentos que en esta época vieron la luz como los tratados dirigidos a la institución de la familia en que se señalan los papeles que marido y mujer tenían que desempeñar respecto a los más variados asuntos: gobierno, relaciones entre esposos, y, por supuesto, nutrición y cuidado de los hijos, tal como lo prescriben, por ejemplo, textos como los de Hervás y Panduro o Josefa Amar y Borbón.

A cambio de la custodia y protección, dichos manuales ofrecieron a los padres el amor, la obediencia y el respeto de sus hijos. A la madre le prometen, a cambio de su reclusión en el hogar los poderes de gobernar y regir la casa, morigerar al esposo, y sobre todo nutrir y educar a sus pequeñuelos, su más

¹⁴⁹ A diferencia de Hervás y Panduro, Campomanes ponderaba la instrucción religiosa que pudieran recibir los menores sobre la formación civil, puesto que de la primera dependía la segunda: “La educación, en tanto debe fundarse en la religión, debe formar buenos cristianos. Un buen cristiano es además un buen vasallo. Así, un buen cristiano consultará su conciencia para vivir arreglado a los preceptos divinos y a la moral de Jesucristo. Es tan perfecta esta ley divina que no sólo modera las pasiones destempladas sino que enseña a respetar al Soberano y a los Magistrados que el Real nombre gobiernan al público. También dicta la caridad con sus semejantes, para no hacerles ofensas y aliviarles en sus verdaderas necesidades” (Rodríguez, 1978: 39).

preciado tesoro: “la madre que no da la leche de sus pechos a su hijo no es sino media madre, y todavía menos si no lo educa e instruye en la religión cristiana y en las costumbres que exige su noble naturaleza”. Ahora bien, la familia se consolidó en su papel educador bajo la premisa de que los padres son “por naturaleza” los primeros maestros, sin embargo, será a través de una promesa: *entrégame tu hijo y yo te devuelvo un ciudadano* como se establece la alianza integrativa entre Estado y familia.

Uno de los argumentos más recurrentes en el pedido de establecimiento de escuelas de primeras letras fue el propósito de conjurar la inmoralidad de los niños, en especial, la ociosidad y la vagancia¹⁵⁰. Así lo estipuló la Sociedad Patriótica de Amigos del País de Mompóx al proponer la fundación de una aula de gramática y una escuela de primeras letras en 1785, como una forma de frenar el vagabundeo de los jóvenes (Hernández, 1983, 5: 41-46), igualmente el cabildo de la Villa de Medellín en 1801, solicita al gobierno virreinal, el establecimiento de una escuela de primeras letras, pues “la continua vagancia y relajación de costumbre [los convierte en] unos vasallos inútiles al estado”¹⁵¹.

Estas prácticas escolares y familiares fueron reforzadas con el discurso de la policía que en general se propuso como una acción civilizatoria y moralizante que incluyó la dirección espiritual¹⁵², la multiplicación y generalización de temas relacionados con el niño Jesús, el ángel de la guarda, los niños modelo, los niños inocentes, los niños santos, el limbo de los niños, y la creación de fiestas religiosas entre las que sobresale la primera comunión.

De modo semejante, pero con más nivel coercitivo, esta ortopedia fue aplicada en los espacios femeninos. Las niñas estaban sometidas a una enseñanza más rígida e inflexible en los principios morales con relación a la instrucción masculina, puesto que éstas estaban destinadas a llevar su vida en los preceptos propios de la “mujer cristina” y “virtuosa”; símbolo de la “buena crianza”. Esta educación consintió en aprender las “labores de mano del gobierno de una casa” (coser, cocinar, chocolate, lavadero y limpieza de la casa) lectura

150 En 1787, los vecinos de Chiquinquirá pidieron al virrey el establecimiento de una escuela de primeras letras para que “no solamente podamos precaver a nuestros hijos de la ociosidad y libertinaje, sino también el verlos aprovechados de la tan recomendada circunstancia de que aprendan a leer, escribir y contar y con este insaciable deseo de que se crien con la debida educación para que logrando en su juventud estar revestidos de buena crianza y que con el cultivo que corresponde, se hagan apetecibles para ejercer los oficios de la república, la sociedad y otros que traen consigo el lustre y adelantamiento de la patria” (Hernández, 1983, 5: 118)

151 Expediente Acerca de la Real Cédula por la cual se concede permiso para la fundación de convento franciscano (AGN, Conventos, T. 52, f 431v).

152 En los planes de escuela de primeras letras propuesto para los pueblos de Lloro y Quibdó, se estipuló que a los niños “se les enseñará la tabla, y explicará un punto de Ortografía y otro de Policía” y en cuanto a las niñas, se emplearán “en la costura, y oficios domésticos” (Martínez Boom, 2011: 341-342)

(preferiblemente del catecismo), escritura de planas y finalmente, las virtudes de la mujer cristiana sobre la virginidad, el recato, la vanidad, la ociosidad, la honestidad y el respeto a los mayores, entre otros.

Pero es en el cumplimiento de las actividades escolares inscritas a su vez en horarios de tiempo cabalmente delimitados, en donde se evidencia este proceso de modelación tanto corporal como moral del menor, como en una especie de sinfonía musical aparentemente perfecta. De esta forma en la escuela de primeras letras para niñas pobres fundada por Pedro de Ugarte (1801) se hacía la siguiente distribución de actividades por horas: “De seis a ocho levantarse, dar gracias, lavarse, oír misa, peinarse y desayunarse. De ocho a once y media el ejercicio o escuela de costura, lección doctrina y escribir. De once y media a doce diversión. De doce y media comer. De la media a la una limpiar y componer las cosas de la mesa y cocina. De una a dos diversión. De las dos a las cinco lo mismo que se ejerció de ocho a once y media, de cinco a seis diversión. De las siete a la media lección espiritual. De seis y media a siete rosario y examen de conciencia. De siete a la media cenar. De siete y media a las ocho conversación espiritual, de ocho a la media acostarse”. (Citado en Martínez Boom, 2011: 328).

Finalmente quisiera resaltar la articulación del enunciado moral con los tiempos que modula el horario: “se observará puntualmente el repartimiento de horas y distribución del tiempo, acomodado a la calidad y edad de las niñas de modo que no tengan ociosidad y que siempre estén ocupadas sin fatigas ni molestia, y tengan tiempo para las devociones; labores y alguna diversión honesta (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolos, Instrucción pública, f 349v y r). En general, todas estas prescripciones morales encaminadas a moldear a los menores como ciudadanos virtuosos se plantearon bajo los mismos parámetros tanto en las colonias americanas como en España.

Geometrización del cuerpo

Así como la escuela de primeras letras intentó constituir una ortopedia moral a los menores con el fin de que sirviesen como ciudadanos virtuosos formados en los preceptos de la Iglesia y el Estado, paralelamente la escuela también se propuso modelar los cuerpos de los menores para que pudieran desempeñarse en todos los espacios (dentro y fuera de la escuela) y tiempos. Este proceso de formación física se llevó a cabo generalmente por dos vías. Una de ellas, fue el castigo corporal, que se prescribió con cierta moderación y la segunda, mediante los ejercicios físicos rutinarios destinados al cumplimiento de las diferentes actividades sociales. Ambas formas estuvieron encaminadas a infundir en el niño el control mental y espiritual sobre su cuerpo, pues se consideraba que a través de éste podían aflorar o manifestarse todos los pecados y asimismo corromperse.

Este pensamiento lo encontramos en el propio San Agustín, en particular cuando hace referencia a la concupiscencia sexual del infante desde el momento en que es amamantado. Así, se preguntaba “¿no es acaso pecado codiciar el seno llorando?” –a lo cual respondió– “Si ahora yo codiciara con ese ardor un alimento adecuado a mi edad, sería objeto de burla [...] se trata entonces de una avidez maligna, dado que al crecer la arrancamos y la rechazamos” (Agustín, 1993: 34). De esta forma, se veía y prescribía como necesario someter los cuerpos de los niños “frágiles”, “torpes”, pero también “contaminados por el pecado” a todo un proceso de geometrización, mediante “sanas correcciones” o “castigos”. Así lo contempló Vives quien al igual que Agustín, creía que el alma desenfrenada del niño podía llegar a ser piedra de tropiezo para el cuerpo: “como el entendimiento humano a veces camina hacia el mal por la acción de las impurezas del alma, es menester reprimir y sofrenar sus movimientos irreflexivos, empleando castigos de palabras hasta azote si llega el caso, para que obre el dolor allí donde la razón no alcanza” (Vives, 1923: 100). El castigo –usado en caso extremo– cumplía así más efecto que la rutina.

El sendero de la rutina tuvo como centro de acción, la escritura. Pedro Díaz Morante estipuló en su manual de escritura que los niños a la par que fueran aprendiendo este arte y superando la impericia en los trazos o grafos, debían memorizar máximas morales como la siguiente: “aquel que ama verdaderamente a sus hijos, los castiga y corrige muchas veces, para que cuando sean mayores reciban placeres, y no se vean precisados a mendigar por puertas ajenas llenos de infelicidad” (Díaz, 1776: 30). Para Francisco Xavier de Santiago Palomares la torpeza física de los menores, cuando se iniciaban en los rudimentos de la escritura y la lectura, no sólo debía corregirse con un número indeterminado de planas, sino con una adecuada enseñanza de la “ortología” o la forma de pronunciar y deletrear correctamente (con métrica) las palabras: “es digno de premio, y hace un gran servicio a la República el que descubra el verdadero y natural modo de enseñar a los niños las primeras letras, para desvanecer la confusión y dificultad que padecen al tiempo de aprender a leer, o pronunciar las consonantes con aquellas suavidad que lo hace el que posee la ortología [...]” (Santiago, 1786: 7).

Palomares veía en la escritura más que un arte, una “ciencia” de exactitud y finura, detengámonos en la preciosidad del detalle: “la pluma [...], según muestra la experiencia de los que poseen el arte, y se corrobora con la opinión de los autores clásicos, que han tratado de la materia, se toma con los dos primeros dedos de la mano derecha, a saber el *pólize* y el *índice*, de modo que descansa sobre el tercero, quedando suavemente asegurada como en un triángulo entre los tres, los cuales descansarán sobre el *anular*, y éste sobre el *pequeño*, o *auricular*. Todo esto se supone que ha de ser suavemente sin la menor violencia, para que los tres dedos que aseguran la pluma se muevan con libertad hacia

todas partes, alargándose, o encogiéndose cuando convenga; y así la primera coyuntura del dedo auricular, como centro sobre que se mueven los tres dedos, debe sentarse sobre el papel. La pluma no se ha de voltear, ni torcer entre los dedos cuando se escribe, ni menos se debe oprimir con ellos contra el papel, porque si esto se hiciera, además de cansarse la mano, se gastarían los puntos de la pluma, y los gruesos y delgados de las letras no saldrían con la debida proporción” (Santiago, 1786: 47).

Ambos manuales de escritura, tanto el de Díaz como el Palomares, fueron adoptados como modelos a seguir por muchos maestros de primeras letras en las colonias americanas. Así Santiago de Torres al formular “las ordenanzas” que debían regir” en la escuela de primeras letras del barrio las Nieves en Santa Fe de Bogotá, en 1809, indica taxativamente que se: “enseñara a escribir por el método Palomares haciendo imitar sus muestras o las de Don Esteban Jiménez, que son del mismo estilo bajo las reglas siguientes: Principiará por enseñar teóricamente el Arte de escribir y no pondrá a hacer planas a sus discípulos hasta que sepan dar puntualmente del corte de la pluma, efectos de ésta, modo de tomarla y poner el brazo y mano sobre la mesa, caídos de la letra y sus proporciones según arte [...]. Desde la escuela de leer se les enseñará a los niños a conocer los caracteres numéricos por el mismo método que se ha prevenido para las letras y en la de escribir a formarlos [...].Luego que sepan formar los números, y la tabla de memoria, pasarán a la clase de aritmética¹⁵³.

Las letras son el principio de los idiomas y del lenguaje porque del unión de ellas resultan las sílabas, “y de ellas se componen las palabras con las que saca a la luz el entendimiento humano sus más ocultos pensamientos, y los afectos, ya de alegría, ya de temor, ya de piedad, ya de dolor, porque las letras son notas de las voces, así como lo son al profesor de música los signos musicales” (Santiago, 1786: 25-26). Así que el conocimiento del alma, sus pasiones y sus virtudes era posible sobre todo a través de la escritura; por lo tanto habría que cultivarlo y manejarlo con el mayor de los cuidados. Su belleza depende de normas precisas que reglamenten las posiciones del cuerpo y del alma.

El maestro debería saber escribir perfectamente para poder ser imitado en sus posiciones y en sus formas. Los procedimientos que se aconsejan en la enseñanza de la escritura normatizan todos los movimientos: los ángulos que deben formar los brazos, la mirada, la luz, y en fin una correlación precisa y articulada entre cuerpo y gesto. Para que el cuerpo esté subordinado al espíritu que ya ha sido a su vez preparado. He aquí un ejemplo de lo que se puede definir como escritura, en esta época¹⁵⁴.

153 Ordenanzas que han de regir la escuela, que va a fundar en las Nieves su actual cura interino, doctor Santiago de Torres, 1809 (AGN, Instrucción pública, T. IV, f 380r-397v).

154 La importancia de la lectura y la escritura fue descrita así por Jovellanos: “...habiendo inventado des-

A la pregunta formulada al maestro de Arma de Rionegro, 1806, sobre qué era escribir, éste contestó: “es poner de manifiesto por el valor de las letras y demás signos que usamos en nuestros escritos no solo lo que vemos sino lo que pensamos” (Citado en Martínez Boom, 2011: 191). La escritura es el vehículo del pensamiento; sólo ella puede expresar con “suficiente claridad las potencias, las virtudes, los vicios, la sabiduría, la ignorancia, la benignidad, la elocuencia, la bondad” (Santiago, 1786: 70).

Ese mecanismo que es capaz de manifestar los estados de ánimo del espíritu de forma mucho más evidente y precisa que cualquier otro arte requería, por tanto un supuesto y una base sólida y necesitaba una preparación muy rítmica y encadenada. Pasando entonces a elaborarse un esquema anatómico-geométrico que se ejecutará en un tiempo y un espacio delimitados y cuadrículados¹⁵⁵.

Veamos qué responde el mismo maestro cuando le preguntan por las reglas necesarias para una buena escritura: “que la cabeza esté levantada del cuerpo (derecho) separado un tanto de la mesa, que el brazo izquierdo sujete suavemente el papel, y le mueva cuando sea necesario, que la esquina izquierda inferior del papel mire rectamente al pecho, que la pluma y el codo del brazo derecho hagan la figura del compás para no ser tardo en escribir y últimamente que imiten la muestra” (Díaz, 1776).

Como maestro, ahora de la escuela de Cartago en el Nuevo Reino de Granada en 1804, señalaba que el método correcto para una buena escritura era que: “los discípulos han de ver al maestro tomar la pluma y como la maneja, para que aprenda la verdadera colocación de los brazos sobre la mesa, el buen aire y gesto con que se debe escribir. La cabeza ha de estar medianamente inclinada, el pecho apartado de la mesa, la mano izquierda ha de sujetar el papel y volverle lo preciso, la esquina izquierda del papel que cae debajo de la mano que la sujeta ha de mirar a la mitad del pecho y la derecha ha de cuatro dedos más alta que la otra” (Citado en Martínez Boom, 2011: 136).

pues la escritura, señaladamente la alfabética, dieron [los hombres] a la tradición toda la perfección que podía recibir; pues pudiendo representar ya sus ideas con palabras, sus palabras con signos convenientes a cada una, y siendo estos signos mas inalterables y duraderos que las palabras transitorias, le memoria, siempre frágil y limitada, no tenía ya necesidad de retenerlas, y por lo mismo la escritura vino a ser el fiel depositario de los conocimientos humanos. Y por último, la invención de la imprenta, que facilitó la multiplicación y adquisición de los escritos, dio a este segundo medio toda la perfección y extensión posible...si la escritura es un medio menos perfecto de alcanzar la verdad, es, por otra parte, el más fácil y de mayor extensión para conservarla y transmitirla, pues que no hay verdad de cuantas han descubierto y acumulado las generaciones pasadas que no se pueda derivar por él a la generación presente. Se extiende al mismo tiempo a todos los países, así como a todas las edades, y viene a ser el verdadero tesoro en que el espíritu humano va depositando todas las riquezas y donde deben entrar también todas las que fuere adquiriendo en la sucesión de los tiempos” (Jovellanos, 1995, 1: 350).

155 Esta tesis fue descrita por primera vez en un trabajo anterior: Martínez Boom, Alberto (1986) Escuela, maestro y métodos en Colombia, 1750-1820. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Acápite segundo sobre el arte de escribir del subtítulo: Manual y método de enseñar.

En síntesis, toda una gimnasia y un detalle con alto grado de precisión “cuyo código riguroso domina el cuerpo por entero, desde la punta del pie hasta la yema del dedo índice” (Foucault, 1987: 156). La cuadrícula del cuerpo en el proceso de la escritura es tanta que se recurre incluso a las reglas geométricas para enseñarla, al respecto podríamos dejarnos sorprender por la minucia prescriptiva del manual que advierte: “para saber en qué lugar ha de ir sentado el dedo meñique y brazo se tirará la diagonal del dicho cuadrángulo y en ella misma ha de estar puesto el brazo y el dedo chico sobre que cargan los otros dedos, el que sirve de centro, como queda dicho, para formar las letras” (Aznar, 1719: 13). Cada trazo de letra, cada lugar del cuerpo estaba determinado y definido por unas reglas que respondían a la más minuciosa simetría en la que ningún elemento está sin cubrir.

Más que el saber, en este caso la escritura, lo que se enseña es una compostura, unos gestos, una rutina¹⁵⁶, una etiqueta¹⁵⁷ en fin, una disciplina. O mejor, es un saber normatizado que intenta disciplinar el cuerpo. Por otro lado, con relación a la deformidad e incompletud del cuerpo del menor, se recomendaban los buenos hábitos alimenticios y los ejercicios físicos, puesto que de éstos dependían a su vez el desarrollo mental y espiritual del mismo. Así lo estipuló Hervás y Panduro: “El hombre, que desde su infancia está poco sano en el cuerpo, lo suele estar también en el espíritu, porque obrando este con cierta dependencia de la disposición y humores del cuerpo, no puede ejercitar bien sus funciones, sino es bueno el instrumento con que las ejercita” (Hervás y Panduro, 1789: 278). El cuerpo será minuciosamente intervenido en la escuela, los menores debían seguir, según Hervás y Panduro, el siguiente catálogo de ejercicios que garantizaba la geometrización de su cuerpo y de sus comportamientos:

1. Los ejercicios corporales necesarios, como comer, ver, dormir, etc., se deben hacer con limpieza, policía y honestidad. Si el infante come, no ha de jugar, si está en la cama, luego que despierta se ha de levantar inmediatamente, y se ha de cubrir con honestidad...

156 El proceso de geometrización del cuerpo del menor no sólo se llevó a cabo mediante el establecimiento de ejercicios rutinarios, sino que también fue primordial la parcelación o distribución del tiempo como lo anoté antes. Felipe Scío en su método uniforme para maestros aconseja que éstos cuiden que los discípulos “empleen útilmente todo el tiempo, que estuvieren en la Escuela, y para esto les ha de distribuir prudentemente los ejercicios, y ocupaciones, de modo que no se verifique, que alguno pase un rato ocioso, o mano sobre mano” (Scío, 1780: 2). La construcción del tiempo es una constante de la documentación, construcción que va de la mano de la construcción de la subjetividad.

157 Pero este manejo del cuerpo del niño también se prescribía para que tuviese incidencia o repercusión fuera de la escuela. Así, los menores debían saludar, según Santiago de Torres “a sus Padres, Maestros, Mayores, e iguales así al salir como al entrar en sus casas, en la calle y lugares públicos [...]. Les advertirá [el maestro] el modo de tratar con toda clase de personas según sus diferentes dignidades, estados, y autoridades. Que la moderación aún con los inferiores es muy laudable y por el contrario muy reprehensibles las alteraciones, voces desentonadas, risotadas, gesticulaciones, etc., y que lo es mucho más en la calle y lugares públicos” (AGN. Instrucción pública, T. IV, f 385v-387r.).

II. los infantes lávense y vistan con policía; sepan hacer por si mismos estos servicios necesarios...

III. Palabras poco civiles, o trato libre no se permitan ni por chanza. Tampoco se permita la facilidad de interrumpir los discursos o contradecir...el infante se enseñe y obligue a decir siempre: si V md. permite, si me da V md. licencia para hablar...

IV. toda libertad de manos y acciones, que es propia solamente de salvajes, en los infantes se debe reprender, y aún castigar seriamente. Si a estos se niega o manda seriamente una cosa, no se ceda jamás. Si a los infantes, por que lloran, se dexan salir con su voluntad, la condescendencia vil hace que su desobediencia sea incurable.

V. A los infantes dése idea práctica de la graduación de respetos y cumplimientos diversos que se deben a todas personas según su edad, dignidad o sexo.

VI. Sepan hacer los actos necesarios, ya preliminares y ya de despedida, que piden la urbanidad y cortesía de cuerpo y palabras respecto de las personas que visitan, encuentran casualmente, o hallan en su habitación.

(Hervás y Panduro, 1789: 279-280)

De igual forma, Locke pensaba “aunque el alma sea la parte más considerable del hombre y nos debemos dedicar principalmente a su cuidado, no por esto ha de despreciarse enteramente el cuerpo, respecto la unión tan íntima que tienen entre sí” (Locke, 1767; 3). Igual Scio recomendaba que el niño después de la escuela y de haber tomado alguna “ligera refacción” o alimento, “podrá divertirse algún rato proporcionado; y en esta hora convendrá ser la diversión de ejercicio corporal, como de pelota, volante y un rato de paseo, que será siempre con compañeros de buenas costumbres [...]” (Scio, 1980: 5).

Santiago de Torres prescribió a su vez toda una serie de normas sobre el cuidado del cuerpo y el control del mismo que los menores estaban obligados a cumplir en los espacios públicos y privados. En el capítulo relacionado con “Política y civilidad”, Torres exaltaba al maestro para que persuadiera “a sus discípulos a la limpieza aseo del cuerpo, y lo que a él pertenece disuadiéndolos al mismo tiempo de la novedad, capricho y afectación en el vestirse [...]. También “instrúyalos de la decencia y honestidad con que se han de vestir y desnudar para levantarse y acostarse.” Del mismo modo, que el maestro enseñe “la templanza en el comer y beber dándoles instrucciones sobre el modo y orden de sentarse a la Mesa, que comportarse en ella, así en el repartimiento de lo que han de comer, como en el aseo” (AGN, Instrucción pública, T. IV, f 387r).

De acuerdo con Amar y Borbón los vestidos de las niñas no debían ser “ricos”: “lo primero, por el daño que causan en lo moral, enseñándolas desde temprano a estimarlos más de lo que merecen; y lo segundo, por que se les quita la libertad de jugar, que les es tan saludable. El temor de que las riñan

o castiguen si los manchan o los rompen, las obliga a estarse sentadas, y no pensar en otra cosa que en su adorno (Amar y Borbón, 1790: 91). También estipulaba que “es parte muy esencial de la limpieza no ser desaliñadas en su persona se ha de cuidar mucho de reprehender a las niñas que tuvieren este defecto, obligándolas a ir siempre bien calzadas, a llevar los alfileres precisos en pañuelo y vestido, a dejar con orden y aseo los vestidos que se quitan; y a no repugnar que las peinen y las limpien” (Amar y Borbón, 1790: 140-141).

Felipe Salgar (1789) también exaltaba el aseo en los estudiantes “como una de las cosas que más recomiendan la persona” y por tanto, “deberán los muchachos de la escuela presentarse en ella todos los días con la cara y manos lavadas perfectamente; de que cuidará el celador como uno de los puntos más esenciales de la educación. Y como entre la gente de este lugar, muchos o los más, no usan medias ni zapatos, cuidará también de que no entren a la escuela sin haberse compuesto primero el cabello, juagado los pies, las piernas y cortado las uñas. Sería de desear que ya que no alcanzan estas gentes a comprar el zapato, usen por lo menos de alpargate, con que evitarían la deformidad del pie y añadirían nueva decencia a su persona” (Citado en Hernández, 1983, 5: 179-180).

Otra forma de castigo que buscó modelar el cuerpo del estudiante, aunque censurada por los tratadistas de la educación, fue la ridiculización o el escarnio público del estudiante ante la falta o trasgresión por parte de éste de los reglamentos escolares o el mismo sistema de valores estipulado en estos recintos. Por ejemplo, el mismo Simón Rodríguez contempló los “casos en que deben ser expelidos los discípulos de las escuelas”:

Primero: cuando los padres coartan a los maestros la facultad de corregirles los defectos en que incurran.

Segundo: cuando son obstinados en vicio escandaloso.

Tercero: cuando maliciosamente faltan al respeto que deben a los maestros.

Cuarto: cuando sean díscolos, chismosos o revoltosos.

Quinto: cuando deserten de las escuelas con consentimiento de sus padres, sin causa legítima (Rodríguez, 1999: 2209).

Pero así como existió el castigo físico o moral en las escuelas para los trasgresores del orden, también se contempló el premio o la exaltación por la labor cumplida como medio de construir no sólo el cuerpo, sino al niño en su integridad. Felipe Salgar (1789) refería “que para el gobierno de los hombres son precisos el premio y la pena”, pero “para excitar más y más en los niños el deseo de la perfección, así en la lectura como en la escritura, deberá el maestro repartir algunas gracias entre aquellos discípulos que en una u otra materia manifiesten más habilidad y talentos” (Citado en Her-

nández, 1983, 5: 178). Por su lado, Santiago Delgado de Jesús en la *cartilla precisa y necesaria* prescribía que los padres y ayos no tenían necesidad de excederse en los castigos y sólo aconsejaba “usar mas que de privaciones de ciertos gustos en la comida, diversión, vestido, salidas, condescendencia a la visita, etc., y sobretudo el negarles sus padres su vista por algún tiempo, hasta lograr su corrección. Lo mismo decimos para premiar y alentar su espíritu a los adelantamientos y progresos en su instrucción física, moral o científica”.

A lo sumo, la educación de primeras letras impartida por los maestros a sus discípulos fue una combinación entre ortopedia moral y geometrización corporal¹⁵⁸, con el propósito de construir una nueva y particular subjetividad, la del ciudadano moderno; subordinado a interactuar en espacios urbanos cada vez más cerrados y en periodos de tiempo fraccionados para el cumplimiento de las diversas tareas cotidianas.

De la quietud corporal a la obediencia

Todos los manuales, métodos, cartillas o planes de escuela de primeras letras estuvieron encaminados a instruir al menor partiendo del principio de quietud del cuerpo y una vez conseguido éste, podía impartirse el disciplinamiento de los menores en los tres órdenes: espiritual, mental y corporal. Para Vives el principal “órgano de la enseñanza” era el “oído” y por tanto, el maestro debía cultivar y afinar dicha facultad entre sus discípulos con el propósito de conseguir la quietud del cuerpo; como punto de partida del proceso de instrucción y progresivamente, el cabal aprendizaje de las ciencias y las artes. Si hablamos de Vives aquí, nos referimos a él por el diálogo que estos nuevos tratados entablaron con sus obras. De este modo, “debe el niño escuchar con atención, mirando al maestro cuando no tenga que leer o escribir, [pues] nada es más rápido y provechoso que oír mucho; todo cuanto se escuche al profesor debe tenerse como oráculo completo y perfecto, en cualquier aspecto que sea” (Vives, 1923: 89).

Phelipe Scio prescribió que no sólo “en la escuela [el menor] oirá con atención” para que pueda llevar a buen término su instrucción, sino también guardará “compostura de alma, y cuerpo” en aras de reprimir comportamientos indecorosos e impúdicos que sirvan de “piedra de tropiezo” para el que

¹⁵⁸ Esta combinación de preceptos que el maestro debía transmitir a sus alumnos, se pone evidencia en los “exámenes de oposición”. Así para optar al cargo de maestro Rionegro, en 1807, el cabildo le pregunta Joseph Miguel Álvarez, otro de los aspirantes al magisterio de primeras letras, “cuáles son las principales obligaciones del maestro?” Este respondió: “estar asistente en la escuela, llevar los niños a misa, propender a que estén aseados, enseñarles a leer, escribir y las cinco reglas y algunas partes de la ley antigua, la luz de gracia y evangelio que confiesen y comulguen cada mes, doctrina cristiana, respeto y subordinación a sus padres al maestro y mayores” (AGN, Instrucción pública, T. VI, f 436 y 437r).

los propugna. De tal forma que el discípulo “responderá, y hará las tareas, que les ordene su maestro con prontitud, modo, y claridad”. Advirtiendo finalmente que éste “no hablará, o jugará de manos, o por señas ridículas con los compañeros. Y sepa, que todo esto, el hablar a otro al oído, o en secreto, o cuando habla el maestro, u otro, es una grosería incivil, e insufrible” (Scio, 1780: 3).

Según Felipe Salgar, el bullicio de los niños debía suprimirse por completo de las escuelas, pues “se ignora de dónde ha dimanado la práctica bárbara que los escolares aprendan sus lecciones en voz alta y desentonada. La grito de todos los confunde necesariamente y los que están escribiendo son perturbados más que otro alguno con semejante confusión”, por tanto, “se guardará pues el silencio correspondiente en la escuela: leyendo paso los que no escriban y éstos no hablando entre sí, sino con la debida modestia aquéllos que sea muy preciso. De este modo se evitará el desorden que ha reinado por tanto tiempo” (Citado en Hernández, 1983, 5: 179). La consigna de hacer silencio avocará al maestro a una tarea disciplinaria¹⁵⁹. Es también la primera acción que pone en disposición al estudiante, pues lo que se enseña tiene que ser en primer lugar escuchado; en otras palabras, se aprendía de oído y sin silencio no había aplicación. La idea en general, era la de erradicar de la escuela los comportamientos inmorales, toscos, montaraces o silvestres con el ánimo de que reinara el silencio en la escuela.

También las niñas estaban obligadas a guardar silencio y compostura “en todos los actos de comunidad como es cuando tengan que salir de casa, al tiempo del desayuno, comida y cena” (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolos, Instrucción Pública, f 349r), en la escuela debían permanecer en completa “quietud y aplicación [...] en las horas destinadas para el trabajo de manos, lectura y planas” y en caso de desacato, darles “siempre que lo necesiten saludables correcciones, y no bastando éstas, un moderado castigo para su enmienda”.

En general se estipuló que el maestro de primeras letras estaba en la obligación de vigilar constante y celosamente “la regularidad, el silencio y la buena crianza entre sus discípulos” (Caballero y Góngora, 1787), una vez conseguidos estos principios podrá finalmente el maestro “imprimir de tal modo en sus tiernos espíritus el amor a la virtud, a las ciencias y conocimientos útiles” (Caballero y Góngora, 1787).

¹⁵⁹ Los cuerpos disciplinados de los estudiantes debían comportar esta práctica en otros espacios sociales. Igual comportamiento se esperaba que guardaran en la iglesia: “si reza algunas oraciones, o lee algún libro piadoso, no lo haga en voz sensible, de modo que sirva a los otros de distracción, o se haga sospechoso de una afectada hipocresía [...] Les enseñará [el maestro] la compostura, reverencia y sumo respeto con que han de entrar en el templo y asistir a los Santos sacrificios y actos de Religión” (Scio, 1780: 5).

A lo sumo, es mediante la instrucción, según Jovellanos, que el disciplinamiento de los cuerpos y de las almas de los menores podía llevarse a buen término, pues “la educación es un bello barniz de la instrucción y su mejor ornato, pero sin la instrucción no es nada, es solo apariencia. La urbanidad dora la estatua, la instrucción la forma” (Jovellanos, 1845). Así se fue diferenciando educación de instrucción: la primera es arreglo la segunda es disposición.

De ahí que “cuanto menos juicio tengan los [menores], tanto más es necesario que estén sometidos al poder y dirección absoluta a quienes estén encargados”, es decir que “con cuanta más anticipación se principie a sujetarlos, con tanta más facilidad se podrá hacerles ejecutar las cosas, y tantas menos dificultades tendrán que vencer los ayos” (Locke, 1767: 87). Igualmente acentuaba el papel de la autoridad del padre y del maestro, de ahí que recomendara que los padres de los menores que “deben principiar sometiéndolos a su voluntad cuando sean pequeños ¿Queréis que vuestro hijo sea obediente, después que haya salido de la infancia? Haced valer vuestra autoridad de padre desde el punto que esté capaz de someterse y poder comprender de quien depende [...]. Si se tiene pues cuidado de reprimirlos en los primeros años, se someterán sin violencia a este tratamiento, pues no han conocido ningún otro; y si cuando ya principiarán a usar de su razón, modera su severidad al padre poco a poco y les abre su comunicación más francamente, según vayan siendo dignos, el miedo respetuoso en que antes han estado, servirá sólo para dar nuevo aumento a su cariño” (Locke, 1767: 88-92). Así como los monasterios han formado a los monjes, los ejércitos a los soldados o las fábricas a los obreros, las escuelas de primeras letras también empezaron a moldear subjetividades obedientes.

El examen de estas prácticas sirve también en otras direcciones, por ejemplo, en relación a la formación de los menores en las ciencias y las artes. Se obedece no sólo al maestro y a la autoridad, sino al saber o como lo decía Huarte, al ingenio: “antes que el muchacho se ponga a estudiar, descubrirle la manera de su ingenio y ver cual de las ciencias viene bien con su habilidad” (Huarte, 1976: 73), pues según él, a cada hombre le correspondía un sólo tipo de ingenio, con el cual podría desarrollar no más que una ciencia. De esta forma, únicamente se podía tener habilidad para lo teórico o para lo práctico, pero no para ambas cosas a la vez¹⁶⁰. Por tanto, “si no aciertas a elegir la que responde a tu habilidad natural, [tendrás] de las otras gran

¹⁶⁰ Con esto, Huarte de San Juan quería evitar “que el carpintero no hiciese obra tocante al oficio de labrador, ni el tejedor del arquitecto, ni el jurisperito curase, ni el médico abogase; sino que cada uno ejercitase sola aquel arte para la cual tenía talento natural y dejase las demás [...].Y, por que no errase en elegir la que a su natural estaba mejor, había de haber diputados en la república, hombres de gran prudencia y saber, que en la tierna edad descubriesen a cada uno su ingenio, haciéndole estudiar por fuerza la ciencia que le convenía, y no dejarlo a su elección” (Huarte, 1976: 61)

remisión aunque trabajes días y noches". De tal suerte, "te queda otra dificultad mayor por averiguar; y es si tu habilidad es más acomodada a la práctica que a la teórica, por que estas dos partes, en cualquier género de letras que sea, son tan opuestas entre si y piden tan diferentes ingenios, que la una y la otra se remiten como si fueran verdaderos contrarios (Huarte, 1976: 65).

Si se pregunta a alguien qué se hace en la escuela, probablemente señale leer, escribir, los contenidos, etc., pero en realidad lo que están aprendiendo es el hábito que forma al sujeto siempre en disposición. En este sentido, el sujeto no es una sustancia sino una forma vacía pero sujeta a transformaciones. El sujeto o la forma sujeto son producto de todo este conjunto de ejercicios, de unas relaciones en las que cierto saber define qué hay que hacer, o mejor un saber dirige el ejercicio a partir del cual se constituyen unas sujeciones.

Una vez visto el estado fragmentario de la escolarización en la segunda mitad del siglo XVIII, resulta útil reconocer como en las colonias americanas se generalizaron manuales, métodos, proclamas, catecismos y obras ejemplares que fueron tejiendo un conjunto de procedimientos regulativos que hacían del cuerpo infantil y de la escuela un lugar sitiado, protegido y tutelado a través de prácticas bastante contingentes.

En términos generales se puede decir que la escolarización dispone, prepara, anticipa, pone a discreción cuerpos, gestos y acciones posibles. Para ello utiliza instituciones, programas y planes que iniciando en la documentación aquí trabajada llega, hoy por hoy, a articular una idea de escolarización moderna, cuya definición es bastante más amplia. En un trabajo reciente expuse que entendía por escolarización: "1. El conjunto de instituciones, procedimientos, reflexiones, prácticas y tácticas que tienen por blanco la producción de sociedad escolarizada; 2. La preeminencia de la forma escolar como aparato de control que construye aparatos de gobierno y formas de saber; 3. Es un dispositivo de distribución, producción y reorganización de la población, en la que ésta se dispone en términos de generación de sujetos dotados de herramientas, habilidades, competencias, etc.; 4. Es el cruce de líneas de fuerza que permite comprender los fenómenos de la educación y de su crisis en doble dirección: hacia arriba, porque es la sociedad la que demanda más educación, y hacia abajo, ya que la generación de necesidades educativas afecta todos los ámbitos de lo social" (Martínez y Orozco, 2010: 113).

CAPÍTULO SEIS

Objetivación y naturalización de la infancia

La escuela de primeras letras aparece claramente dirigida a un objeto: el niño. La asignación de esta direccionalidad fue posibilitada por la objetivación de la infancia, la cual fue propiciada a su vez por el floreciente discurso de la utilidad pública. En otras palabras, junto al problema del aprovechamiento de la población aparece el de su cultivo y multiplicación. Este hecho dará lugar a una progresiva intervención y normalización de las prácticas de crianza. Como la imagen que trascenderá de la infancia gracias a esa nueva preocupación estará marcada por la carencia y la incompletud, la escuela empezará a ser señalada como el correctivo por excelencia para moldear, modular y refinar el cuerpo y el espíritu de los menores para poner de relieve su utilidad. La escuela completa la incompletud, suple la carencia, transforma la minoridad en adultez, a partir de un pacto tácito entre el Estado y la familia.

Los niños se empiezan a objetivar a partir del abandono. La denuncia de ese problema ira de la mano del reconocimiento de que los niños representaban un bien que no podía desperdiciarse. La infancia como acontecimiento es diferente de su representación que sólo hasta la coyuntura que definieron las funciones del Estado, la población y el gobierno económico la señala como una etapa importante de la vida del hombre, y a los infantes como miembros –al menos potenciales– del cuerpo social.

Este cambio de significación dará lugar a una explosión de los discursos y tratados sobre la conservación de los niños que busca propiciar buenas prácticas de crianza entre las familias. En ellos el niño aparece invariablemente caracterizado como incompleto, dúctil y maleable; es decir, como

una edad más que propicia para la instrucción. Condición de posibilidad para la aparición de la escuela y la aceptación social de la utilidad de la enseñanza. Esa necesidad de completar a los menores, de rectificar sus carencias físicas y espirituales, fue pues, la base para que la escuela fuera señalada como una estrategia para la normalización de la población a través de la escolarización.

1. La visibilización de las vidas infames¹⁶¹

A partir de un momento que puede situarse entre finales del siglo XVII y principios del XVIII, el crecimiento del poder administrativo permitió que quedara preservado para la posteridad el testimonio de infinidad de vidas hasta entonces sumidas en el mutismo y el anonimato. Conforme el inveterado y omnipresente sistema de la confesión cristiana empezó a coexistir con los procedimientos y los instrumentos diseñados por la soberanía política para administrar el poder, el teatro de lo cotidiano fue paulatina e imperceptiblemente trasladado de los atrios y las sacristías a los legajos y pliegos de los archivos de las Reales Audiencias. La conversión en verbo de las vidas grises no sólo empezó a deslindar la gestión administrativa de la labor pastoral, sino que marcó el inicio de una cuadrícula de la vida, que Foucault nombraría como el “universo ínfimo de las irregularidades y de los desordenes sin importancia” (Foucault, 1996: 130).

A través de denuncias, querellas, informes, delaciones, reclamos e interrogatorios –todos asentados por escrito y acumulados en extensos expedientes– se empezó a tejer una nueva trama que ligó estrechamente formas de poder, campos de saber y prácticas a partir de las cuales se pone en escena una tipología de la vida cotidiana. Personajes de *poca monta*, seres ordinarios, invisibles e indiferenciables, empiezan a reclamar y a usar las herramientas dispuestas por el Estado para la administración y el gobierno de la población. Padres rendidos ante las impertinencias y vicios de sus hijos, mujeres despreciadas o burladas por sus maridos, vecinos abrumados por el ir y venir de gandules y haraganes, maestros preocupados por la desaplicación de sus aprendices, en fin, un vasto coro que exponiendo miserias, extravagancias y necesidades de todo tipo, apela a la interdicción estatal y demanda la intervención de distintas instancias del gobierno, proponiendo los medios para impedir lo que un Padre de Menores denominaba “los tristes progresos que hace cada día la pereza” (Citado en Martínez Boom, 2011: 65).

¹⁶¹ Una versión de este acápite fue presentada y editada en Alcalá de Henares con el título: “Infancia, gobierno y educación. Una cartografía de prácticas silenciadas” (Casado, Diez, Numhauser y Sola 2010).

Así, aquellos jóvenes que todavía se hallaban en su *minoridad*, eran *escriturados* por sus padres a maestros artesanos, con el fin de que asumieran “el cuidado de su educación, de su vestido y alimentos” (Citado en Martínez Boom, 2011: 65). Las escrituraciones eran una de las tantas formas por las que vagos, mendigos y ociosos eran sometidos a diversos tipos de reclusión y decisiones policiales. Desde estas escrituras aparece la historia desprovista de solemnidad, de hombres invisibles, silentes y desnudos ante le poder, paradójicamente visibilizados por las mecanismos que pretendían silenciarlos y oscurecerlos emparentándolos con la maldad y la perversión.

La visibilidad de la infamia se originó, entonces, al injertarse la autoridad política en lo más elemental del cuerpo social, en las relaciones familiares y afectivas, en los vecindarios y en los talleres. Pero principalmente, esas vidas grises y llanas se hacen luz al ser tocadas por el poder y sus mecanismos de control. La trasgresión de la norma, el incumplimiento del deber, las solicitudes de mercedes y dispensas, en fin, cualquier circunstancia que implicara el encuentro con el poder, ya fuera que su intervención se consumara en sentencias o no, es lo que permite que estos individuos surjan en medio de masas amorfas y sin gloria, manifestándose ya sea por la resistencia o por “su invencible empecinamiento en vagar sin cesar” (Foucault, 1996: 127).

Un conjunto de figuras que hacen parte de la fascinación por lo exiguo e inicuo, descrita como el momento en que: “lo imposible y lo irrisorio dejaron de ser la condición necesaria para narrar lo ordinario. Nace un arte del lenguaje cuya tarea ya no consiste en cánticos a lo improbable, sino en hacer aflorar lo que permanecía oculto, lo que no podía o no debía salir a la luz, o, en otros términos, los grados más bajos y más persistentes de lo real (...) lo que no merece ninguna gloria, y por tanto lo infame (...) sus funciones ceremoniales se borrarán progresivamente; ya no tendrá por objeto manifestar de forma sensible el fulgor demasiado visible de la fuerza, de la gracia, del heroísmo, del poder, sino ir a buscar lo que es más difícil de captar, lo más oculto, o que cuesta más trabajo decir y mostrar, en último término lo más prohibido y lo más escandaloso” (Foucault, 1996: 136-137). En este cruce empiezan a dibujarse nociones que hoy nos son familiares, pero que en su momento no tenían la misma importancia, ni sentido, ni valor: la infancia, la pobreza, la escuela e incluso la población.

El horror frente a los niños

Las prerrogativas reclamadas por el Estado para cuantificar, multiplicar y cualificar a la población, y la necesidad de formar vasallos con cuerpos y espíritus dispuestos para la producción útil y la obediencia, fue lo que per-

mitió que se empezara a objetivar a la infancia. A través de la demarcación de “una nueva economía de las relaciones interfamiliares”, el poder estatal convirtió “al niño en el objeto primero e incesante de los deberes de los padres”, dictando para ello prescripciones morales y médicas que reglamentaron las nuevas relaciones instituidas entre esa vigilancia obligada y “el cuerpo enormemente frágil, irritable y excitable de los niños” (Foucault, 1996: 63).

Los infantes quedaron expuestos de esta forma al ojo escudriñador del poder, y fueron por tanto objeto de su interdicción en múltiples circunstancias. Las técnicas de disciplina puestas en práctica en las escuelas, en los obrajes y en las propias familias sobre el adiestramiento del cuerpo, del comportamiento, de las aptitudes insertaron a los menores a la normatividad.

Si bien los infantes empezaron a ser valorados como potenciales miembros de la sociedad, y por consiguiente, dignos de todas las atenciones y los cuidados, la imagen de la infancia en los primeros años de vida, era por lo general negativa. La fragilidad y delicadeza de su cuerpo, el continuo peligro de perecer, la absoluta dependencia de los demás, la incapacidad de hacer lo necesario para su conveniencia, dibujaban a los niños como seres proclives solamente a las deferencias de la caridad o a los oficios de la muerte. La imagen de la infancia, se identificaba principalmente por lo que adolecía, lo que carecía y de lo que no era capaz. El sentido común dictaba que si los menores carecían de razón y de moral, se debían cultivar en ellos la esperanza de ser más, de ser un adulto cristalizado, dócil, silencioso y obediente.

Lo que persiste es un constante aplazamiento, en prórroga con la vida y con las experiencias que son las que nos posibilitan ser y devenir de otras formas: “Nace últimamente el Hombre como si fuera vil desecho de una producción de la naturaleza violentada; y el nacer, es dejarse ver lloroso, delicado y menesteroso de todo. Un infante recién nacido nos ofrece el espectáculo más miserable y digno de compasión. El presenta a nuestra vista un objeto tal de humillación, que bastaría para confundir y desterrar del mundo el orgullo de toda la soberbia humana... Si no supiéramos que nosotros mismos hemos pasado por tanta miseria e infelicidad, nos avergonzaríamos de reconocer al recién nacido por miembro de nuestra sociedad, y de admitirle en nuestra amigable compañía” (Hervás y Panduro, 1789: 111). De esta forma, la vista miserable y menesterosa del hombre recién nacido, su extrema desnudez y necesidad, su incapacidad de defenderse y expresarse, lo convertían en un objeto de lástima y compasión.

Para Locke, la infancia es un estado de la vida en que el espíritu se halla en “blanco” y “sólo reina la torpeza y la ignorancia” (Locke, 1767, 2: 23). Los

niños, al no tener “la menor idea de la mayor parte de las cosas”, se le figuraban seres incompletos, “criaturas totalmente estúpidas e inútiles” (Locke, 1767, 2: 3) que sin la correcta orientación e instrucción difícilmente saldrían de las tinieblas de la ignorancia. Por ello, en virtud de esa espantosa condición quedaba justificada la obligación de “dar una educación a los niños, para ayudarlos a salir del estado de incapacidad y torpeza en que la debilidad de la infancia los tiene largo tiempo sumergidos” (Locke, 1767: xxvii). Ese deshonesto espectáculo de indefección y minusvalía del infante, etapa durante la cual si acaso se le diferenciaba de los animales más despiertos, nominaban a la niñez incluso como sede del pecado, tal como lo aseguraban entre otros Agustín y Juan Luis Vives.

Una imagen negativa

Los niños no siempre han nacido en hospitales, rodeados de cuidados, con ajuares y precauciones médicas, con habitaciones decoradas y destinadas a su crianza y demás cuidados familiares: “la madre de Grenouille deseaba que todo pasara cuanto antes. Y cuando empezaron los dolores del parto, se acurrucó bajo el mostrador y parió allí, como hiciera ya cinco veces, y cortó con el cuchillo el cordón umbilical del recién nacido” (Süskind, 1987: 15), el nacimiento en esta escena no pasa de ser un acto corriente, normal, como cualquier otro, incluso una rutina más bien insignificante.

No es de extrañar tampoco que las formas de acompañar el crecimiento de los niños admitiera prácticas como atarlos y fajarlos fuertemente, golpearlos, azotarlos, aterrorizarlos y hasta causarles la muerte; maneras con las que se logra control sobre tantos comportamientos ruidosos, molestos y, las más de las veces, desagradables. Por ello, los críos se dejan en cualquier lugar, bien empacados durante un día o varios, sin preocupaciones, mientras se realizan otras actividades. Si les llega a ocurrir un accidente no se toma como motivo de alarma o de culpabilidad; es hecho natural que aquello suceda. Además, quienes deben considerarse compadecidos y afectados en tales circunstancias son los padres, puesto que han de soportar las penas que acarrear los dolores, los sufrimientos y hasta la muerte de los hijos (Lloyd, 1982).

En consonancia con el peso de la rutinas, algunas de las primeras apreciaciones acerca del niño muestran un ser desconocido, símbolo de extrañas presencias como demonios, monstruos, animales, juguetes, máquinas y hasta como residencia del pecado, calamidades que se agregan a su percepción desde la carencia: adolece de razón, juicio, entendimiento y equilibrio lógico, por tanto “hablaremos del niño como nínfula, como animal, como objeto estético, como cualquier cosa, menos como niño” (Scherer y Hocquenghem, 1979: 50).

La situación no parece mejorar si miramos las apreciaciones que sobre ellos se hace desde el arte. La existencia infantil expuesta en estos registros deja ver la silueta de los niños apenas dibujándose, se les aprecia en relación con los adultos, vestidos como ellos o cuando aparecen desnudos, sus rostros y contextura corporal corresponden con la de los mayores y sin una clara evidencia de su condición infantil. Aparecen también en conexión al tema de la maternidad, o sea ligados a la imagen de María, como niño Jesús o como ángel asexuado, sin embargo, no tiene una existencia independiente. A juzgar por la iconografía laica sobre el niño, de los siglos XV y XVI, aparece por lo general del brazo de la madre, en una multitud, presenciando un milagro, escuchando predicaciones o asistiendo a ritos litúrgicos, pero no como protagonista. En ocasiones se les pinta en fiestas, juegos, mercados y calles, cumpliendo funciones de ornato y decorado pero no son las figuras centrales.

Extensa sería la lista de ejemplos acerca de las formas de percibir al niño desde dimensiones distintas al entorno familiar y social. Percepciones que le revisten con un envolvente manto de misterio y hacen de él un personaje a veces siniestro y otras gracioso o divertido, en el sentido de las dificultades para entender sus comportamientos, lenguajes y actitudes. Valdría la pena reiterar el análisis sobre las atribuciones a una encarnación demoníaca derivada del hecho de haber sido concebido en relaciones pecaminosas; su espectro diabólico se expresa por medio del llanto, de las gesticulaciones y de los sonidos incomprensibles y, por tanto, se hace necesario ayudarlo a salir de ese terrible engendro: “no sólo la infancia no tiene valor ni especificidad alguna, sino que además es el signo de nuestra corrupción, lo que nos condena, aquello de lo que debemos desprendernos. Así que la Redención pasa por la lucha contra la infancia, esto es, por la anulación de un ser negativo y corrompido” (Badinter, 1981: 40).

La imagen dramática de la infancia y en algunos casos hasta terrorífica encuentra su apoyo más significativo en la teología cristiana. El determinismo negativo expresado por Agustín, asocia el niño al pecado original. La base de la doctrina agustiniana conecta el pecado y la culpa original con el niño. Agustín no piensa que sea la muerte la que se ha transmitido a todos los hombres, sino que es el pecado humano que se hace evidente desde la infancia. Si no se quiere acusar a Dios de cruel e injusto, hay que convenir que el sufrimiento del niño es el merecido castigo de ese pecado original. “Combinando siempre el análisis psicológico con los excesos personales, condena la concupiscencia desordenada, especialmente la sexual” (Pepin, 1984: 306).

Si el cuerpo del infante es inofensivo, no lo es así su alma en la que nace anida el pecado y la mala voluntad. Así “en la infancia la pequeñez y delicadeza de aquel cuerpecito no puede hacer daño; pero que el ánimo, aún en aquella edad no es inocente. Yo mismo he visto y experimentado a un niño de pecho,

que aunque no sabía hablar, y tenía celos y envidia de otro hermanito suyo de leche, que le miraba con un rostro ceñudo” (Pepin, 1984: 21).

Hay una culpabilidad moral en el niño dada no sólo por el pecado original de Adán, sino también cuando fue gestado en la relación de los padres: “fui concebido en pecado y en pecados me crio mi madre... ¿dónde o cuándo fui inocente?” (Agustín, 1993: 35). No existe para Agustín inocencia pueril, el ánimo aún en aquella edad no es inocente y solo es en la medida en que el hombre crece “que se va perdiendo también y echando fuera de sí esos malos resabios y propiedades” (Agustín, 1993: 37). Pero el pensamiento de Agustín no sólo fue el fundamento sobre el cual la teología de siglos pensó y miró la infancia y con ella la sociedad en su conjunto, sino que siglos después la huella de Agustín se conserva presente en el pensamiento, como lo demuestra el caso de Juan Luís Vives.

Desde el *Tratado del Alma* hasta la *Instrucción de la mujer cristiana*, pasando por el *Tratado de la enseñanza*, existe una sanción en Vives al carácter de la infancia. Su planteamiento impregnó y penetró la vida familiar y por supuesto las comprensiones de la sociedad. Vives asume el pensamiento de Agustín y le da forma y coherencia en sus teorías sobre la enseñanza. Sin embargo estas teorías no se elaboran desde el niño como objeto de análisis sino como receptáculo de normas en orden a su formación. Se considera que “la infancia es una vida animal” y que durante ella los individuos son “como bestias carentes de razón, de discurso y de juicio” (Badinter, 1981: 45).

En general, toda la idea medieval que persistió hasta el siglo XVI asume al niño como figura que simbolizaba el peligro o la muerte. “La imagen de Medea se cierce sobre la infancia en la Antigüedad, el mito más que reflejar la realidad resolvía sus ansiedades acerca del cuidado de los hijos matándolos” (Lloyd, 1982: 88). Pero siglos después hasta el XVII cuando se acepta que el niño tiene alma y las prácticas de infanticidio disminuyen sensiblemente, el símbolo del niño como muestra de peligro no desaparece y para hurtarse de los peligros que proyecta se les “abandona entregándolos al ama de cría, internándolo en el monasterio, cediéndolo a otras familias en adopción” (Lloyd, 1982: 89).

¿Cómo no desconfiar del niño si la infancia es vista como sede del error? Carece del raciocinio, facultad espiritual inherente al adulto. Por ello, durante el siglo XVII, muchos coinciden con Descartes cuando se entiende que “... la infancia es ante todo debilidad de espíritu, es un periodo de la vida en el cual la facultad de conocer, el entendimiento, se encuentra por entero bajo la dependencia del cuerpo. El niño no tiene otros pensamientos que las impresiones que suscita su cuerpo” (Lloyd, 1982: 45).

La infancia, apreciada como enfermedad pecaminosa y errática, se determina como “pesadilla” urgente de deshacer en el adulto; mancha indeleble, semejante al pecado original. Dificulta el acercamiento a Dios: impide el acceso a la verdad. A fin de menguar su culpa, el hombre ha de buscar la vía de la razón y así lograr la indulgencia divina.

Esta particular noción acerca de la infancia no se extiende a toda la población. La percepción del niño también podemos percibirla, en los comportamientos que “experimentaban el niño como estorbo, como una desgracia, antes que como el mal o el pecado” (Lloyd, 1982: 47). En estas prácticas sociales, el niño resulta una carga; su cuidado, un sacrificio nada apetecible. Mucho más cómodo delegar en otros aquella singular y engorrosa tarea; por demás usual y benéfica tanto para los adultos como para los niños.

2. Lo común del abandono

El abandono físico de los niños era una práctica regular, sin las tachas morales que luego tuvo¹⁶². En la literatura se puede apreciar de manera explícita esta práctica usual, en Hansel y Gretel se narra la historia de un leñador y su esposa, quienes ante su extrema pobreza y privaciones, y luego de un período de carestía y hambruna en su país, deciden literalmente “librarse” de la carga de tener que criar y alimentar a sus dos hijos:

— *¿Qué va ser de nosotros? ¿Como alimentar a los pobres pequeños, puesto que nada nos queda?*

— *Se me ocurre una cosa —respondió ella—. Mañana, de madrugada, nos llevaremos a los niños a lo más espeso del bosque. Les encenderemos un fuego, les daremos un pedacito de pan y luego los dejaremos solos para ir a*

162 “La preocupación por aunar el respeto a la vida y el respeto al honor familiar ha provocado a mediados del siglo XVIII la invención de un ingenioso dispositivo técnico: el torno. Es un cilindro que gira sobre su eje y en el que un lado de la superficie lateral está abierto; el lado cerrado da a la calle y en sus proximidades hay un timbre. ¿Una mujer quiere abandonar un recién nacido? Avisa a la persona de guardia tocando el timbre. Inmediatamente el cilindro, girando sobre sí mismo, presenta al exterior su lado abierto, recoge al recién nacido, y prosiguiendo su movimiento, lo introduce en el interior del hospicio. De esta forma el donante no ha sido visto por ninguno de los sirvientes de la casa. Y ese es el objetivo: romper, sin huellas y sin escándalo, el lazo de origen de estos productos de alianzas no deseables, depurar las relaciones sociales de los progenitores, que no se ajustan a la ley familiar, a sus ambiciones, a su reputación. El primer torno funciona en Rouen en 1758. Trata de abandonar la vieja práctica de abandonar a los niños en los pórticos de las iglesias, de las casas particulares y de los conventos, donde podían perfectamente morir antes de que alguien se ocupara de ellos. En 1811, el sistema de torno se generaliza en el marco de la reorganización de los hospicios; en esta fecha existen unos 269. Progresivamente serán eliminados. Entre 1826 y 1853 se cierran 165 tornos, desapareciendo el último en 1860 (...) Sus partidarios son todos los defensores del poder jurídico de la familia. Elogian su función purificadora de los extravíos sexuales. (Donzelot, 1979: 28-29)

nuestro trabajo. Como no sabrán encontrar el camino de vuelta, nos libraremos de ellos (Grimm, 1961: 177).

Una situación similar se narra en el Pulgarcito de Perrault, en donde nuevamente ante la perspectiva de las penurias y el hambre, los padres resuelven deshacerse de sus pequeños. De esta manera, en esta literatura existe una ausencia del niño como centro de atención, ya fuera porque la sociedad lo consideraba un objeto fastidioso o en todo caso indigno de atención. Se abandonaba físicamente como “estrategia de supervivencia” aún para los mismos niños y por lo tanto no poseían ninguna carga moral ni ninguna sanción social. Tanto era así, que los niños podían estar abandonados en sus propias casas, al cuidado de sirvientes, o ser temporalmente expatriados del hogar para ser amamantados por amas de cría, conjugando abandono físico con abandono moral. Se podría hablar, entonces, de que nociones como el abandono, la desidia y la indiferencia eran referencias sobre la infancia. Como ser inferior, el abandono, era una justa salida a las obligaciones que podían producir los niños al interior del hogar.

Badinter señala que “si nos atenemos no solo a la literatura, la filosofía y la teología de la época, sino también a las prácticas educativas y a las estadísticas de que disponemos en la actualidad, comprobamos que en los hechos el niño cuenta poco en la familia, cuando no constituye para ello un verdadero estorbo. En el mejor de los casos, su condición es insignificante¹⁶³, en el peor da miedo” (Badinter, 1981: 39).

En gran medida el niño es colocado en el ostracismo, compartiendo esta condición con la mujer-esposa, subyugados por el poder del padre que siempre acompaña a la autoridad de marido. Se presentan formas distintas entre el niño y la mujer-madre ya que entre ella y el niño las diferencias son de grado en cambio entre la mujer y su esposo la diferencia es de naturaleza.

En el territorio neogranadino la usanza de abandonar a los niños durante los primeros años de vida tenía características diversas: de un lado, se narra cómo las indias son obligadas a dejar sus hijos para poder cumplir con las órdenes de su amo; las tareas a ellas encomendadas primaban sobre la vida del pequeño. Por otra parte, para las mujeres españolas no es de interés el amamantarlos y criarlos; esta tarea se delega a las indias a quienes se obliga sus propios para poder sustituir a la española en esta tarea. Esta práctica se

163 Una escena del Archivo General de Indias de 1560 muestra: “como acora en las guerras y entradas que nuevamente se han dado, grandes desafueros tiranías y crueldades nunca oídas como quemar bohíos llenos de gente sin perdonar chico ni grande, empalar indios, llevar para las guerras y conquistas indios de paz, ladinos y chontales, salteados en los caminos, pueblos y ciudades y indias que criaban sus hijuelos a los pechos y, porque tenían niños que criaban y, por no poder cargar las cargas, llevando las madres en colleras, echaban los niños en los pan[tanos], [en las] sabanas donde se muriesen y las aves se los comiesen” (AGI, 1560).

convierte en motivo de queja por parte de los mismos indios. Un documento que data de 1543 realizado por el cacique Diego de la Torre, describe en uno de sus capítulos “la manera de criar los hijos de Españoles con mucho perjuicio de los indios, obligando a las indias a amamantarlos y a que abandonen sus hijos” (AGI. Vitrina 98, Estante 2, Cajón 2, L 217, 144p).

Las prácticas de crianza no se constituyen en una situación que merezca atención alguna; por el contrario, se trata de esconder la maternidad cuando ella implica la ruptura a las normas morales arraigadas por la visión cristiana, llevando a algunas mujeres a propiciar la muerte y/o abandono de los pequeños. De otro lado, se considera la crianza y sustento como “embarazo”, muchas de ellas llegan al aborto, práctica realizada mediante la utilización de hierbas y bebidas: “Corren riesgo de la eterna indignación por desesperados y anticipados abortos ahogados, partos y otros sucesos. Y algunos conseguida la gracia del bautismo carecen de la vida por falta de reparto y parte a donde enviarlos a envolver, amamantar y criar” (AGI. Vitrina 98, Estante 2, Cajón 2, L 217, 144p).

Estas prácticas muestran un niño motivo de vergüenza, de pecado y de estorbo. Su muerte y abandono no es objeto del arrepentimiento; por el contrario, la pérdida de la reputación de la madre y el quebranto de las normas morales cristianas obligan a buscar una justificación, esperando ser perdonadas y absueltas. Este mal va cundiendo por las distintas estancias y originando quejas ante las autoridades reales, quienes ven en estas prácticas una falta de verdadera cristiandad.

Se hace necesario, por tanto, trazar caminos para solucionar estos desmanes; por ejemplo, el informe dado al rey don Pedro Villareal Arizeta, procurador y administrador general de los naturales de este reino, entera a “vuestra real persona de la impiedad que en esta ciudad se tenía con los niños expósitos y que no solo los indios sino también los españoles usaban el ponerlo de noche en acabando de nacer en calles publicas en las puertas y puentes en donde los comían y despedazaban perros y otros animales y quizá sin agua de bautismo” (AGI. Vitrina 98, Estante 2, Cajón 2, L 217, 144p).

Por dichas razones, en 1641 se ordena en Santafé el cumplimiento de la cédula real expedida el 7 de diciembre de 1639 como respuesta a la “impiedad” que en esta ciudad se tiene para con los niños expósitos: no sólo los indios sino incluso los españoles realizan prácticas de abandono de sus hijos. Estos se depositan, una vez paridos, en las calles, iglesias, puentes y puertas de las casas, aprovechando la complicidad de las sombras. De esta manera, el nacimiento de los hospicios obedece a la misma causa a ambos lado del Atlántico¹⁶⁴.

¹⁶⁴ “(...) Entre los pobres hay unos que viven en las casas comúnmente llamadas hospitales, en griego

El niño expósito no encuentra acogida y se constituye en objeto de rechazo y temor. Rechazo por constituirse en una carga más para el trabajo de los religiosos quienes, además, no tienen una autorización directa para asumir este oficio; por ocupar lugares con un destino fijo y que habrán de demandar gastos para su adecuación. Temor por considerársele foco de enfermedades, por incrementar con su presencia el problema del almacenamiento de las inmundicias y en caso de muerte por la ubicación del cementerio para los difuntos: proliferación de hediondez y aires corruptos que han de agravar la situación del hospital. (AGN, Policía, L 5, f 110r).

Nodrizas de oficio

Los registros muestran en primera instancia la figura de la nodriza, quien era la encargada de las funciones alimentarias de los niños, entregados a su cuidado sin conocer en la mayoría de los casos, a la progenitora, “Madame Gaillard poseía un frío sentido del orden y la justicia. No favorecía a ninguno de los pupilos, pero tampoco perjudicaba a ninguno. Cambiaba los pañales a los más pequeños tres veces diarias, pero sólo hasta dos años... La mitad justa del dinero del hospedaje era para la manutención de los niños, la otra mitad se la quedaba ella” (Süskind, 1987: 23). Si mueren los lactantes, de ello se sabrá más tarde; la nodriza no se encuentra interesada en comunicarlo pues corre el riesgo de perder el beneficio económico que ello representa. Además los padres no se preocupan de la suerte de los hijos y, de modo fundamental, las madres no ejercen el oficio de criar¹⁶⁵.

Las condiciones de salud, afecto y cuidado no parecen necesarias. Tal oficio de amamantamiento exige únicamente la producción de leche materna y cambio de ropa a los niños, sin especificar horarios, rutinas, prendas de vestir adecuadas, ni cantidades de alimento a suministrar, es decir, no se ejerce ningún tipo de control o exigencias sobre este oficio. La importancia de estas mujeres radica en que la nodriza es quien se hace cargo de dichos menesterosos asuntos, a cambio de una paga estipulada. No se piensa en la protección o la prolongación de la existencia de los niños. Los niños son para estas mujeres, simplemente un medio de subsistencia.

La inquietud de un niño, su exceso en las comidas o en las mudas de ropa son objeto suficiente para severas reprimendas que pueden ir desde la supresión de los alimentos hasta los golpes e incluso la muerte. Por ello, la

phochotrophio (...) llamo hospitales aquellas casas en que se alimentan y cuidan los enfermos, en que se sustenta un cierto número de necesidades, se educan los niños y niñas, se crían los expósitos, se encierran los locos, y pasan su vida los ciegos: sepan los que gobiernan la ciudad que todo esto pertenece a su cuidado” (Vives, 1781: 164).

165 “Una vez que lo han entregado a la nodriza los padres se desinteresan de la suerte del niño” (Badinter, 1981)

mortalidad de los niños debida al descuido, carencias alimenticias, desnutriciones, accidentes o enfermedades, es frecuente y hasta común. El castigo no se contempla, entonces, como error de crianza ni como abuso o torpeza de las nodrizas. De otra parte, en caso de que la nodriza tenga sus propios hijos, estos reciben el mismo trato que los otros niños.

Los niños se alimentan con leche materna por quince, dieciocho o veinte meses; luego con mezclas de agua y pan masticado y “a veces les dan también castañas aplastadas, un poco de fruta o un pan macerado en vinagre” (Badinter, 1981: 98). Si es necesario, se le suministra a los niños sustancias para dormir a fin de evitar el llanto y dejar tiempo libre para otras actividades de la nodriza. En estas condiciones, el desaseo y la falta de higiene son más que frecuentes; un niño puede fácilmente durar con ropa sin cambiar por días o semanas, sin que esto moleste a la nodriza.

El modo de conducirlos es el más apropiado para que perezcan: “...los acostumbra a enviar a cualquier estación y tiempo del año, sin preceder ningún aviso, embanastadas cuatro o seis criaturas en una caballería, como si fueran lechoncillos, con sola una muger por carga que los alimente...apenas los recogen las justicias y los bautizan los curas, sin examinar si han arrojado o no el meconio, si está bien o mal atado el ombligo, si está bien o no configurada y fortificada la cabeza, buscan una muger que les de de tetar y luego un hombre...a quién entregan la criatura...el conductor la mete con sus malos paños en unas alforjas y así la lleva al lugar mas inmediato...así, sucio y traposo lo presenta a la justicia del pueblo...llegan pues estos infelices, renuevos de nuestra especie, a nuestro hospital después de haber rodeado muchas leguas más, después de haber catado muchas leches diferentes, vino y agua, después de haber sufrido las intemperies del clima, la humedad de la noche, el ardor del sol, la porquería de sus excrementos recogida en los mismos paños que los rodean, y el traqueo de tal largo camino, como el movimiento en inhumanidad de tan bárbaros conductores, roto quizá el ombligo o aplastada la cabeza. Considérese pues a un niño recién nacido, sufriendo tales crueldades por más de sesenta leguas, ¿cómo pueden vivir estas tiernas plantas del género humano? ¿Cómo han de ser capaces de resistir tamaña incomodidad y desarreglo?... Llegan muertos o con muy poca esperanza de vida, como lo acredita la certificación adjunta por la que aparece que de 394 niños que han entrado desde el primero de enero, hasta el primero del corriente mes de septiembre, han muerto 302” (Citado en Murcia, 1978: 179).

Cuando la figura de la nodriza se hace imprescindible para todas las clases sociales, en los sectores menos favorecidos se “apalabra” a la nodriza. Para ello se recorren las veredas vecinas y, en ocasiones, se contrata a la primera campesina que aparezca; en este tipo de búsqueda se acentúa más la necesidad de deshacerse de los niños que la preocupación por la bondad

de la nodriza. Las clases populares acuden a las “recaderas”, mujeres intermediarias ubicadas en mercados o plazas que hacen las veces de agentes de empleo: contratación por terceros que resulta más impersonal porque ni siquiera los padres conocen a las mujeres que crían a sus hijos.

Tras la pereza, el vagabundeo

De un lado, la población debe desterrar la pereza pues de ella se deberán todos los vicios fuente de pecado, y por otra parte, abandonar la ociosidad y ocuparse en un trabajo que le sea útil a la Corona. Otro de los informes al respecto dice: “los pobres calificados de tales, no podrán traer por lazarillos, hijos sucios, o ajenos que exedan de seis años; pues desde esta edad ya se les debe aplicar algún oficio, y no inclinarlos al ocio...” Ahora se clama a los padres de familia por la educación de sus hijos para llevarlos por las sendas virtuosas y convertirlos en ciudadanos útiles. “Es una de las primeras obligaciones de los padres de familia el dar buena educación y honesta ocupación a sus hijos, y además dependientes y su omisión es uno de los males mas perjudiciales a la república. Por tanto de nada deberan cuidar tanto como de aplicarlos, a oficio y destinarlos útilmente” (AGN, Policía, L 3, f 955r). Como expresión del afán de la Iglesia Católica y de las autoridades dependientes de la Corona Española, se fundan hospicios que denotas el empeño por recoger una población advertida como fuente de desordenes, de focos inmorales y de mal ejemplo. El deber cristiano encuentra en esta obra un espacio y un momento de redención, signándola como una de las obras pías.

Tras la pereza aparece la mendicidad, el vagabundeo y la práctica de hábitos que atentan contra las sanas costumbres implantadas por la iglesia y el Estado¹⁶⁶. Los pobres deambulan buscando la limosna, pero al tiempo, se dice van sembrando los vicios. Si se vive de la limosna, no se requiere del trabajo y, por tanto, hace su aparición la pereza y de allí el hábito del ocio, práctica temida y contrarrestar desde discursos religiosos y estatales. Este malestar se introduce en las sanas costumbres de la época, trastornando la tranquilidad que se pretende, por entonces, implantar en el Nuevo Reino, a costa del encierro de esta población desordenada y peligrosa.

El ocio es considerado hijo de la pobreza y padre de todos los vicios, hasta configurarse como una monstruosidad que amenaza todos los bienes y devora la felicidad. Combatirla es entonces tarea de toda autoridad. Entre muchos ejemplos destacamos el bando sobre el buen gobierno promulgado por el comandante de Popayán don José Castro Correa: “Nada es mas perjudicial al buen orden, y arreglo de costumbres que la multitud de gentes ociosas,

¹⁶⁶ Ver aquí el ensayo: Martínez Boom, Alberto (1987). La policía de la pobreza, Revista Foro, número 3, p. 61-67, Bogotá: Panamericana formas e impresos.

bagas y sin domicilio pues estas les causan a la república los males que no son imaginables... [por tanto deben ser excluidos de la ciudad los vagos y forasteros pues de lo contrario serían cobijados por las penas establecidas a los vagabundos, sin embargo estas medidas de nada servirían, si se permitiese que]... los hijos y vecinos de ella viviesen en puro ocio, y mal entretenidos. Este es el mal que ha cundido mas y que se halla muy radicado” (AGN, Policía, L 3, f 953-954).

El ocio como uno de los grandes males de la humanidad, es motivo no solo de acciones de gobierno también de reflexión de particulares, en el “Papel Periódico de Santafé de Bogotá”, Don Manuel del Socorro Rodríguez lo señala como causa de la pobreza y desgracia de los pueblos llevándolos a la mendicidad voluntaria y a la holgazanería, originando toda clase de vicios. “Que en lo moral lo hacen un terrible monstruo indigno de la sociedad, y en lo físico lo llenan de males que por una sucesión no interrumpida, se transmitan a sus hijos y nietos”¹⁶⁷.

Como resultado de este mal proliferan todo tipo de prácticas mendicantes, las cuales deben ser miradas con cuidado pues es posible acoger como necesitadas a personas que no lo son y quieren vivir del Estado. La limosna a los pobres mendigos que verdaderamente lo son, se considera una actividad justa y recomendable; en tanto la otra se califica como inicua y perjudicial. Este hecho lleva a expedir certificaciones por parte de los alcaldes ordinarios, por ejemplo, en un bando promulgado en Cartago por el alcalde, se afirma que la República está colmada de mujeres y hombres pordioseros “sacrificando sus almas a las infernales aras del común enemigo por aplicarle con esfuerzo a la clase de la ociosidad”.

En este panorama se atisba oculto entre los vagabundos y mendigos, librando la vida de miseria el rechazo de una sociedad. Tan tenebrosa dolencia se teme y se aborrece de tal suerte que se buscan formas conducentes a prevenir sus efectos con la ocupación y laboriosidad de quienes la padecen; remedio que se solicita bajo la autorización real, con la finalidad de obtener licencia para recoger: “Niños y niñas vagantes, que azotando las calles se crían sin sujeción, sin educación, y sin la menor doctrina; sin embargo de tener algunos o algunas padre, o madre pero estos como tuvieron la misma crianza dejan seguir el mismo norte o despeñadero radicándose en esta malversación tan tenazmente, que si acaso por algún juez se les mandó poner a dichos sus hijos, o hijas, a que aprendan algún oficio o que se ocupen en servir en alguna casa y persona de respeto” (AGN, Policía, L 2, f 540-549r). Y se agrega: “... que ningún hombre ni mujer, que pida limosna... pueda traer consigo en este

167 Papel periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá, N° 68, 1 de junio de 1792, p. 132.

ejercicio, hijo, o hija, que pase de 5 años de edad pues a los que los llevarén, se los deberán quitar los jueces y destinarlos a que sirvan a una persona honrada, o a un oficial de arte mecánica, de cuyo poder no se podera extraer por ninguna persona o jueces sucesores, bajo la multa de cinquenta pesos, aplicados en la forma ordinaria" (AGN, Policía, L 2, f 542-543).

3. El Hospicio

Con el fin de dar cumplimiento a las disposiciones reales se adecua un lugar en las tiendas contiguas del hospital para la creación del hospicio en la capital. Se le dota con elementos necesarios para los ejercicios religiosos, así como con lo indispensable para la atención de quienes deben permanecer allí: los expósitos, las amas y la madre. El hospicio se da al servicio bajo el título de la Caridad de Nuestra Señora de la Concepción.

Para su sostenimiento se destina una renta fija consistente en la séptima parte de los novenos pagados por los indios mitayos, estipendio correspondientes a la fábrica de iglesias y hospitales "que hasta ahora parece se ha gastado y va gastando en el culto divino de la iglesia catedral y en las personas que asisten y sirven en ella y que sobra suficiente cuerpo de hacienda por ahora para el sustento de la fábrica de los niños expósitos y que así mismo de los corridos de esta renta se aplicase algo para la dicha fundación..." (AGN, Policía, L 5, f 108r). Se hace claridad de no tocar el tributo correspondiente a la corona.

El hospicio -reino del olvido y de la desidia- cobra una importancia significativa en el Nuevo Reino de Granada. El tratado acerca de las constituciones y reglamentos de dichas casas, emanado en la real Cédula firmada en Aranjuez el 19 de junio de 1777, da cuenta de la forma como se han de configurar y controlar las casas de expósitos del Virreinato. En sus nueve capítulos la Cédula delimita sus formas organizativas y administrativas, así como la razón de ser de dicho establecimiento.

La razón de ser del hospicio tiene sus cimientos en el deber caritativo de los cristianos, ligado a los intereses del Estado para mantener el orden y control de la población. Esta institución se enuncia como manifestación expresa del ejercicio de la caridad cristiana en dos sentidos bien diferenciados: como descargo de la conciencia atribulada por las faltas a la rectitud del cristiano y como práctica de la obras de misericordia que exigen los preceptos religiosos. De manera que se asuma como una tarea digna de los hijos de Dios. En este sentido: "La obligación tan estrecha que tienen los Christianos de socorrer a los desvalidos y micerables y asegura que en ninguna parte se exerce

con mas piedad que en la constitución y fomento de lo Hospicios... para llenar cumplidamente esta obligación deve procurar con el mayor zelo recoger y abrigar a todos los mendigos y desamparados de cualesquiera edad, clase, y condición que sean... Que este mismo zelo se debe exercitar con... los menores hijos" (caso que los tengan) siguiendo al padre o madre según el sexo (AGN, Policía, L 5, f 190r).

El virrey Jorge de Villalonga en 1721 expone su preocupación por el cuidado de los niños; según lo expresa en una provisión sobre la casa de los niños expósitos en Santafé. Allí advierte al mayordomo acerca del cumplimiento de las obligaciones del cargo asignado señalando que las actividades han de realizarse con esmero y atención "asistiéndolos con la Benevolencia y cariño... de manera que no se experimente la menor omisión ni descuido en materia de tanta importancia y del encargo de Su Majestad para lo cual se os acudira por los Ofisiales Reales de la corthe con la cantidad que correspondiere a este gasto..." (AGN, Policía, L 5, f 607r).

Una costumbre comienza a tomar fuerza en los terrenos granadinos de finales del Siglo XVIII: fomentar las obras de caridad. Su principal función consiste en ejercitar la virtud desde la necesidad de cumplir con los dogmas del credo cristiano y reafirmar la esperanza de un mundo venidero mejor gracias a las buenas obras terrenales: "Pocas obras de las que se llaman pías merecen este nombre con tanta razón y propiedad. Podría decirse que es Presidio de la Virtud, pues por medio de ella dejen de triunfar los vicios en las ciudades... ninguna obra es más caritativa, mas digna de la Religión, mas favorable el Público, no mas conforme a los intereses de Estado"¹⁶⁸.

Además del sentido cristiano, el hospicio responde a medidas de internamiento de quienes entorpecen el ordenamiento del Estado. Consiste en una medida policiva encaminada a suplir la mala crianza y a desterrar la holgazanería, los vicios y la impiedad. Es el hospicio el lugar no sólo a donde deben llegar las mujeres públicas, los verdaderos pobres sino también los falsos, para corregirlos; sin descontar los vagos ociosos (a quienes, después de examinar su aptitud, el gobierno les dispone un trabajo). Por ejemplo, se recomienda incluir a los indios e indias pobres que en la capital no tengan otro destino que la mendicidad y a cuyos hijos no sólo se les dará atención para imponerles oficios y también para que, cumplida la edad prevenida por las leyes, otorguen el debido tributo. Junto a ellos, a esta "casa de recogidos", llegan los niños expósitos y, por tanto, deben velarse por su crianza "facilitándoles instrucción en alguna Arte con que puedan subsistir y ser provechosos a la República"¹⁶⁹.

168 Papel periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá, N^o 13, 6 de mayo de 1791, p. 98.

169 *Ibíd.*, p. 190.

El hospicio separa a los que pueden aprender algo (oficios, doctrinas, letras) de los que son valetudinarios. Algunas evidencias prescriben el trabajo en aquel lugar: "El tiempo que estén los niños en el hospicio, han de emplearse y educarse en esta forma: al incorporarse en la cama para vestirse, se persiguarán y rezarán algunas oraciones mientras lo ejecutan, ayudándose unos a otros y a hacer las camas: después se lavarán la cara y las manos, los llevarán a misa, y antes, si parece conviene, se les dará de almorzar: hecho uno y otro, los pasarán a la Escuela: a la hora regular se les dará de comer: de sobremesa se les permitirá media hora de conversación: desde aquí se les pasará al dormitorio; y a la hora regular volverán a dicha escuela: saliendo de ella, se les dará de merendar: y hasta la hora del Rosario se les permitirá divertirse en sus pueriles diversiones: los llevarán a la Parroquia a que lo recen; y no permitiéndolo el tiempo, lo harán en casa: luego se les dará de cenar, y de sobrecena se les ejercitará en que hagan algún trabajo de manos, preguntándoles entre tanto unos a otros la Doctrina Cristiana; y a una hora regular, se les mandará acostar, haciéndoles recen al desnudarse y entrarse en la cama, como al levantarse hicieron, teniendo gran cuidado el zelador, (quien ha de dormir junto a ellos y siempre ha de estar a su vista), no ocupen cada uno mas que una (...) Se les ocupará en los trabajos de sus haciendas de campo, como son, escardar, coger aceituna, uva y otros semejantes, pero por ningún título se les concederá esta licencia para que lo hagan en las de los vecinos del pueblo, a fin de evitar los perjuicios que pudiera ocasionar a su delicada edad el trato con ellos (...) se les podrá exercitar en las labores de manos que les traigan, quales son mondar rosa de azafrán, hacer sogas, pleyta, etc (...) Algunos de los niños deberán aplicarse a los oficios de labor, huerta, molinos y otros"¹⁷⁰.

Don Manuel del Socorro Rodríguez expone la necesidad de pensar acciones que propiciaran la prosperidad y el florecimiento de la República. Para ello considera indispensable la creación de hospicios en las cabezas de provincia. Ellos debían ser presidios de la virtud, pues "...alejarían los vicios de las ciudades, acabándose los holgazanes, polilla destructora de la república, que se amparaban en el hábito de pobres; se evitaría la mala crianza y afeminación de los jóvenes, se favorecía la moral, fomentando las buenas costumbres"¹⁷¹, los intereses giran en torno al hombre útil a la sociedad y al hombre cristiano. Su razón de ser se fundamenta en la instrucción, por cuanto desde allí se fomentará en los hombres las artes, y en las mujeres pautas de conducta para desempeñarse como buenas madres y esposas al tiempo que como trabajadoras de pequeñas manufacturas¹⁷².

170 Constituciones del Real Colegio de Niños Huérfanos de la Provincia de la Mancha, fundado en el año de 1784 en la Villa de Villacañas, priorato de San Juan. Madrid: Imprenta Real, 1787. Biblioteca del Museo Pedagógico José de Calasánz, p. 10-11

171 Papel periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá, mayo 6 de 1791, p. 97-98 y enero 27 de 1792, p. 329.

172 *Ibíd*, mayo 6 de 1791, p. 97-98 y enero 27 de 1792, p. 329.

El Rey, padre de los pobres

Como señalamos, los infantes se visibilizaron conforme empezaron a formar parte de los intereses políticos y materiales del gobierno. Para su conservación e instrucción, el Estado reglamentó una serie de prácticas para contrarrestar los efectos del abandono y la elevada mortalidad. La reforma de los hospicios por ejemplo, fue una de las más recurrentes.

En el virreinato de Nueva Granada, la mayoría de las veces los niños abandonados terminaban muertos por las inclemencias del clima o víctimas de jaurías de perros o cerdos. Para remediar este fenómeno, el príncipe reclamó la potestad sobre todos los pobres y desvalidos de sus dominios, incluidos los expósitos: “El Rey es el padre de los huérfanos, el esposo de las viudas, el dios de los pobres, los ojos de los ciegos, las manos de los mancos, el auxilio de las necesidades comunes, el deseo y el amor de todos, y una deidad mortal, cuyo titulo mas ilustre, y glorioso es el padre de los pobres. Al rey se dirigen principalmente aquellas divinas palabras: a ti se ha encargado el pobre: tú serás quien ayude, y socorra al huérfano” (Murcia, 1978: 12).

Para el socorro de esta población se crearon casas de misericordia y hospicios. El propósito de estos planteles no era solamente contrarrestar el abandono y el infanticidio, sino intervenir y regular las costumbres de los menores, moralizando el espíritu y civilizando el cuerpo. “En cualquier pueblo se presenta una multitud de personas miserables, particularmente muchachos de uno y otro sexo, desnudos, hambrientos, ociosos, y que sabiendo apenas hablar, saben mendigar. No admite duda, que faltando la instrucción, y aplicación en la niñez, y la juventud, no puede esperarse, ni la mejora de las costumbres ni el aumento de la industria común, ni el remedio de la necesidad, y miseria de los pobres, ni por consiguiente la prosperidad del Estado” (Murcia, 1978: 19).

Los infantes, al cabo de cumplir los seis años, debían ser repartidos entre los habitantes pudientes de la ciudad, sobretodo para que aprendieran los principios de la doctrina cristiana, o bien ser puestos a disposición de algún maestro de oficios para ser instruidos en algún arte útil. Las niñas por lo general eran entregadas a particulares para que aprendieran buenas costumbres y se entrenaran en las labores domésticas. En el caso de los niños “indios” y negros, estaba estipulado que los primeros fueran enviados a sus pueblos de origen para ser adoctrinados y desempeñar actividades acordes con su edad, y los segundos, en caso de ser hijos de esclavos, vendidos como tales, aunque a “personas que los trataran bien” (AGN, Policía, T 2, f 112).

En Santafé de Bogotá se tiene noticia de la existencia de una casa de niños expósitos desde 1642, de la cual se conserva muy poca documentación. Sin

embargo, la preocupación por el cuidado de los niños está presente en las comunicaciones e informes de algunos de los funcionarios del gobierno, tal como lo evidencia, por ejemplo, una provisión del virrey Jorge de Villalonga, en la cual le advierte al mayordomo de la Casa acerca de su obligación de asistir a los menores con “benevolencia y cariño... de manera que no se experimente la menor omisión ni descuido en materia de tanta importancia y del encargo de Su Majestad” (AGN, Policía, t.3, legajo 5, f. 607r).

Así mismo, el virrey Guirior (1772-1776) estipuló con motivo de la ocupación de las Temporalidades, la puesta en práctica del recogimiento de los pobres, “colocando en el [hospicio] de mujeres a los expósitos, promoviendo sucesivamente lo necesario [para disponer un] edificio más capaz y de mejores proporciones, adonde ambos sexos se ejerciten útilmente en labores que en parte sirvan para su vestido y subsistencia” (Citado en Colmenares, 1989, 1: 311).

Durante el gobierno del arzobispo virrey Antonio Caballero y Góngora (1782-1789) se tomaron medidas más drásticas y ambiciosas, pues se propuso que se abriera “una suscripción voluntaria, convidando a este acto de piedad a los Obispos, Canónigos y demás vecindario, como que de este modo se libertaban de la demanda importuna de los pobres” (Citado en Colmenares, 1989, 1: 370-371). Así, tanto las autoridades virreinales como la iglesia empiezan a percibir la necesidad de recoger una población advertida como fuente de desordenes e inmoralidades¹⁷³. El hospicio empieza a adquirir otro valor y otro sentido. La visibilidad del niño neogranadino, ligada a la preocupación por la utilidad pública y a una nueva connotación de la pobreza, conllevó a que el hospicio fuera pensado como una cura necesaria para los males generados por la vagancia.

La pública utilidad demanda la conservación y la instrucción de los menores

Si bien se admitía que en la especie humana, al igual que en los árboles, “muchos frutos [cuajaban] en flor, y pocos [llegaban] a la madurez”, la extraordinaria mortandad de los niños introdujo la preocupación por su salud y bienestar. Sus enfermedades, hasta entonces despreciadas por los médicos, empezaron a formar parte de un nuevo régimen de prácticas que quiso arrebatarlos a la muerte. Si “la existencia y perfección de las ciencias y artes” dependía de la “muchedumbre de hombres”, el primer paso para asegurar “el plantío y manantial de la población” y de todas las felicidades del Estado, dependía a su tiempo de las providencias del gobierno para precaver todos los

¹⁷³ Dentro de la reestructuración de los hospicios se recomendó incluir a los indios expósitos velando por su crianza en las casas de recogidos, “facilitándoles instrucción en alguna Arte con que puedan subsistir y ser provechosos a la República”. (Papel periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá, N° 13, 6 de mayo de 1791, p. 190).

“accidentes funestos” en “todo lo relativo al Hombre desde su concepción hasta salir de su infancia” (Hervás y Panduro, 1789: 245). De esta forma, los hombres, “las plantas que dan por frutos las ciencias y las artes”, debían ser cultivados por el Estado, pues los frutos son desde luego más o menos abundantes según el número de plantas. La importancia de la salud y la vida de los niños, y la necesidad de una medicina particular que atendiese sus enfermedades, empezó así a formar parte de las necesidades del “gobierno temporal de la sociedad humana”, y por consiguiente, de una mayor atención. Aunque la medicina facultativa no acogió completamente a los menores sino hasta más adelante, la formulación de métodos fáciles y populares para criar y educar bien “a los infantes en orden a lo físico”, comenzó a ser una práctica reconocida universalmente por su utilidad.

Los altos índices de mortalidad de los infantes en los primeros siete años de vida, propiciaron que en muchas partes éstos se hicieran acreedores de la atención del Gobierno público. El aumento de la población lo entiende Ward no como un hecho solamente natural o físico sino también como un hecho político, pues dicho aumento parte del cuidado y atención a la infancia, con la cual es fácil aumentar la población “hasta dos o tres millones mas y esta es la conquista más ventajosa que puede hacer el monarca de las Españas, haciendo útiles a los que no lo son y preservando a los que aún son menores” (Ward, 1782: 58). La población aparece como objeto de intervención, el creciente interés por su aumento contribuyó a delinear un nuevo interés frente a los niños.

Sin duda todo el problema de la población se reordena a partir de la construcción social de la infancia, especialmente por el tratamiento dado a los niños pobres y a los expósitos. Para la disposición de esa nueva regularidad, los niños representaban un valor político, económico y religioso. Percibidos como nuevos vasallos, como potenciales brazos productivos, se les debía “instruir en aquellos conocimientos cristianos, morales y útiles” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 98), que les sirvieran en el resto de la vida para portarse con honradez y decencia. De esta forma, se empezó a delinear como responsabilidad del gobierno público, el mantener a los niños “contenidos en sus verdaderos límites, acostubrándoles a ser útiles y aplicados, e impidiéndoles sin extremidades el desarreglo y los resabios viciosos” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 128). La austeridad de las costumbres y la exacta distribución del tiempo, acompañada del respeto a los padres y maestros, debía auxiliarse “incesantemente” por los magistrados y funcionarios del gobierno, a fin de asegurar que el aumento de la población se hiciera solamente con personas útiles y productivas.

Una nueva noción de infancia

La figura del niño no ha sido una invariable. Mas allá de su cuidado y la importancia que tiene como niño, son una serie de circunstancias y fuerzas que se cruzan, las que comienzan a configurar esta noción. La escuela tampoco aparece como un lugar pensado para su protección, ni con la idea de educar a la infancia, de hecho, la idea que se irá naturalizando es justamente ese: que la escuela es para civilizar.

Si partimos del supuesto de que tanto la infancia como los niños pueden ser conceptualizados con provecho como constructos sociales con un significado y un valor variable nos acercamos a estos objetos de saber con ciertas precauciones (Ramírez, 1993: 223). Este ejercicio no se interrogaría por su origen ni su evolución en el tiempo, sino por el lugar que ha ocupado el niño inmerso en unas relaciones de poder y de saber. Se tratará de mirar a través de la historia esos discursos que se han tejido alrededor del niño y sus entrecruzamientos con la escuela. Discursos que le han dado un espacio y unas funciones específicas en el ámbito familiar y escolar; que han hecho de una etapa del hombre que se supone natural, una entidad particular. “Lo que quiero señalar es que la infancia no es algo que se pueda atrapar o señalar con precisión, si bien es una construcción desde el lenguaje a la que corresponde muchas acepciones opera mejor como territorio y en este sentido escribir sobre ella tiene algo que ver con significar pero mucho más con deslindar, cartografiar, mapear, mojonar, incorporando una analítica del poder que visibiliza los rostros y que no esconde sus heridas” (Citado en Frigerio, 2008: 9).

El itinerario de búsqueda comienza en las figuras mendicantes de unos niños “ociosos” que era necesario llevar por el camino del bien¹⁷⁴, en un intento por dibujar las líneas, las sombras y los puntos que lo perfilan para encontrarlo habitando la escuela que lo funda y para la cual se funda.

El concepto “infancia” surge en la modernidad. Una modernidad que requiere de la construcción de tal categoría para sus efectos de funcionamiento, para el desarrollo de sus ideales y utopías (moral, ilustración, progreso, civilización, perfección) y para la distribución de oficios precisos a cada quien, de manera que además de caracterizar, sea posible hacer individuos prácticos y útiles a la sociedad.

Con la aparición de esta nueva noción, nos preguntamos aquí ¿Cuándo y a raíz de qué cuestiones se descubre el papel de la infancia en la sociedad y en la escuela? Sin duda pueden reconocerse diversos rasgos que van unidos

174 Ver aquí: Martínez Boom, Alberto (2006) “Pobreza, policía y niño en el surgimiento de la escuela pública en Colombia”, En: La escuela frente al límite. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 23-42.

al anonimato de la noción de niño. Empecemos por señalar que son diversas las fuentes que fundamentan esta noción las cuales oscilan entre el olvido total y el desprecio; entre su abandono como motivo de reflexión o su visión terrorífica ligada a la superchería. Desposeído de alma en unos casos, o recipientes de proyecciones peligrosas en otros, la figura del niño va a transitar por largos e interminables siglos entre el infanticidio, el abandono, el olvido o su ambivalencia.

Hasta hace relativamente poco tiempo, la supervivencia de los niños menores de siete años era por lo general incierta. La elevada mortalidad, que en algunos países europeos se aproximaba al 30% a finales del siglo XVIII¹⁷⁵, era aceptada como un proceso normal contra el que no se oponían ni los gobiernos ni las familias. Sin embargo, el floreciente discurso sobre la utilidad pública propició el desarrollo de una literatura sobre la conservación de los niños, en la cual se empezó a desnaturalizar la idea de que estos difícilmente sobrevivían los primeros años.

4. Prácticas de crianza¹⁷⁶

La preocupación por una educación esmerada hacia los niños y jóvenes como promesa de la sociedad futura delega a la escuela dicha responsabilidad. “La capital de Santafé penetrada de esos honrosos sentimientos, aumenta cada día los esfuerzos de su esmero cultivando en sus escuelas la preciosa semilla que algún día la ha de colmar de los mejores frutos”¹⁷⁷. Estas fuentes registran ya, las primeras miradas de preocupación hacia la infancia, ya como objeto de tratamiento, ya para recluirlo o controlarlo.

En toda esta literatura inmensa y prescriptiva, destaca por su detalle el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* de Josefa Amar y Borbón, y sobre todo, la *Historia de la vida del hombre* de Lorenzo Hervás y Panduro, documentos que introducen la novedad de la crianza como elemento central para la supervivencia de los niños.

La preocupación por la supervivencia de los infantes se revirtió igualmente

175 Según cifras recogidas por Lorenzo Hervás y Panduro, en países como Inglaterra, Italia, Holanda y Francia, aproximadamente el 30 % de los niños morían en el primer año de vida, principalmente en el primer día o en el primer mes. Igualmente, más del 50% de los expósitos morían antes de cumplir 7 años.

176 Una versión de este acápite será editada próximamente por la Universidad Nacional de Colombia con el título: “La representación del cuerpo del niño”.

177 Papel periódico de la ciudad de Santafé, mayo 6 de 1791, p. 97-98 y enero 27 de 1792, p. 329.

en la proliferación de tratados médicos sobre sus enfermedades y cuidados. La medicina facultativa, que hasta entonces se había desinteresado de ellos y de las mujeres, empezó a competir con los conocimientos y las prácticas tradicionales de las parteras y nodrizas. El llamado “imperio de las viejas” fue desde entonces criticado por sus prácticas “juzgadas inútiles y perniciosas”, a través de obras en las que se ponderaba a la lactancia como el mejor método de crianza, se aconsejaba sobre la indumentaria, los cuidados, los juegos y los espacios reservados para los niños: “todos estos pequeños focos de lucha” se organizaron en torno a un “objetivo estratégico”: “liberar al máximo al niño de las tensiones, de todo lo que le [impedía] la libertad de sus movimientos, el ejercicio de su cuerpo y, de ese modo, facilitar lo más posible el desarrollo de sus fuerzas, protegerle al máximo de los contactos que podían herirle (peligro físico) o depravarle (peligros morales, historias de aparecidos con implicaciones sexuales), así pues, desviarle del recto camino de su desarrollo” (Donzelot, 1979: 28).

Casi todos estos tratados conformados a propósito de la conservación de la vida y la sanidad de los niños, coinciden en señalar que además de brindarles los cuidados y los alimentos apropiados, el medio más seguro y eficaz para asegurar su subsistencia era la crianza por sus propias madres, práctica en desuso en ese momento. Según muchas de estas obras, la constitución física que las mujeres adquirían acabando de parir, cuya principal manifestación era la producción de leche, ponía en evidencia que la “voluntad natural” –tal como sentenció Plutarco– era que estas ejercieran el *ministerio materno* (Citado en Hervás y Panduro, 1789: 209) suministrándoles como primer y único alimento la leche de sus progenitoras.

Para acreditar esa nueva creación se remontaba una antiquísima autoridad con la cual se pretendía validarla. Asimismo se conectaba con una lógica, una construcción artificial que ligó la producción de la leche con el amamantamiento. De ahí el uso de metáforas aparentemente simples, cuyo propósito era establecer secuencias lógicas que confirmaran a la maternidad como condición fundamental de la mujer. A partir de aquí, ésta es reincorporada al hogar como su primera condición, avocada a garantizar la reproducción de la especie, construyendo así una imagen de la maternidad como un mandato de la Providencia y como su condición “natural”.

El jesuita Lorenzo Hervás y Panduro manifestaba que ese principio natural –resumido en la fórmula *el hijo para la madre, y la madre para el hijo*–, era acatado aún por los animales salvajes y las bestias, quienes trocaban su mansedumbre en fiereza para defender a sus hijos. Sólo la madre que concibió y llevó al infante en su seno tanto tiempo como parte propia, a costa de mucho dolor y aún de peligro de perder la vida, tenía vocación para criarlo. Por ello empezó a criticarse la costumbre introducida por “las riquezas, el

luxo y la desordenada concupiscencia”, de “sacrificar a los infantes al vicio y a la muerte” (Hervás y Panduro, 1789: 210) al confiar su crianza a amas o nodrizas mercenarias:

“Nacen estos comúnmente sanos, aún de las madres que suelen estar enfermas; y esto prueba, que llegarán a ser más sanos y robustos, si continúan alimentándose con aquel jugo y sustancia con que se alimentaron el seno materno ¿La planta que nace bien en un terreno, se podrá mudar a otro terreno (de clima quizá diferente) sin peligro de perecer? ¿La planta que ha nacido con el rocío del Cielo, crecerá bien con el agua con que la riega el hortelano? La madre es el terreno y el clima propio de su hijo; su leche es el rocío natural de esta tierna planta; el ama de leche es terreno y clima diverso; su leche no es rocío natural, mas agua de pozos impuros” (Hervás y Panduro, 1789: 214).

El “hombre venido al mundo” debía, pues, ser objeto de todos los cuidados y desvelos de sus padres para asegurar su bienestar temporal y corporal. Su cuidado, conservación y educación empezaron a ser nominados como asuntos de suma importancia para el Estado, las familias y la sociedad. Si queremos tener hombres –decía Tissót en *Aviso al pueblo*– debemos preservar a los infantes (Tissót, 1795: 215).

Esa transformación de las costumbres sociales sobre los niños a través de las diferentes instancias discursivas (políticas, económicas, religiosas y médicas), se enfocó fundamentalmente en cambiar la conducta de indiferencia de las madres hacia sus hijos. Esta conducta de las madres se cifraba concretamente en aquella actitud indolente frente a la muerte, la crianza y la falta de amor. Por tanto, “le crearán a la mujer la obligación de ser ante todo madre, y engendran un mito que doscientos años más tarde seguiría más vivo que nunca: el mito del instinto maternal, del amor espontáneo de toda madre hacia su hijo [...] Pero la novedad respecto de los dos siglos anteriores reside en la exaltación del amor maternal como valor simultáneamente natural y social, favorable a la especie y a la sociedad” (Badinter, 1981: 117).

La viva voz del ejemplo o las obligaciones de un buen padre

Si la educación física debía asegurar la existencia de nuevos miembros de la “República”, a la educación moral le correspondía formar el espíritu y hacerlos útiles a ella. Esta educación moral se componía de dos aspectos: las leyes y costumbres de “la crianza civil y política”, y las máximas dictadas por la razón y enseñadas por la religión. Así, la crianza de hijos robustos y sanos, el cultivo de todos los bienes del cuerpo, debía compaginarse con su formación en civilidad, pues como ordinariamente se admitía, era preferible el trato “con un pagano civil y atento, que con un cristiano desatento e incivil” (Hervás y Panduro, 1789: 320).

La moderación en las acciones y las palabras, y el respeto a los títulos y dignidades de las personas, eran valores que cualquier hombre debía adquirir desde la niñez y en su propia casa. Según muchas de las memorias sobre la crianza, los padres que abandonaban la educación moral de sus hijos, criaban en estos “no hombres que [honrara e hicieran] feliz la sociedad humana. Más monstruos que la [destruyeran]; no hijos que los [respetaran y sirvieran] de consuelo y báculo en la menesterosa y vacilante vejez, para alargar y hacer felices su días, sino fieras que continuamente se les [rebelaran] y les [hicieran] apresurar sus pasos hacia el sepulcro” (Hervás y Panduro, 1789: 335).

La educación moral se consideró entonces asunto del mayor esmero y cuidado, no sólo por las consecuencias en orden a la sociedad y a las familias, sino particularmente al mismo infante, pues de ella dependía en gran parte el respeto y la estimación de los demás. Esa primera instrucción moral de los niños, se recibía de “la viva voz del ejemplo” de sus padres. Como se admitía que por naturaleza los infantes siempre imitaban lo que veían, un buen padre era el que se precavía de dar siempre a sus hijos “ejemplos heroicos” de mortificación, devoción y piedad, para estimular en ellos la virtud, y de moderación al comer, beber, hablar, gritar o enfadarse, para introducirlos a la civilidad. De esta forma, al formar el espíritu de sus hijos, los padres debían dar su ejemplo no solamente con ayunos, oraciones y limosnas, sino también con la limpieza, la policía y la honestidad en todos los “ejercicios corporales necesarios” y en el trato con los demás (Hervás y Panduro, 1789: 278-280). Este arquetipo del buen padre fue más adelante trasplantado a la escuela, particularmente a los maestros, a quienes se exigió como condición fundamental ser modelos de virtud y honestidad.

Campomanes, quien consideraba que “las costumbres tienen tanto poder como las leyes en todos los pueblos” (Rodríguez de Campomanes, 1778: 103), señalaba que el carácter honrado de la gente se derivaba de los hábitos virtuosos de sus padres, y que estos debían persuadir a sus hijos sobre las ventajas que les producirían las buenas costumbres, confirmándoles con el ejemplo lo mismo que les recomendaban. Siguiendo la costumbre, “las gentes bien criadas” –decía el Ministro– aborrecen de corazón los delitos o las acciones indecentes” (Rodríguez de Campomanes, 1778: 103).

La educación moral no era entonces solamente religiosa, sino también política y esencialmente civil, pues involucraba la moderación aún de las costumbres y los hábitos cotidianos. Se recomendaba que se les inculcara a los niños la separación de las horas de sueño y de juego, el respeto a las comidas, el hábito de vestirse y asearse por sí mismos, y el no interrumpir ni contradecir los discursos de los demás. Recomendaba a los padres que castigaran con severidad las chanzas y tratos libres, el uso de palabras poco civiles y descorteses, las faltas de “urbanidad y cortesía de cuerpo” y, principalmente,

la desobediencia. Antes advertía, que si a los infantes, por que lloraban, se les dejaba “salir con su voluntad”, se les hacía el peor de los males, pues las licencias y los consentimientos solamente contribuían a forjar en ellos una indocilidad incurable (Hervás y Panduro, 1789: 278-280). Así, en tanto el “lustre de la nación” empezó a fundarse en el grado de civilidad de sus nacionales, los ejemplos y los preceptos inculcados a los infantes en esa primera escuela, la instrucción civil –designada por Hervás como “el freno exterior de las pasiones” (Hervás y Panduro, 1789: 292), se convirtió en uno de los capítulos fundamentales de la crianza.

El régimen de vida del infante

Luego del deshonroso espectáculo de indefensión y minusvalía del infante recién nacido, durante el cual si acaso se le diferenciaba de los animales más despiertos, este empezaba a dar muestras de conocimiento que ya no ponían en entredicho su humanidad. La diferenciación de la risa y el llanto, eran tomadas como las señales inequívocas de las manifestaciones de su espíritu, que “ya alegre, ya triste”, empieza a publicar “la pasión que dulcemente le encanta u dolorosamente le atormenta, [explicándose] ya con la boca y ojos inocentemente risueños, rebosando la alegría de su espíritu; y ya con lagrimas y ademanes funestos, que son voces y retrato vivo de su dolor” (Hervás y Panduro, 1789: 219).

Esta nueva valoración de su condición humana, introduce dos nuevas acepciones: el supuesto de su inocencia –contrario a las consideraciones de San Agustín y Vives– y la ligazón entre alma y cuerpo. Como ya indicamos Agustín, que consideraba a la niñez como sede del pecado, deploraba las faltas cometidas en tan “terrible estado” y buscaba, por tanto, resarcirse ante Dios por esas culpas. La construcción del nuevo cristiano, el hombre interior que suponía un hombre virtuoso, comienza por lo más fácil, por la transformación del hombre exterior, “el blanco de la institución del alma será el cuerpo, cuerpo instrumentalizado y negado a la vez” (Varela, 1984: 141). Ello exigirá la puesta en marcha de una reglamentación minuciosa y exhaustiva en la que se señalan con precisión las formas de actuación, las posturas y el comportamiento en lugares y circunstancias específicas, en últimas, porque se consideraba que las manifestaciones del espíritu dependían del cuerpo. Así, la fortificación de los órganos corporales era el primer estadio de la crianza de los infantes. En este sentido, muchos de estos escritos criticaban la costumbre de fajar¹⁷⁸ con lienzos los cuerpos de los recién nacidos, pues esto impedía el desarrollo de las facultades del cuerpo.

178 “Aquella sociedad de los siglos XVI a XVIII alberga, por ejemplo, un temor supersticioso a que el niño adoptase modos de conducirse como los animales a consecuencia de ciertas prácticas de crianza. Así se le fajaba casi como a una momia porque ello había de contribuir a dar forma y consistencia a sus miembros; de lo contrario no se mantendría más tarde en pie, se desplazaría en cuatro patas. Se auguraba también que si a un niño se le alimentaba con leche de algún animal doméstico corría el riesgo de adquirir comportamientos típicos de aquel”. (Citado en Bocanegra, 2007: 217).

Apenas el infante ha salido de la cárcel en que se formó, y se ha despojado de la cubierta y suciedad de humores que le rodeaban, cuando se ve miserablemente destinado a otra cruel prisión, qual es la prisión o tortura de las faxas, que según la común práctica de Europa le atan y sujetan como a un vil esclavo. Los miembros de los niños que están blandos o tiernos como si fueran de cera, se lían y atan, como si fueran de leño; y esto suele ser la primera causa de las muchas deformidades corporales, que afean y molestan a muchas personas. Se hace uso de las faxas, para que el recién nacido por ser tan tierno no se rompa algún hueso con sus movimientos; y no se reflexiona que el método común de faxarlos, es capaz de desconcertarlos y torcerlos los huesos, aun que fueran de hierro. (Hervás y Panduro, 1789: 202).

Otras recomendaciones para guardar un régimen de vida especial para el infante, tenían que ver con la buena distribución y la calidad de los alimentos, los horarios de sueño y de reposo, el aseo, los paseos por lugares ventilados y, en fin, todo aquello que contribuyera a su sanidad y crecimiento, así como al armónico fortalecimiento del espíritu y del cuerpo. Las transformaciones de la exterioridad del hombre, tienen profundas repercusiones en la constitución de su ser interior, de tal suerte que...

... el hombre, que desde su infancia está poco sano en el cuerpo, lo suele estar también en el espíritu, porque obrando este con cierta dependencia de la disposición y humores del cuerpo, no puede ejercitar bien sus funciones, sino es bueno el instrumento con que las ejercita. La sanidad del cuerpo suele ser medio necesario para la del espíritu; y el mayor bien temporal del hombre es como dice el proverbio latino, mens sana in corpore sano; esto es, el que logra, o posee sanidad de mente y cuerpo, es hombre rico de dotes naturales y verdaderamente afortunado. (Hervás y Panduro, 1789: 278).

Para estimular la educación física, los juegos eran señalados como el mecanismo más a propósito para la “constitución de sus humores y la economía maquina”. “La cuerda que está siempre tirante, se rompe, y el fuego que más arde, es el que está más próximo a apagarse” (Hervás y Panduro, 1789: 275). De esta forma, si los infantes eran obligados a permanecer quietos o estudiando, “con el enfado, o se apagará el fuego de su salud y vida”, o desarrollarán un desprecio permanente por cualquier tipo de autoridad¹⁷⁹.

¹⁷⁹ En este punto Hervás recuerda con cierto dejo de nostalgia, cuando siendo director del Seminario de Nobles de Madrid, “para ocupar la fantasía de los seminaristas y divertirlos con toda utilidad, [hizo] que aprendiesen el ejercicio militar”. Las paradas y comparsas dejaron de organizarse, cuando “la emulación anti-jesuítica empezó a prever en la tropa infantil las semillas de un ejército invencible y exterminador de reynos” (Ibíd., p. 354).

Los niños: semilla y plantío de la población

El crecimiento del número de habitantes empezó a formularse como uno de los pilares de la prosperidad del Estado, los altos índices de mortalidad de los infantes en los primeros siete años de vida, propiciaron que en muchas partes los recién nacidos se hicieran acreedores de la atención del Gobierno público (Ward, 1782: 70).

Como dijimos, la definición de la población como una regularidad específica, aparece referenciada tanto en la obra de José de Campiño y Cosío como en el *Proyecto Económico* de Bernard Ward. En estos documentos se defiende la necesidad estratégica de aumentar la población como una política explícita, ya que ella constituye la riqueza del reino. Se plantea que la “población” se aumenta de diferentes modos tanto físicos como políticos; se aumenta físicamente cuando se aumenta el número de individuos, en virtud de “que donde no hay hombres, no puede haber cultivo, ni fábricas, ni comercio, artes, poder ni riquezas” (Ward, 1782: 70). Se aumenta políticamente cuando un hombre que no trabaja, ni da utilidad alguna a la república, se vuelve un vasallo útil inclinándose a la industria. Según Ward, este es el aumento que mas importa, pues cuando se dice que la riqueza del soberano consiste en el número de sus vasallos, esto se refiere a vasallos útiles.

El aumento de la población lo entiende Ward no como un hecho solamente natural o físico sino también como un hecho político, pues dicho aumento parte del cuidado y atención a la infancia, con la cual es fácil aumentar la población “hasta dos o tres millones mas y esta es la conquista más ventajosa que puede hacer el monarca de las Españas, haciendo útiles a los que no lo son y preservando a los que aún son menores” (Ward, 1782: 58). La población aparece pues, más que como “potencia del soberano como fin del gobierno”; como “sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como objeto de intervención” (Foucault, 1991: 22-23).

Así, los niños aparecen por un asunto de economía, como una necesidad política y su conservación como una estrategia. Si bien se admitía que en la especie humana, al igual que en los árboles, “muchos frutos [cuajaban] en flor, y pocos [llegaban] a la madurez”, la extraordinaria mortandad de los niños en el seno materno y en la infancia, introdujo la preocupación por su salud y bienestar. Sus enfermedades, hasta entonces despreciadas por los médicos, empezaron a formar parte de un nuevo régimen de prácticas que quiso arrebatárselos a la muerte. En esta empresa, la responsabilidad de los Estados, a quienes la conservación de los niños les reportaba el mayor beneficio, era insustituible. Si “la existencia y perfección de las ciencias y artes” dependía de la “muchedumbre de hombres”, el primer paso para asegurar “el plantío y

manantial de la población” y de todas las felicidades del Estado, dependía a su tiempo de las providencias del gobierno para precaver todos los “accidentes funestos” en “todo lo relativo al Hombre desde su concepción hasta salir de su infancia” (Hervás y Panduro, 1789: 245). De esta forma, los hombres, “las plantas que dan por frutos las ciencias y las artes”, debían ser cultivados por el Estado, pues los frutos son desde luego más o menos abundantes según el número de plantas. La importancia de la salud y la vida de los niños, y la necesidad de una medicina particular que atendiese sus enfermedades, empezó así a formar parte de las necesidades del “gobierno temporal de la sociedad humana”, y por consiguiente, de una mayor atención. Aunque la medicina facultativa no acogió completamente a los menores sino hasta más adelante, la formulación de métodos fáciles y populares para criar y educar bien “a los infantes en orden a lo físico”, comenzó a ser una práctica reconocida universalmente por su utilidad.

Sin duda todo el problema de la población se reordena a partir de la construcción social de la infancia, especialmente por el tratamiento dado a los niños pobres y a los expósitos. Para la disposición de esa nueva regularidad, los niños representaban un valor político, económico y religioso. Percibidos como nuevos vasallos, como potenciales brazos útiles, se les debía “instruir en aquellos conocimientos cristianos, morales y útiles” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 98), los cuales son precisos en el resto de la vida para poder portarse con honradez y decencia.

De esta forma, se empezó a delinear como responsabilidad del gobierno público, el mantener a los niños “contenidos en sus verdaderos límites, acostumbrándoles a ser útiles y aplicados, e impidiéndoles sin extremidades el desarreglo y los resabios viciosos” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 128-129). La austeridad de las costumbres y la exacta distribución del tiempo, acompañada del respeto a los padres y maestros, debía auxiliarse “incesantemente” por los magistrados y funcionarios del gobierno, a fin de asegurar que el aumento de la población se hiciera solamente con personas útiles y productivas.

La infancia, cantera inagotable

Si bien los infantes empezaron a ser valorados como potenciales miembros de la sociedad, y por consiguiente, dignos de atenciones y cuidados, la imagen de la infancia en los primeros años de vida continuaba siendo negativa. La fragilidad y la delicadeza de su cuerpo, el continuo peligro de perecer, la absoluta dependencia de los demás, la incapacidad de hacer lo necesario para su conveniencia, dibujaban al recién nacido como un ser proclive solamente a las deferencias de la caridad o a los oficios de la muerte. El valor negativo de la infancia identificaba principalmente lo que adolecía, carecía y

de lo que no era capaz. De esta forma si carece de razón y de moral, se sustenta la necesidad de cultivar en él la esperanza de ser más, de ser un adulto cristalizado, dócil, silencioso y obediente. Lo que hace que se persista en un constante aplazamiento, en prórroga con la vida y con las experiencias que son las que nos posibilitan ser y devenir de otras formas:

Nace últimamente el Hombre como si fuera vil desecho de una producción de la naturaleza violentada; y el nacer, es dejarse ver lloroso, delicado y menesteroso de todo. Un infante recién nacido nos ofrece el espectáculo más miserable y digno de compasión. El presenta a nuestra vista un objeto tal de humillación, que bastaría para confundir y desterrar del mundo el orgullo de toda la soberbia humana... Si no supiéramos que nosotros mismos hemos pasado por tanta miseria e infelicidad, nos avergonzaríamos de reconocer al recién nacido por miembro de nuestra sociedad, y de admitirle en nuestra amigable compañía (Hervás y Panduro, 1798: 111).

Esta visión miserable y menesterosa del hombre recién nacido, su “extrema desnudez y necesidad”, su incapacidad de “defenderse del mal corporal que le atormenta”, sin otra forma de “implorar socorro” que con “quejidos y llantos lastimeros” (Hervás y Panduro, 1798: 113), lo convertían en un objeto de lástima y compasión.

Algunos piensan que la infancia es un estado de la vida en que el espíritu se halla en “blanco” y “sólo reina la torpeza y la ignorancia” (Loke, 1767, t2: 23), es decir que al no tener “la menor idea de la mayor parte de las cosas”, se figura a los niños como seres incompletos, “criaturas totalmente estúpidas e inútiles” (Loke, 1767, t2: 3) que sin la correcta orientación e instrucción difícilmente saldrían de las tinieblas de la ignorancia. Por ello, en virtud de aquella espantosa condición queda justificada la obligación de “dar una educación a los niños, para ayudarlos a salir del estado de incapacidad y torpeza en que la debilidad de la infancia los tiene largo tiempo sumergidos”.

El niño era percibido además como un ser dúctil y maleable. Varios tratadistas coinciden en afirmar que aquella condición, bien conducida, podría ser una cantera inagotable de hombres virtuosos y útiles a la sociedad. Empero, admitían también lo contrario, si la educación que se les impartía no se ajustaba a la civilidad y a la religión, aquella “feliz circunstancia”, ductibilidad y maleabilidad, servía igualmente para producir hombres con todo linaje de vicios.

Los primeros años, “el septenio de la tierna infancia”, era el momento propicio para empezar a moldear su cuerpo y su conciencia, y para preservarlo de las perversiones. El niño, como “el barro en las manos del alfarero”, estaba a “disposición” de sus padres, ayos y maestros. “La sanidad y robustez de su

cuerpo, el recto pensar de su espíritu, y la formación de su conciencia”, se consideraban “obra de [todas estas] manos, y fruto de [sus] cuidados” (Hervás y Panduro, 1798: 316-317).

El carácter permeable de los menores, se hace evidente en una variedad de circunstancias, por ejemplo, en el aprendizaje de la lengua. Si en la casa paterna, la primera escuela donde los infantes aprendían la pronunciación, se solía hablar “con poca policía, con melindres o acentos viciosos” (Hervás y Panduro, 1798: 307), tales dejos y modulaciones los acompañaban de por vida. Igualmente, si desde la niñez conocían los vicios, por hábito adquirirían esa segunda naturaleza, que muy difícilmente llegaban a abandonar.

La crianza de los niños empezó a percibirse como un asunto del que dependía tanto su salud corporal como su formación espiritual: “los niños se deben criar con ideas justas, convenientes y proporcionadas con la naturaleza de las cosas. Deben temer los que les puede hacer daño; más no los muertos, fantasmas, tinieblas, ni animales de figura rara, que no son dañosas, y deben acostumbrarse a comer toda especie de manjares sanos, que no les hagan mal. A este efecto no se les cuenten jamás fábulas, ni romances ridículos; hágaseles obrar con absoluta libertad y desprecio de las ideas falsas que pueden haber aprendido de las mujeres u de los criados, y precísenles a comer, o a lo menos a probar todo lo que puede ser sustento humano” (Hervás y Panduro, 1798: 330).

La educación del cuerpo abría el camino a la educación moral, y ambas constituían la crianza, convertida en un acomodadizo compendio de recomendaciones sobre regímenes dietéticos, máximas morales, ejercicios físicos y espirituales, vestimentas, fórmulas de cortesía, premios, castigos, etc. Reconocidas como asunto de primordial interés para las familias y la sociedad, esas prácticas de crianza –dispuestas en una tupida red que recogía la instrucción moral, civil, religiosa y doméstica– constituyen el principal elemento de la objetivación de la infancia.

Para efectos de la crianza moral Locke, apoyándose en Vives opinaba que “los padres que no [pensaban] sino en adular las pasiones de sus hijos; y aún en alabarles el mal que dicen y hacen”, criaban bestias antes que seres civilizados y honestos. Los padres, que generalmente juzgaban a sus hijos incapaces para la educación moral por no tener perfecto uso de la razón, tendían a confundir o equiparar la educación moral con la educación mundana, inculcándoles ideas “de riquezas, de nobleza, de honor, de fortaleza y venganza, de pompa, gloria y otros bienes temporales”, en vez del respeto por “un Dios, vigilante juez que premiará o castigará según la calidad de nuestras obras” (Hervás y Panduro, 1798: 283).

Igual en la constitución interior del espíritu, los niños desde la “tierna edad”¹⁸⁰, debían formarse una idea de la diferencia entre el bien y el mal. Para ello, los padres estaban obligados a dar noticia al infante de los principales preceptos religiosos, proponiéndole amables los actos virtuosos y pintando con “colores horribles todo mal moral”. Asimismo, debía proporcionársele “idea del supremo Criador”, de la responsabilidad de obra y pensamiento de los hombres para con él, y de los premios y castigos temporales y eternos, a fin de que acogieran “las máximas del cristianismo como las más necesarias y ventajosas” (Hervás y Panduro, 1798: 282) para conseguir la felicidad.

Crianza también va a implicar “ejercicios exteriores”. Por ello, como los niños imitaban en casi todo a sus mayores, había que procurar que los padres copiaran la piedad, el respeto por los ministros, el aprecio por las buenas obras, y el desagrado por “los desordenes e injusticias”.

Otro elemento central de la crianza era la obediencia, se recomendaba que diariamente fueran alentados a hacer algunas oraciones y ejercicios piadosos. Por ejemplo, al despertar o al irse a dormir, debían decir una plegaria de agradecimiento a Dios por la conservación de la vida. Igualmente, tenían que oír la Santa Misa siempre que las circunstancias lo permitieran, bendecir el manjar en la mesa antes de comerle y, al entrar o salir de una habitación, besar la mano de sus padres o ayos.

5. La infancia como problema más general

La infancia empezó a hacerse visible inicialmente por la proliferación de niños expósitos o abandonados y más adelante se percibió la necesidad de formar a este sector de la población, en especial la infancia pobre, bajo los intereses del Estado (como “buen cristiano” y “buen vasallo”) o de la “pública utilidad”. En otras palabras, la visibilidad de la infancia depende de la economía, de una necesidad práctica.

180 Jovellanos también defenderá la importancia de la enseñanza en la primera edad: “Nada es mas constante no acreditado por la experiencia que la viveza con que se imprimen en nuestros ánimos las ideas que se les inspiran en la niñez, y la facilidad con que las recibe, y la tenacidad con que conserva nuestra memoria cuanto se le presenta en esta tierna edad. Pero de esta observación no se ha sacado hasta ahora todo el partido que se pudiera, o por lo menos se ha perdido en la elección de los libros y de las muestras por donde se enseña a leer y escribir. Estos libros y estas muestras debieran contener un curso abreviado de doctrina natural, civil y moral, acomodado a la capacidad de los niños, para que al mismo tiempo y paso que aprendiesen las letras, se fuesen sus ánimos imbuyendo en conocimientos provechosos y se ilustrase su razón con aquellas ideas que son las necesarias para el uso de la vida. Por este método podrían los niños desde muy temprano instruirse en los deberes del hombre civil y el hombre religioso, y recibir en su memoria las semillas de aquellas máximas y de aquellos sentimientos que constituyen la perfección del ser humano y la gloria de las sociedades” (Jovellanos, 1995, 1: 351).

La caridad cristiana fijó entonces los ojos en esta población de infantes abandonados y maltratados, como lo había hecho con los pobres, bajo la expectativa de expiar culpas y cumplir con los deberes religiosos a que estaban comprometidos, en tanto comenzó a albergar los matices del interés por la utilidad pública. Las fuentes registran las primeras miradas de preocupación hacia la infancia por un lado, como objeto de tratamiento y por el otro, para recluirlo o para controlarlo. La instrucción y el moldeamiento son algunas de esas formas que mas adelante se albergan bajo la categoría genérica de educación

Según Ariès en Europa, “aunque las condiciones demográficas no se hayan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII, y aunque la mortalidad infantil se haya mantenido a un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes de reconocérsela: parece como si la conciencia común no descubriese hasta ese momento que el alma del niño también era inmortal. Ciertamente, la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización más profunda de las costumbres. Este interés por el niño precede en más de un siglo a las transformaciones demográficas” (Ariès, 1987: 69).

Si bien es cierto que se empezó a proteger al niño, el hecho de que esta figura se hiciera visible dio entrada a otros intereses más que el religioso¹⁸¹. Cada vez más se hizo patente en las ciudades la presencia de niños abandonados, y cada día fue mayor el número de solicitudes de autorización para crear casas donde albergarlos. Esto nos lleva a pensar que el abandono de niños era algo frecuente dadas las condiciones de pobreza y miseria en que se vivía en las ciudades¹⁸².

La visibilidad del niño, ligada a la preocupación por la utilidad pública y a la connotación diferente que están adquiriendo los pobres, conllevó a que el hospicio fuera pensado como una cura necesaria para este mal. En este panorama se atisba oculto al menor entre los vagabundos y los mendigos, librando la vida de miseria y el rechazo de una sociedad. Tan tenebrosa dolencia se temía y se aborrecía de tal suerte que se buscaron formas conducentes a prevenir sus efectos con la ocupación y laboriosidad de quienes la padecían; remedio que se solicitó bajo la autorización real, con la finalidad de obtener licencia para recoger:

181 “En las sociedades modernas, la educación de los niños, la preocupación por su salud, por su porvenir, es el más importante freno que puede oponerse a la subversión del orden social, a las revoluciones. Hay, pues, también aquí, la lógica del secuestro, sólo que invertida: manteneos tranquilos, viene a decir el Estado, ganad dinero para vuestros hijos, vigilad lo que aprenden, y que vayan a la escuela, o estarán socialmente muertos” (Schérer y Hocquenghem, 1979: 13).

182 Entre 1641 y 1665 se intentaron fundar cerca de 10 casas de expósitos en Santafé y se crearon los dos hospicios en la misma capital porque la población pobre de las ciudades iba en aumento (AGN, Policía, Tomo 5, Orden No 9, Año 1791) y se crearon los dos hospicios.

Pero no es sólo el niño quien llamó la atención. Se puede afirmar que sobre los padres también empezaron a operar una serie de controles en vista de la impiedad que actos como el abandono sugieren, y a su vez se buscó que éstos no olvidasen sus obligaciones. Una abundante documentación del periodo muestra las condiciones de abandono de los niños en las casas de expósitos del varios de los virreinos de España en ultramar: Es por eso sin duda que habiéndose expuesto el citado tiempo de no administración, mil ciento nueve criaturas, no haya habido en el doblado guarismo a que precisamente ascienden sus padres y madres, uno solo que haya mantenido o dado limosna alguna para compensar a esta pobre casa los gastos que ha impedido en la manutención y fomento de algunos de sus hijos¹⁸³.

Otro de los informes al respecto dice: “los pobres calificados de tales, no podrán traer por lazarillos, hijos sucios, o ajenos que exedan de seis años; pues desde esta edad ya se les debe aplicar algún oficio, y no inclinarlos al ocio [...]” Gradualmente se empezó a hacer un llamado a los padres de familia para que tomaran partido en la educación de sus hijos, con el fin de llevarlos por las sendas virtuosas y convertirlos en ciudadanos útiles: “Es una de las primeras obligaciones de los padres de familia el dar buena educación y onesta ocupación a sus hijos, y demas dependientes y su omisión es uno de los males mas perjudiciales a la república. Por tanto de nada deberán cuidar tanto como de aplicarlos, a oficio y destinarlos útilmente” (AGN, Policía, L. 3, f 955r).

Paralelamente la Iglesia Católica y las autoridades dependientes de la corona española percibieron la necesidad por recoger una población advertida como fuente de desordenes, de focos inmorales y de mal ejemplo. Se recomendó también incluir a los indios e indias pobres que en la capital no tuviesen otro destino que la mendicidad y en donde se les brindara también atención hasta la edad prevenida por las leyes¹⁸⁴.

Cuando se dimensiona la infancia dentro de las etapas de la humanidad, surge la necesidad de referirle maneras propias, de agenciarla para llevarla hacia una perfección con la cual se le permita el paso a otros estadios de la vida. De esta tarea se habrán de encargar el hospicio con la nodriza; la familia, con la madre; la escuela, con el maestro; la iglesia, con el sacerdote; y en la sociedad en general, en varios espacios y con diferentes sujetos. Se va asumiendo en este orden, un sentido de preocupación y responsabilidad generacional.

183 Niños expósitos de Lima. Dictámenes teológicos legales acerca de la obligación que tienen los padres pudientes de costear los alimentos y educación de sus hijos expuestos en esta real casa de niños expósitos y de restituir a ella los gastos que haya impedido en el fomento y crianza de ellos; extendidos por diversos profesores de esta capital por José Cavero y otros. Lima: Imprenta Real de Niños Expósitos, 1811. Biblioteca Nacional. Fondo Quijano. 116 (4).

184 Papel periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá, N° 13, 6 de mayo de 1791, p. 190.

En otras palabras, el cometido esencial del mundo adulto respecto del estadio infantil es el de formar hombres: se define, entonces, en palabras de Scherer y de Hocquenghem, al infante en términos precisos “el niño: base y futuro del hombre del mañana” (Martínez Boom, 1992: 58).

Tanto en las casas de niños expósitos como en los mismos hospicios como sitios de reclusión de la infancia abandonada se empieza a cumplir una nueva función combinada con las otras, encierro y los primeros esbozos de formas de “domesticar, civilizar y hacer razonable a la infancia”, como lo asevera Julia Varela. En contraposición, serán: “anormales y deficientes los niños que no se [integren] en el espacio escolar. Perezosos, distraídos, indisciplinados, sucios, hostiles al maestro, etc.” [Serán] “delincuentes los que presentan un rechazo frontal al encierro escolar prefiriendo la “promiscuidad” de la calle. [Así,] la escuela, que había secretado actitudes de reacción, va a responder ampliando su campo de acción al introducir procedimientos nuevos de recuperación de la infancia que se le resiste; para ampliar su radio de intervención no dudará en pedir la ayuda de la policía y de la justicia [...] La infancia pierde así todos los espacios de libertad y pasa a ser sometida a una situación de *libertad vigilada*” (Citado en Querrien, 1994: 194-195).

La escolarización y la moralización de las costumbres se constituyen en la base de la edificación de una sociedad con perspectivas de un mañana cada vez más productivo, técnico y complejo. En esta medida, “no hay que partir del niño, del lugar vacío que ocupa, sino de la red, de la constelación en que éste se sitúa” (Citado en Martínez Boom, 1992: 52).

Ariès, nos dice a propósito de la aparición de la escuela en occidente que el “hecho de separar a los niños y de hacerlos entrar en razón, debe interpretarse como un aspecto más de la gran moralización de los hombres realizada por los reformadores católicos o protestantes, de la Iglesia, de la magistratura o del Estado”. Además, Ariès en consonancia con Donzelot sostiene que “ello no hubiera sido posible en la práctica sin la complicidad sentimental de las familias [...] La familia se ha convertido en un lugar de *afecto* necesario entre esposos y entre padres e hijos, lo que antes no era. Este afecto se manifiesta principalmente a través de la importancia que se da en adelante a la educación. Ya no se trata de establecer a sus hijos únicamente en función de la fortuna y del honor. Surge un sentimiento completamente nuevo: los padres se interesan por los estudios de sus hijos y los siguen con una solicitud propia de los siglos XIX y XX, pero desconocida antes” (Ariès, 1987: 12).

Así, la figura del menor se hizo palpable y se objetivó a raíz de las diversas prescripciones sobre los primeros años de su crianza y educación efectuadas por humanistas como Vives, Huarte, Hervás y Jovellanos, éste último llamó

la atención sobre la educación y los cuidados en general que los menores debían recibir de sus padres y maestros, puesto que “los primeros años de la infancia requieren muchos más cuidados de los que se suelen tomar normalmente, de tal manera que, con frecuencia es muy difícil borrar después las malas impresiones que recibe un joven”¹⁸⁵.

Pero es hacia finales del siglo XVII que se evidenció una transformación significativa en las costumbres de la sociedad occidental, puesto que “la escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo periodo de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama escolarización” (Ariès, 1987: 11-12).

De otro lado, el problema de la educación de la infancia neogranadina como forma de contrarrestar los vicios morales de los futuros vasallos y de hacerlos útiles al Estado, puede apreciarse en los diferentes planes y métodos de escuela de primeras letras formulados hacia mediados del siglo XVIII. Éstos también visibilizaron u objetivaron la figura de los menores al intentar instruirlos, disciplinarlos o corregirlos de sus múltiples falencias físicas, mentales y espirituales. Finalmente, los planes y métodos de primeras letras tuvieron la función de nominar, disponer y ordenar todo lo concerniente a la educación de los menores, pero adicionalmente configuraron su imagen que se proyectó como una nueva subjetividad en la sociedad colonial.

El nuevo sujeto, el discípulo y más tarde conocido como escolar, empezó a ser objeto de prescripciones específicas acordes con su naturaleza o estado de “minoridad”, “incompletad” y “torpeza”, al tiempo que debió desempeñar un rol social particular, los menores empezaron a gozar de mayor atención y condescendencia por parte del gobierno, los maestros y la familia.

Esta condescendencia hacia los menores puede evidenciarse en las prescripciones contenidas en los planes de escuela, pues se aconsejó a los maestros evitar en la medida de lo posible los castigos físicos y las humillaciones en las escuelas. Por el contrario, se aconsejaba “introducir algún género de emulación que les sirva de estímulo para el aprovechamiento, pues naturalmente han de adelantarse en la estimación y logro de la preferencia y de algunos

¹⁸⁵ Gaspar Melchor de Jovellanos (1801). Memoria sobre Educación Pública, Historia de la Educación en España, Tomo I: Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz, p. 53, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

pequeños premios que interesan en esta edad, como los mayores en otra” (Citado en Martínez Boom, 2011: 82).

El Amigo de los Niños no sólo censuró los castigos hacia los niños en el interior de las escuelas, también lo hizo con relación a las injusticias y vejaciones domésticas de las que eran objeto los infantes, al tiempo que cuestionó la violencia y los vicios morales de la sociedad occidental en este mismo sentido:

Si de las escuelas pasamos a las casas de los padres, cuando no hallamos una entera conformidad en los modos de corregir y enseñar a sus hijos, siempre se encuentran los peores, que son el azote, los puntapiés, las terribles amenazas, los adustos semblantes con que los padres, oprimiendo aquella festiva alegría y viveza tan natural en los niños [...]. ¿Y qué resulta por lo común de semejantes métodos?. El menor mal será que se hagan los niños unos hipócritas y unos embusteros, pues es evidente que el demasiado temor producirá siempre en el hombre esos efectos. Es una observación de los que han viajado por las partes del mundo, que la Europa, a pesar de su ilustración, y de que casi toda ella sigue la religión cristiana, es la más corrompida en sus costumbres, la que da los espectáculos de los más horrorosos y frecuentes delitos, y la en que los hijos aman menos a sus padres¹⁸⁶.

Para el *Amigo de los Niños* la educación de los menores debía apuntar hacia principios homogéneos y asimismo, desterrarse: “toda práctica que pueda introducir en el corazón de los niños la semilla de la ambición; porque sería fomentar en ellos el orgullo, que es el patrimonio que heredamos de nuestros padres. Allí sólo se les debe inspirar el amor recíproco; instruirles en las esenciales obligaciones del hombre respecto a Dios, respecto a la patria y al Soberano, y respecto a sí mismos; pues, saliendo todos iguales en estos principios, la Providencia cuidará de que cada uno ocupe en la república el puesto o empleo que le corresponda. Porque sería cosa bien ridícula el que un niño a quien la naturaleza dotó de una feliz memoria, o de una gran facilidad para escribir bien, pasase en un instante de los empleos de emperador, rey, cónsul o capitán de escuela, a ejercer tal vez un arte mecánico en su casa, llevando grabadas en su idea las pomposas ocupaciones del mando y predominio de su aparente grandeza. Sería un milagro que este niño se quisiera humillar con conformidad al trabajo de su arte, y muy común el que parase en holgazán y en un hombre incomodo a los demás”¹⁸⁷.

186 *El Amigo de los niños*. 1942, Discurso sobre la educación. Semanario del Nuevo Reyno de Granada, p. 82, Bogotá: Biblioteca Popular,

187 *Ibíd*, *El Amigo de los niños*, p. 82.

Para Diego Martín Tanco, otro ilustrado neogranadino, poco o nada tenía que ver “la influencia del clima y de los alimentos sobre las virtudes y sobre los vicios de los hombres”, a propósito del escrito de Francisco José de Caldas a este respecto, publicado en 1808, Tanco no reconocía “otro principio como para obrar el hombre el bien o el mal, que su misma constitución, los buenos o malos ejemplos que se le presenten, y la buena o mala educación que reciba”¹⁸⁸.

De este modo, la familia depositó gradualmente la tutoría de sus hijos en las escuelas de primeras letras, con la confianza de que éstas formarían o modelarían a los niños en los principios y deberes de una “Republica cristiana”. Pero fue particularmente la escuela de primeras letras la encargada de construir una concepción diferente de los menores, al sintetizar e incorporar en sus planes y métodos las disposiciones de los mencionados humanistas, que finalmente fueron impartidas entre los mismos discípulos de primeras letras.

6. La objetivación de la infancia

Vives: Incompletud y minoridad

Si se adoptara una cronología larga habría que decir que Juan Luís Vives va a formular un discurso sobre la infancia que después va a ser usado; en sus trabajos aparecen además, por primera vez, la escuela para los pobres, la escuela para las mujeres y la formulación de un tratado sobre la enseñanza que gozarán de mayor generalización a partir del siglo XVIII.

Su pensamiento no funda, a los sumo, anticipa un papel sobre la infancia y su educación que las sociedades ilustradas occidentales de finales del siglo XVIII, empezarán a objetivar como etapa particular de la vida que requiere espacio diferenciado en la sociedad. Para Vives la “primera edad” no era más que una fase desafortunada de la vida que debía ser superada, puesto que en ésta reinaba “la ignorancia”, “la torpeza” y “la insensatez”: el niño era un ser “deforme” (Vives, 1923: 165) física y moralmente.

Por tanto, cuando el niño no haga caso de las prevenciones, azótese en forma que su cuerpo, todavía delicado, sienta vivamente el dolor, pero sin consecuencias perjudiciales. Hay que cuidar de no habituarle a despreciar toda represión y amenaza, y de emplearlos siempre con oportunidad, con-

¹⁸⁸ Martín Tanco, “Carta dirigida a Francisco José de Caldas. 1808”. En: Semanario del Nuevo Reyno de Granada. Bogotá, Biblioteca Popular, 1942, p. 61-62.

dición que da valor y eficacia a todos los actos; de otro modo, no se conseguirá más que familiarizarle con los castigos¹⁸⁹. Estos deben aplicarse más rara vez a los mayorcitos, aunque en ocasiones sea preciso; lo general debe ser el temor y respeto al profesor” (Vives, 1923: 100-101), más aún: “El niño de índole corrompida, el corruptor mismo debe ser reprimido antes de que entre en contacto con los demás” (Vives, 1923: 68).

Así, muy gradualmente, el niño irá superando su estado de “barbarie” bajo los rigores del castigo con el fin de que pueda vivir en sociedad, “pues hemos nacido para [ésta y] no podemos vivir en absoluto fuera de ella, y así lo ha establecido sabiamente la naturaleza, tanto para abatir la soberbia del más arrogante de los animales al mirarse rodeado de tantas necesidades, como para conciliar el amor mutuo, que se funde con el trato [...]” (Vives, 1923: 26-27). A lo sumo, la educación de los menores consiste en la formación de hombres virtuosos, templados, adustos y recios frente a las necesidades de la vida en sociedad.

Si bien es cierto que Vives determinó que los niños fuesen enviados a los pocos años de vida a la escuela en el caso particular de los pobres, o encargados a un ayo o maestro cuando la familia del infante gozara de los medios necesarios, por otro lado, también estableció que la enseñanza de los menores empezaba en casa. Es más, para que los niños aprendan a respetar las normas (morales y civiles) de convivencia estipuladas por la sociedad, es necesario que “seguida de la lactancia para asimilarse buenas costumbres pronto, y desechar como cosa nueva las detestables”, se le envíe a la escuela. Esto con el propósito de que “se acostumbre a complacerse con las cosas buenas, a amarlas, y al contrario, disgustarse de las que no lo son y aborrecerlas; también tiene importancia en todo caso el que se acomoden las explicaciones a la capacidad infantil, que no alcanza de pronto las cosas sublimes y abstractas, sino que consiste más bien el aprendizaje en una costumbre que penetra dulcemente, perdurando todo el resto de nuestra vida las sentencias que oímos en aquella edad, en particular cuando se confirma mediante la razón” (Vives, 1923: 49).

A este niño aún insensato se le debe presentar “las cosas de tal modo que se manifieste su inteligencia con movimiento y con actos, pues de nada cabe juzgar en estado de quietud [...] Quintiliano consideraba como señal de in-

¹⁸⁹ Vives estipuló que la rudeza de los castigos fuera cediendo a medida que el niño dejaba atrás su “ineducación”, esto no significa que desapareciera la vigilancia y la desconfianza por él: “Así dijo Salomón que es “inseguro el camino del adolescente”. Esta edad propensa a viciarse, halla fácil impulso de parte de los compañeros y amigos maleados, o también de su propia índole libidinoso; una vez en la pendiente arrollan cuanto se le pone adelante; si sus maestros o ayos son de carácter agrio, atentos a su obligación, se endurecen con las observaciones y aun con los golpes, que por la costumbre ya no los impresionan, sirviéndoles de defensa el estímulo de los condiscípulos o el atractivo del placer” (Vives, 1923: 51).

genio la memoria, que consta de dos partes: “percibir con facilidad y retener con fidelidad” lo primero indica seguramente agudeza, lo segundo capacidad; mas tarde viene poco a poco el juicio” (Vives, 1923: 64).

De otro lado, el maestro de los menores debía cumplir ciertos requisitos morales e intelectuales, a parte de constituirse en verdaderos ejemplos de vida honesta y virtuosa para sus alumnos. De este modo, “los maestros no sólo deben saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y habilidad necesarias; ser de costumbres puras, y su principal cuidado el de no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes o los induzca a imitar los que carezca de justificación. [...]” (Vives, 1923: 41). Además de ser virtuoso y tener buenos hábitos, el maestro debe estar dotado “de prudencia y de carácter especial adecuado a la ciencia que profesa y a la condición de los alumnos, de suerte que puede mejor enseñar y ellos aprender” (Vives, 1923: 41).

Aunque la enseñanza de los niños se centraba en las tres artes (leer, escribir y contar), Vives sostenía que éstas debían impartirse “con mayor pureza y sencillez, menos contagiadas de malicia, imposturas, para que por su eficacia vuelva al pueblo cristiano a aquella sencillez verdadera y genuina, para que todas las disciplinas posean menos centellas que lleven a las almas total incendio” (Vives, 1923: 34-35). Vives veía en la buena enseñanza la única forma para que el niño dejara atrás su estado de “imperfección” y asimismo, en la mala instrucción la manera de prolongarlo. De este modo, “entendamos por resultado de la enseñanza lo que ésta labra en el alumno, o éste en los demás mediante ella; es decir, que se haga mejor o peor, más prudente o más necio; más fuerte o débil corporalmente, más hermoso o deforme; en fin, que se procure, o a los demás, algunas de aquellas tres clases mencionadas de beneficio o de males” (Vives, 1923: 17).

Para Vives la principal instrucción que debía recibir el infante era la relacionada con los preceptos cristianos¹⁹⁰ y morales. El método de enseñanza propuesto por el humanista español exigía además de parte de los niños que escucharan con atención las lecciones, puesto “que el oído es el órgano de la enseñanza, no siendo capaces de aprender los animales que carecen de él. Nada es más rápido y provechoso que oír mucho; todo cuanto se escuche al profesor debe tenerse como oráculo completo y perfecto, en cualquier aspecto que sea, y aspirarse por tanto a parecerse completamente a un artista como él” (Vives, 1923: 89).

190 “No aprendan solamente á leer y escribir, sino en primer lugar la piedad cristiana, y á formar juicio recio de las cosas” (Vives, 1914: 119), pues en “la manera de aprender y de ejercitarse es reprobable que por el cultivo de las artes humanas se abandone la religión o gran parte de ella y no se la consagre cuanto sea menester para acabar este camino nuestro de la dichosa inmortalidad” (Vives, 1923: 22).

Locke: Pensar la educación del niño

Los pensamientos de Locke inspirados en el infante, indicaban un ser hecho casi a medio terminar, espíritu en blanco dentro de un pequeño cuerpo, carente de inteligencia, torpe, incapaz, lleno de pasiones, en suma, en el peor estado de la vida. Las mentes y espíritus infantiles estaban sumidos en la ignorancia y torpeza, y solo las luces de la educación harían salir a los niños del aquel penoso estado: “apenas se encontrará un hombre, tan de cortas luces, que no este perfectamente convencido de la necesidad que tenemos de dar una educación a los niños, para ayudarlos a salir del estado de incapacidad y torpeza en que la debilidad de la infancia los tiene largo tiempo sumergidos” (Locke, 1767, t1: xxvii). La instrucción de los infantes debía estar enfocada en la formación del espíritu infantil, pues su espíritu se hallaba en blanco era una tabula rasa esperando ser alimentada, nutrida con el néctar del conocimiento. Para Locke la formación del espíritu infantil apuntaba como creía su época, hacia la virtud.

La gran labor de un preceptor es la de moldear la conducta y formar el espíritu; establecer en su discípulo los buenos hábitos, los principios de la virtud y de la sabiduría, darle poco a poco una idea del mundo; desenvolver en él la tendencia a amar y a imitar todo lo que es excelente y [agradable], y para conseguir este objeto, hacerlo vigoroso, activo e industrioso. Los estudios que le propone, no deben tener otro objeto que el de ejercitar sus facultades, ocupar su tiempo, apartándole de la pereza y la haraganería, y enseñándole a hacer el esfuerzo, inspirándole, en fin, algún gusto por las cosas que debe acabar de aprender por su propio trabajo (Locke, 1884: 123-124).

La virtud es la que moldea el espíritu, lo alimenta, lo forma, para este inglés los vicios son los que perjudican en gran manera la formación del espíritu del infante. El niño formado en virtudes será un infante bien instruido: “Si es verdad lo que hemos dicho al comienzo de este discurso, como es indudable que lo es; a saber: que las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que a ninguna otra cosa; debemos deducir que ha de ponerse gran cuidado en formar el espíritu de los niños y darles aquella preparación temprana que influirá en el resto de su vida; porque cuando obren bien o mal, a su educación se dirigirá el elogio o la censura; y cuando comentan alguna falta, se les aplicará el dicho vulgar de que es consecuencia de su educación” (Locke, 1884: 41-42).

La educación será la que formará al adulto ideal: un hombre recto en espíritu, de intachable conducta; para el pensador inglés la educación era algo más profundo que instruir a los infantes en conocimientos en ciencias y en artes: “la virtud solamente, la única cosa difícil y esencial en la educación, y no una atrevida petulancia, o una habilidad para desenvolverse. Todas las demás

consideraciones y cualidades deben ceder y posponerse a ésta. Este es el bien sólido y substancial que el preceptor debe convertir en objeto de sus lecturas y de sus conversaciones, y la labor y el arte de la educación deben llenar de ello el espíritu, y consagrarse a conseguirlo y no cesar hasta que los jóvenes sientan en ello un verdadero placer y coloquen en ello su fuerza, su gloria y su alegría” (Locke, 1884: 87).

Los niños se figuran aquí como seres de alguna forma “incompletos” que debían ser instruidos para salir de ese espantoso estado. Los niños nacen empíricamente ignorantes y torpes, de ahí que para salir de las penumbras de la ignorancia se exija tanto de la instrucción como de la curiosidad¹⁹¹. La infancia requiere en Locke algunas disposiciones psicológicas, por ejemplo, “no hay que temer que se encienda en su corazón un deseo demasíadamente violento, como pudiera suceder en otras circunstancias; al contrario, esto es lo único que nos hace falta que hacer para sacarle de su torpeza” (Loke, 1767, t2: 23), también hay que tener en cuenta que: “los niños no tienen la menor idea de la mayor parte de las cosas, que para nosotros son familiares; y la primera vez que se presentan a nuestro espíritu, les son absolutamente tan desconocidas, como lo ha sido en otro tiempo para nosotros mismos”.

“Lo que todo caballero que se cuide de la educación de su hijo desea para él, además de la fortuna que le deje, se reduce (supongo) a estas cuatro cosas: la virtud, la prudencia, las buenas maneras y la instrucción. Poco me importa que algunas de estas palabras sean empleadas para expresar la misma cosa, o que cada una de ellas signifique diversas cualidades. Me basta tomarlas aquí en su acepción popular, la cual presumo que será bastante clara para ser comprendida y que no habrá ninguna dificultad entender mi pensamiento” (Locke, 1884: 185).

Rousseau: Un saber sobre la infancia

Desde el prefacio al “Emilio” Rousseau pone en evidencia una crítica a la razón adulta que se ha negado a comprender el fenómeno específico de la infancia: “No se conoce nada de la infancia: con las falsas ideas que de ella se tienen, cuanto más se camina más se yerra. Los más sabios se aplican a lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en condiciones de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre” (Rousseau, 1995: 28).

¹⁹¹ La curiosidad es en los niños aquel deseo que manifiestan de instruirse de las cosas, sin el que serían unas criaturas totalmente estúpidas e inútiles. Es preciso, pues, procurar aumentarla por las bellas esperanzas que promete aquel en quien se halla, y porque es un excelente medio de que se ha valido la naturaleza para disipar la ignorancia en que nacemos (Loke, 1767, t2: 3).

El niño es simplemente un no adulto y su semántica negativa encuentra variadas expresiones de caracterización: carece de razón, es heterónomo, está marcado por la necesidad y la dependencia, es frágil, amoral, débil, en fin, un mar de ausencias. Dicho de modo categórico el niño no es, no sabe, no puede, lo que legitima de paso la intervención adulta en todos los ámbitos de incidencia posibles, nos referimos a los órdenes y prácticas psicológicas, éticas, médicas, educativas, sociales, religiosas, familiares e incluso estéticas.

Este tratado de Rousseau hará evidente el otro lado de esta aparente negatividad y sus palabras ilustran la exigencia de comprender la razón, la autonomía, la independencia, la fuerza y la moralidad adulta como puntos de llegada, es decir, experiencias que requieren tiempo, proceso y camino, de lo contrario hasta la propia condición humana sería presa de las potencias que le dan forma: “Si el hombre naciese grande y fuerte, su talla y su fuerza serían inútiles hasta haber aprendido a servirse de ellas; le serían perjudiciales, impidiendo a los demás pensar en ayudarlo, y abandonado a sí mismo, moriría de miseria antes de haber conocido sus necesidades. ¡Suelen quejarse del estado de la infancia! No comprenden que la raza humana habría perecido si el hombre no hubiera empezado por ser niño. Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos asistencia; nacemos estúpidos, necesitamos juicio” (Rousseau, 1995: 34).

Este planteamiento es exactamente contrario al defendido por Vives y Descartes, y marca la diferencia entre la primera edad y la noción de infancia; aquí se constituyen una individualidad y una especificidad positivas. Objetividad que hecha luz espontánea sobre la infancia, encausando la subjetividad sensible que la constituye. El juego entre necesidad y potencia determina el papel que la escuela puede cumplir en la vida de los hombres, lo que antes se miraba como negativo en los niños se logra ahora vislumbrar como condición necesaria para afirmar la educación como práctica que forma al hombre en todos aquellos atributos que de niño “carecía” o permanecían “ocultos” o se guardaban como “potencia”. Las metáforas son muy evidentes: “a las plantas se las forma mediante el cultivo, y a los hombres mediante la educación” (Rousseau, 1995: 34), o si se prefiere, “todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, nos es dado por la educación” (Rousseau, 1995: 34).

La pregunta sería entonces ¿cómo relacionar lo natural de la infancia con los propósitos intencionales de la escuela? O también, ¿cómo promover la educación del niño sin contrariar el orden de la naturaleza que Rousseau expresa de modo exegético cuando afirma que: “el único hábito que debe dejarse adquirir al niño es no contraer ninguno”? (Rousseau, 1995: 71). En última instancia ¿de qué manera los planteamientos del ginebrino transfor-

maron las prácticas de crianza y de educación de su época? Para abordar estas inquietudes Rousseau afirmará que la educación hace referencia a un acontecimiento con triple significado: “Esta educación nos viene de la naturaleza, o de los hombres, o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que nos enseñan a hacer de tal desarrollo es la educación de los hombres; y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas. Así pues, cada uno de nosotros es formado por tres clases de maestros” (Rousseau, 1995: 34-35).

Para objetivar al niño era necesario nombrarlo, delimitarlo, reconocerlo en la especificidad de un cuerpo que necesita ser protegido, estudiado y controlado. Son esas prácticas de cuidado, disciplina y encierro lo que lo objetiva, obviedad que niega su aparente estar ahí, el niño como objeto aparece por las prácticas que lo especifican, que lo hacen niño. A esto se refiere Narodowski cuando afirma: “nombrar a la niñez es un acto benéfico” (Narodowski, 1995: 35), Rousseau también lo hace: “amad la infancia; favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto” (Rousseau, 1995: 92), en el fondo dejarse cautivar por aquello que se nombra y que emerge con rostro propio. La infancia es entonces un acto práctico, que pone a la luz aquello que nombra, marcando sus mojonos, de hecho que es un concepto sino un punto de diferenciación entre una cosa y otra, aquella evidente frontera que separa el reconocimiento del niño de su mutación posterior en adulto.

Vemos así emerger al niño en cada una de las prácticas de crianza, cotidianas en el siglo XVIII, y sobre las que Rousseau echará luz desde una doble mirada, primero para criticarla y luego para impulsarla, de hecho organiza los procesos de transformación del niño con nominativos precisos: edad de la naturaleza, edad de la fuerza, edad de la razón y las pasiones, edad de la cordura y del matrimonio. Estas prácticas consolidan una mirada referencial al cuerpo del infante que el discurso de Rousseau ha reiterado con particular convicción y énfasis. El topos del hombre es diferente al topos del niño, deslindarlos constituye la primera designación del universo de la infancia: “la humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: hay que considerar el hombre en el hombre, y al niño en el niño” (Rousseau, 1995: 93).

Mostrar el niño en su viaje por la instrucción constituye un segundo punto de reflexión. El esfuerzo teórico del discurso rousseauiano ha logrado marcar el territorio de una obra específica pero incompleta, si bien el niño se mueve en el marco concreto de su propio escenario la intencionalidad de este reconocimiento no se agota en su mismidad, todo lo contrario, se reconoce su objetividad porque sobre ella es posible y necesaria una intervención adulta,

la finalidad del niño no será permanecer en su infancia sino transformarse en adulto a través de la educación.

Este periplo exige captar la cotidianidad de la infancia: “La educación del hombre comienza en su nacimiento; antes de hablar, antes de oír, ya se instruye. La experiencia se anticipa a las lecciones” (Rousseau, 1995: 70). Lo que importa en la infancia es su capacidad natural hacia la formación, la acción educativa se imprime sobre la naturaleza del niño: “Nacemos capaces de aprender, pero sin saber nada, sin conocer nada. El alma encadenada a órganos imperfectos y semiformados, no tiene siquiera sensación de su propia existencia. Los movimientos, los chillidos del niño que acaba de nacer, son efectos puramente mecánicos, carentes de conocimiento y de voluntad” (Rousseau, 1995: 68). En el fondo la aparición de la infancia se evidencia como un discurso reciente, localizable en el tiempo, construido culturalmente, contingente a unas prácticas, o si se prefiere, un objeto de conocimiento que rompe, quiebra y varía la invisibilidad social e histórica del niño.

CAPÍTULO SIETE

El cuerpo del enseñante

“El ingenio de los niños debe con propiedad compararse con una tierra fértil capaz de producir con abundancia cualquier semilla buena o mala que se siembre en ella. Es así que el labrador que cultiva esta tierra es el maestro, luego si este no la rompe, labra, dispone y siembra una buena doctrina ¿qué fruto se podrá esperar de sus labores? Las Águilas feroces no pueden engendrar palomas mansas; ni el que siembra trigo puede coger cebada, porque es tal la fuerza de la primer doctrina, que suele durar toda nuestra vida” (Francisco Javier de Santiago Palomares, 1786).

1. La precariedad de un oficio

Podemos abordar la aparición del maestro público como un proceso precario, errático e indefinido. Esta figura, que surgió a grandes tumbos en medio de una multiplicidad de prácticas aparejadas a la enseñanza fue en principio, endeble y maleable. Sus atributos, modos y medios para su dotación, su posición en la jerarquía de los funcionarios y autoridades, eran permanentemente acomodados según las circunstancias y los individuos. Así, el maestro podía figurarse en las más ponderadas elucubraciones político-filosóficas como un engranaje vital para la prosperidad de los pueblos, como el custodio de la moral y la civilidad, como el fiador del orden y la paz de la sociedad.

En contraste, los empleados de la burocracia virreinal, los curas, el vecindario y particularmente los maestros o los aspirantes a serlo, dan testimonio de un

variopinto cuadro de concepciones frente a este oficio, las cuales no siempre armonizan con el elaborado encomio de los discursos, las memorias y los estatutos venidos de España. En suma, el maestro que llegó a regentar las escuelas públicas creadas en la segunda mitad del siglo XVIII, no surgió como un presupuesto ideológico, ni apareció por la fuerza de un mandato jurídico. Él fue el resultado de una continua metamorfosis, en la que sus contornos, por demás difusos, aparecían atados a una infinidad de situaciones y necesidades prácticas. Desde el comienzo de la configuración de su oficio, el maestro transitó y sigue transitando entre el asalto al cielo, nominado como arquitecto de sociedades y paradigma de la infancia, y las miserias que tenía que soportar en su vida cotidianamente, sus “urgencias lloradas” para conseguir “un socorro de limosna”.

La enseñanza: una forma de subsistencia

La dotación del salario del maestro fue quizá uno de los fenómenos que más claramente puso de relieve la precariedad de su oficio. La continua fluctuación e inestabilidad de su asignación, trabada las más de las veces a los avatares de las arcas, al capricho de los funcionarios o a la misericordia de los vecinos, mantenían al maestro (y con él a la escuela) al borde de la desaparición. La inserción de este nuevo empleado en la sociedad, a quien paulatinamente se le empezaron a descargar infinidad de obligaciones, produjo no pocos conflictos. Administraciones y gobiernos locales aquejados de pobreza y limitaciones, cuando no de una total iliquidez, difícilmente podían acoger a un sujeto que aspiraba a convertirse en un asalariado.

En muchos expedientes es recurrente la figura del maestro caracterizado como un hombre sin ninguna fortuna ni oficio, pero que anhelaba con su labor sustentar a sus parientes y deudos. De hecho, para justificar su aspiración al cargo muchos maestros anteponían su pobreza a su habilidad, enfatizaban su condición de menesterosos y enumeraban la parentela dependiente de ellos.

Podemos citar un extenso rosario de pasajes que muestran ese espíritu mendicante. Bástenos escuchar por ejemplo la afligida solicitud de Miguel Sierra y Quintano, enseñante en una de las escuelas de Santafé, quien a principios de 1808 declaraba que “busco honestamente los medios de sostener a tres hermanas mías, doncellas, y a mis ancianos padres que rayan ya en la edad octogenaria” (AGN, Anexo, Instrucción pública, T. 4, f 375). En términos similares se expresó Manuel Bravo al postular su nombre para obtener la titularidad de la escuela de primeras letras de Rionegro, incluso, señalando como uno de los principales “méritos” de su aspiración su “escasez de medios o pobreza suma”, e indicando estar dispuesto a “sujetarse a la penosa faena de lidiar con los niños, para con la corta contribución de ellos subvenir

escasamente a los alimentos de [su] infeliz familia” (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f 431). En algunos casos era algún funcionario o vecino que lo recomendaba, quien apelaba a ese tono lastimero y suplicante para ensalzar su vocación hacia dicha plaza. Por ejemplo, en 1792 el Gobernador y Comandante General de Popayán, al sugerir al clérigo José Joaquín Navia como maestro interino de la escuela del Colegio Seminario de esa ciudad, encarecía tener en cuenta no sólo su “buena instrucción y costumbres proporcionadas a inspirar en los niños los mejores sentimientos de piedad”, sino “la indigencia en que se [hallaba] y que tanto más crece con las naturales obligaciones de sostener a sus ancianos padres, a sus pobres y recogidas hermanas y numerosos hermanos, que unos y otros se prometían justamente su alivio y educación en la comodidad de este buen hijo y de este honrado hermano” (AEP, Libro C3, Documento 15).

A pesar de los reparos de algunas de las autoridades del virreinato por la actitud un tanto mercenaria de los primeros maestros públicos, claramente la enseñanza empezó a asumirse como una forma de redención económica, al punto que si la escuela era evidentemente menesterosa, los que podían desempeñarse como maestros miraban “con indiferencia y aún con desdén” esa ocupación (AEP, Libro C3, Documento 15). En definitiva, si el pago no era seguro ni sustancioso, difícilmente se encontraban aspirantes para ese puesto pues, como lo manifestó el Procurador General de Santa Fe al conceptuar sobre la petición del título del maestro Sierra y Quintano: “los pocos que le [solicitaban] apenas lo [veían] como puro arvitrio de industria” (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 377). Para el gobierno, la pobreza del maestro no debía ser el motivo para ejercer su oficio. Sin embargo, en casi todas las reclamaciones y oposiciones ellos mismos sacaban a relucir sus necesidades o carencias, en la esperanza de conmover a los funcionarios e inclinar a su favor la designación.

La estimación de la enseñanza como una forma de subsistencia dio lugar en algunos casos a disputas y malquerencias entre aquellos que codiciaban el salario correspondiente. Así se infiere de una representación anónima de 1793, en la cual se acusó de inútil y negligente al maestro de primeras letras de la villa de Mompo. Según el funcionario comisionado para verificar la veracidad de tales imputaciones, el maestro era cumplido y aplicado en el ejercicio de sus obligaciones, por lo que dicha representación seguramente vendría “de alguno que teniendo puestos los ojos a este ministerio, porque la dotación es muy regular, se haya valido de este medio para remover este obstáculo y conseguirlo con facilidad” (AGN, Milicias y Marina, T. 128, f 64).

En este mismo orden de apreciaciones podemos citar el expediente sobre la designación del maestro para la escuela de Rionegro en 1806, en el cual se incluyó un *Otro Sí* que dejaba entrever un conato de puja por esa plaza,

cuando uno de los maestros opositores ofreció “rebajar cincuenta patacones de la asignación de los doscientos hecha por el excelentísimo Señor Virrey” (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f 4). Ante ese ofrecimiento, el maestro Manuel Bravo, a quien vimos atrás esmerándose en conmovir los corazones de los cabildantes enunciando las privaciones de su desgraciada familia, manifestó con no poca consternación que esperaba que se diera el empleo no al que “más rebajare dicha cantidad, sino al más idóneo y aparente para [ese] ministerio”¹⁹².

Los maestros públicos eran hombres libres para venderse. En muchas circunstancias esa condición propició el abandono de los puestos cuando el flujo de rentas hacia las escuelas escaseaba o se interrumpía. Alegando tener el derecho “ha hacer otras agencias que [les dejaran] sacar el premio de [su] trabajo”¹⁹³, maestros en posesión y titularidad de alguna de las escuelas del Virreinato elevaban peticiones pidiendo la remoción del nombramiento. Juan Ventura de Otálora, maestro de la escuela del Real Colegio Seminario de Popayán en 1784, pidió que se le admitiera renuncia a ese destino apenas cinco meses después de su nombramiento, según él por hallarse “cargado de obligaciones a las que no [podía] subvenir con la renta escasa de trescientos pesos anuales” (AEP, Libro D 4, Documento 13). Asimismo, en 1792 el maestro de la ciudad de Antioquia expresó que “el progreso de [su] maestranza [estribaba] precisamente en la renta que se [le había] asignado”, y que al encontrarse “combatido de suma pobreza” y el pueblo sin ningún fondo público, dejaba vacante el magisterio (AGN, Colonia, Colegios, T. 5, f 105). En iguales términos pidió la baja de la docencia don Juan de la Cruz Gastelbondo en Sogamoso, arguyendo su intención de “separarse de esa fatiga” debido a “la poca utilidad de la escuela pública, por ser una cosa muy corta la que le [contribuían] los padres de los niños que [enseñaba]” (AGN, Colonia, Colegios, T. 4, f 306).

¹⁹² Expediente Arma de Rionegro: oposición de maestros a la escuela de primeras letras. Rionegro-Santa Fe, 16 de diciembre de 1806 - 22 de junio de 1808. [Escrito de Manuel Bravo exhibiendo testimonios sobre su desempeño, procedencia e idoneidad] (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f 4). La maniobra del opositor que literalmente regatea su salario con el fin de mover a su favor la decisión, ciertamente tuvo el efecto deseado, pues dentro del mismo expediente se encuentra una solicitud de los vecinos para que se tenga en cuenta a este maestro, no sólo por sus “calidades”, sino porque “...hace la ventajosa propuesta de entrar haciendo rebaja a los caudales comunes de la cuota señalada llevando a los pudientes muy poco interés y a los desvalidos ninguno”. [Presentación de José Miguel Álvarez del Pino como aspirante a maestro de primeras letras] (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f 434).

¹⁹³ El Theniente Corregidor del Partido de Sogamoso hace presente a V. Exc. están aclarados los propios de toda la provincia a beneficio de sus lugares, desde el año de 82, y hasta la presente no se ha puesto en arreglo, ni menos se ha cobrado su producto, y pide en atención a ser obra pública la creación de una escuela, con la dotación de 200 pesos, y propone sujeto quien pueda desempeñar este encargo; para lo que acompaña los documentos que le han parecido necesarios. Sogamoso, 25 de julio 1790. En: [Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbondo] (AGN, Colonia, Colegios, T. 4, f 306).

Lo cierto es que el maestro era generalmente un individuo pobre a quien, como alega Francisco Balvín para que legalizaran su situación al frente de la escuela le correspondía “mantenerse de su personal diligencia, buscando arbitrios para poder sustentarse”¹⁹⁴. La enseñanza se instauró así como un empleo remunerado del cual empezaron a derivar su sostenimiento varias familias, un oficio que sin mediar el pago prometido, si acaso era “una penosa faena” a la que muy pocos estaban dispuestos a sujetarse.

El estipendio del maestro

Si bien es cierto que la fijación de una contraprestación económica por el oficio de enseñar no era una figura inédita, pues los preceptores y pensionistas particulares que precedieron al maestro público desde luego cobraban por sus servicios, la dotación del estipendio para este nuevo enseñante dio lugar a unas nuevas disputas que en parte contribuyeron a pesar de todo a hacer de la enseñanza un trabajo apetecible.

En las escuelas instituidas por legados testamentarios, dentro de la distribución de los réditos donados no estaba contemplada la cuantía de la asignación de un maestro. Las Órdenes religiosas, que generalmente obraban como depositarias de esas rentas, se encargaban de dar cumplimiento a la voluntad del benefactor manteniendo en funcionamiento la escuela y destinando como maestros a alguno de los regulares. Tras la expulsión de los jesuitas las escuelas creadas bajo esa figura pasaron a ser sustentadas por la Junta de Temporalidades. La escuela del Colegio de los jesuitas en Popayán, creada “según la final disposición de Don Manuel de Vivar, de la cantidad de seis mil pesos”, siguió funcionando tras la expulsión, aunque con la expresa disposición de dotarla de un maestro secular al que se le debían “pagar por el trabajo doscientos patacones, que en cada año [había] de percibir de las temporalidades de [esa] ciudad”¹⁹⁵. Así, con la transición entre las escuelas pías y las escuelas que empezaron a denominarse públicas, surgió la noción del salario o estipendio del maestro.

Después de 1770, con la reestructuración del aparato burocrático tras la sanción de las Ordenanzas de Intendentes¹⁹⁶, la fundación de escuelas de

194 El vecindario de la ciudad y provincia de Antioquia sobre que se le apruebe el nombramiento que se le ha hecho a Francisco Balvín, maestro de escuela de primeras letras mediante a su buena conducta y demás circunstancias que en él concurren para el efecto. Antioquia, noviembre 4 de 1791 (AGN, Colonia, Colegios, T. 5, f 102).

195 Nombramiento de Bartolo de los Arcos como maestro para la enseñanza de los niños en la escuela del Colegio de los regulares jesuitas en Popayán, 31 de octubre de 1769 (AEP, Libro D 4).

196 “El nervio de las grandes reformas introducidas por Carlos III en el gobierno de las Indias lo constituye la aplicación a estos territorios del sistema de Intendencias. El primer intento a este respecto se registra en 1770. Después de varias vicisitudes, se llega a la Ordenanza de 1782, que asigna al Intendente del Río de la Plata la alta función gubernativa en los Ramos de Hacienda, Justicia, Policía y Guerra. Cinco

primeras letras, y particularmente el pago de los maestros, quedó en teoría regulado por las leyes municipales, la cuales, emulando las experiencias del virreinato de Nueva España¹⁹⁷ estipulaban que al menos “en los lugares cabeza de provincia se establecieran escuelas públicas, asignando para dotaciones [las rentas] de propios y arbitrios de los pueblos”¹⁹⁸.

En la práctica, sin embargo, la cancelación de los estipendios nunca se ajustaba a las disposiciones reglamentarias. A pesar de su reconocida importancia para el bien público, el maestro –al menos en la repartición de las asignaciones económicas– solía representarse en un segundo lugar frente a funcionarios como el médico, el preceptor de latín o el síndico municipal. Entre octubre de 1807 y mayo de 1808, se desató una polémica entre el cura del pueblo de Suatá y el Cabildo de Tunja, la cual nos confirma que el salario del maestro estaba fundamentalmente signado por contingencias prácticas. En representación elevada por el cura y los vecinos del pueblo alegando haber construido de su cargo una escuela para educar al crecido número de jóvenes de esa parroquia, los firmantes pidieron a los miembros del Cabildo destinar una parte de los propios para pagar el maestro. Los legisladores respondieron a esa solicitud con un inventario de los destinos de esas rentas, en el cual ciertamente el estipendio del enseñante no figuraba como una necesidad:

años más tarde se aplicó esta Ordenanza en Lima y poco después se hizo extensiva a Nueva España y, en general, al resto de América. Con la implantación de este régimen los antiguos gobernadores de los territorios coloniales fueron sustituidos por los intendentes-gobernadores, sometidos en parte al Virrey, y en parte, al Intendente General. Si bien el sistema consiguió sanear la administración del Estado español en las Indias, incrementándose considerablemente los ingresos del Tesoro, los beneficios que por este lado se alcanzaron quedaron contrarrestados por el error político que implicó desplazar a los criollos de los puestos de gobernadores, alcaldes mayores o corregidores y sustituirlos por funcionarios peninsulares, desde los nutridos cuadros burocráticos de las distintas Intendencias” (Ots, 1941: 69).

197 En el caso del territorio novohispano, Dorothy Tanck señala que la disposición legal que empezó a regular el establecimiento de escuelas, y que dio pie a la proliferación de establecimientos educativos, fue la Ordenanza de Intendentes, en cuyo articulado se dispuso el pago de maestros con fondos de las cajas comunales. Particularmente, el artículo 34 rezaba: “...que se establezcan en todos los pueblos de indios de competente vecindario escuelas de primeras letras en que se les instruya de los misterios de nuestra fe y enseñe a leer, escribir y contar sin estipendio alguno a los indios”. Reglamento de Tala, 1 de julio de 1796. Colección de acuerdos, 1868, vol 2, pp. 307-308, 314-315. (Tanck, 1999: 206). “En estos pueblos de indios jugaron un papel muy importante las Cajas de Comunidad, cuyos fondos se destinaban al sostenimiento de hospitales, al auxilio económico de las viudas, huérfanos, enfermos e inválidos, al pago de los tributos, a sufragar los gastos de las emisiones, al sostenimiento de casa de recogimiento y de seminarios y colegios para los hijos de los cacique, etc. El caudal de estas Cajas se nutría con ingresos procedentes de tres fuentes distintas: una agrícola, otra industrial y otra censual. La primera estaba integrada por el importe de los frutos que se obtenían del cultivo de ciertas extensiones de tierra que colectivamente se hallaban obligados a realizar los indios de cada pueblo para el sostenimiento de su Caja. La segunda de estas fuentes de ingreso la constituían los obrajes o fábricas de paños explotados en comunidad por los indios en algunas regiones. La tercera, pecuniariamente la más importante, resultaba del importe de los censos, obtenidos en tierras comunales de los indios dadas para su cultivo, mediante el pago de un canon, a labradores indios o españoles” (Ots, 1941: 28-29).

198 Plan de una escuela de primeras letras para la ciudad de San Juan de Girón, presentada por el Doctor Felipe Salgar, cura de esa ciudad. Girón, mayo 16 de 1789. En: Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros en la ciudad de San Juan de Girón (AGN, Colonia, Colegios, T. 2, f 959-960).

... aunque sea útil la escuela de Suatá para la instrucción de la juventud; no lo es resultando perjuicio a la cabeza de provincia, como es indispensable siempre que se le prive del ramo más necesario, y por decirlo de una vez, el único de que depende la administración del bien público. No nos detendremos a demostrar a V. E., que la masa de propios es la que utiliza los caminos, la que sostiene los puentes, la que mantiene los edificios públicos, la que en tiempo en que vienen tropas del Rey contribuye con una buena ayuda de costa, en cuarteles, velas, etc: La que contribuye con las expensas necesarias para la conducción de los reos, y otros gastos indispensables a la administración de Justicia, la que sufre en esta ciudad los crecidos gastos que anualmente se impenden en conservar el dilatadísimo acueducto. De aquí se deberían sacar los salarios y pensiones para un preceptor de latinidad y para un médico facultativo que sirviesen a la República, de aquí las expensas para la defensa de huérfanos, viudas y personas miserables por el ministerio del síndico público. En una palabra Excmo. Sr. sin la renta de propios no puede subsistir el consejo y preminencias de ciudad, porque como no se esconde a V. E. sin el recurso de aquel fondo, no se pueden sostener sus prerrogativas, ni remediar las necesidades del público¹⁹⁹.

Según este documento el pago del maestro no era una prioridad dentro de los ramos del gobierno. Entonces ¿cómo se sustentaba un empleado cuya función estaba paradójicamente nominada como un asunto tan caro a la utilidad pública? En el marco de la documentación, la respuesta a ese interrogante nos ofrece un espectro de matices que precisamente nos permiten apuntalar la tesis de la precariedad del oficio de enseñar. Entre muchos ejemplos, podemos referenciar que el sostenimiento económico del maestro podía depender, como en el caso de la escuela de Ubaté, del “arrendamiento de un potrero”²⁰⁰ o, como en Mompox, del cultivo de un “requio de hortaliza” en el patio de la escuela y aún con la ayuda de los alumnos mismos²⁰¹.

Cuando en los pueblos, villas o lugares carecían por completo de expensas de propios o algún otro fondo, el maestro de escuela debía subvencionarse “por cualesquier precosto según la comodidad” de sus alumnos. Al igual que los preceptores y pensionistas, podía fijar tarifarios en dinero o en especie para alcanzar a reunir un “corto pre”²⁰² que le permitiera sobrevivir. Ese era

199 Los vecinos de Suatá, sobre la necesidad de una escuela de primeras letras. Octubre 23 de 1807 - mayo 20 de 1808 (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 331-331v).

200 Luis Amaya, maestro de escuela de Ubaté, demanda el pago de sus sueldos. Ubaté, abril 30 de 1799. (AGN, Colonia, Colegios, T. 5, f 17).

201 Expediente formado sobre una representación anónima que se firma en Santa Cruz de Mompox, haciendo evidente que el maestro Agustín Vidales es inútil e incapaz para la enseñanza, y de muy malas costumbres. Mompox, Enero 23 de 1793 (AGN, Fondo Milicias y Marina, T. 128, f 63v).

202 Pre: socorro diario que se da a los soldados. (Panlético, Diccionario Universal de la lengua Castellana (1843) Por don Juan de Peñalver. Tomo II. Madrid: Imprenta de Don Ignacio Boix, p. 605.

el caso del maestro Joseph Bosi, “chapelón español” encargado de la escuela del pueblo de Monguít, quien por la extrema pobreza del vecindario padecía “muchas escaseces [e] incomodidades, por no alcanzarle lo que [sufragaba] para poder alimentarse aún en la forzosa y precisa manutención” (AGN, Instrucción Pública, T. 3, f 195).

En otros casos el salario del maestro se constituía de una renta que podríamos denominar mixta, al asignársele un pago anual con dineros públicos y permitírsele al mismo tiempo fijar cuotas periódicas a los padres de algunos de los menores. El maestro de Ubaté, quien recibía estipendio de 150 pesos al año por educar a los niños “naturales”, podía cobrar a “los vecinos blancos que estaban en la escuela juntamente con los yndios, en cada semana un quartillo, o unos dos huevos como única contribución para [su] sustento” (AGN, Colonia, Colegios, T. 5, f 59). En iguales circunstancias encontramos al maestro José Miguel Álvarez del Pino, aquel que como opositor de la escuela de Rionegro ofreció rebajar su salario por año a “ciento cincuenta patacones de las rentas de propios”, comprometiéndose “a no llevar a ningún padre de los niños, aunque [fuera] conocidamente rico, mas que seis reales por mes por cada uno; a los de regular caudal a quatro reales, a los pudientes a dos reales y a los no pudientes de balde”²⁰³. Podiéramos decir que con estos párrafos los maestros inauguran una historia mendicante .

De todas maneras, el sueldo como maestro de escuela era ínfimo comparado con los salarios promedio de los curas y funcionarios de la burocracia virreinal. “Tanto el Arzobispo de Bogotá como el Virrey recibían 40.000 pesos al año, el salario de un juez de Audiencia era de 2.491 pesos, el Corregidor de Tunja ganaba 2.812 pesos y el gobernador de Girón 1.375 pesos. Dentro de la burocracia fiscal los contadores del tribunal de cuentas ganaban 2.812

203 Presentación de José Miguel Álvarez del Pino como aspirante a maestro de primeras letras. En: Expediente Arma de Rionegro: oposición de maestros a la escuela de primeras letras. Rionegro-Santa Fe, 16 de diciembre de 1806 - 22 de junio de 1808 (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f. 433). Una licencia similar a esta es librada a favor de Don Miguel Sierra y Quintano, maestro de la Parroquia de las Nieves en la Capital, a quien referenciamos más atrás. En el expediente de erección de esta escuela se aclara que aunque su “objeto principal [es] educar a los niños pobres bajo la condición de gratuitos”, el maestro podía “recibir algunos pensionistas” aunque sin hacer “ninguna distinción o preferencia [entre ellos], pues con igual esmero ha de enseñar a los unos que a los otros. [Expediente formado sobre la creación de una escuela de primeras letras en el barrio de Las Nieves, aprobación de las ordenanzas que la han de regir y su conveniencia para uniformar la enseñanza impartida en la escuela pensionista del maestro Sierra Quintano]. Santafé, enero-octubre de 1809 (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 382-382v). Otro caso que podemos mencionar para mostrar ese tipo de sustentación del maestro con fondos públicos y contribuciones particulares, es el de la escuela de San Juan Girón, en cuyo expediente de aprobación se expresa que en la ciudad cuenta con “proporción para establecer una escuela formal; pues por ciento y cincuenta pesos que se le señalen de propios, y lo que contribuyan los niños (que puede ser en esta forma: dos reales mensuales los ricos y uno los de mediano pasar) sin pensar a los pobres en cosa alguna, puede componerse una dotación suficiente a remunerar competentemente un Maestro de primeras letras examinado y aprobado”. [Concepto de señor Fiscal, recomendando un límite mensual en lo que deben pagar los niños y que el cabildo fije edicto llamando opositores]. Santa Fe, noviembre 30 de 1789. En: [Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros en la ciudad de San Juan de Girón] (AGN, Colonia, Colegios, T. 2, f 996v).

pesos y los funcionarios de rango intermedio entre 1.000 y 1.500 pesos” (Phelan, 1980: 79).

Una figura prescindible

Las vicisitudes económicas no fueron el único factor que definió el carácter endeble que hemos identificado en los primeros maestros públicos. La delimitación de sus funciones y el rango frente a otros funcionarios civiles y eclesiásticos, no aparecían con una claridad irrefragable inmediatamente fueran nombrados para el encargo. Las imprecisiones, las improvisaciones y las amañadas adaptaciones, dieron lugar en muchas partes del Virreinato a que los estos fueran desplazados de sus atribuciones inmediatas, y ocupados en las más insospechadas labores.

Un caso quizá excepcional pero no por ello menos sintomático de la debilidad de su estatuto en sus primeros años, fue el del maestro Bernardino García de la escuela de la Villa del Socorro en 1793. Por disposición del Cabildo, el dicho García tuvo que acomodar la casa de la escuela para que fungiera al mismo tiempo como cárcel, incluso instalando un cepo en el que se imponían fuertes castigos a los arrestados. La medida, tomada por el Cabildo “con el pretexto de la ynstrucción en la doctrina christiana”²⁰⁴ de los presos, no sólo puso de manifiesto la inespecificidad de la escuela al momento de su aparición, sino la impavidez del maestro ante el mandato de una instancia que él asumía superior e incuestionable, al punto de aceptar desempeñarse al mismo tiempo como enseñante y carcelero.

En otro caso similar vemos al titular de la escuela de Pore en 1798, aunque sometido esta vez a la voluntad del cura del pueblo. Por mandato del prelado, que también se desempeñaba como comisario subdelegado de la Inquisición, el maestro de la escuela fue nombrado como notario en varios ministerios de ese Tribunal, cargo que lo obligaba a hacer frecuentes ausencias de la ciudad dejando la escuela desatendida. En vista de las continuas inasistencias, el Alcalde Ordinario conminó al maestro, “como que es un asalariado con 200 pesos de las rentas públicas”²⁰⁵, a explicar el motivo de sus salidas. Esta situación levantó la ira del cura, quien en comunicación al burgomaestre incluso lo amenazó con la mácula de la excomunió si proseguía con la averiguación²⁰⁶.

204 Comisión a Don Antonio de Silva para que averigüe en la Villa del Socorro si es cierto que el maestro de escuela tiene una cárcel, con sepo, donde se imponen fuertes castigos a los arrestados, con consentimiento del Cabildo. San Gil, diciembre 29 de 1793 (AGN, Miscelánea, Cabildos, T. 143, f 668).

205 José Antonio Montaña, maestro de escuela de Pore acusado por el Alcalde como negligente en el cumplimiento de sus deberes en el magisterio. Santafé, Junio de 1798. (AGN, Colegios, T. 3, f 768).

206 La nota de protesta reza: “Don Manuel de Lugo y Zerón cura rector de esta Santa Iglesia de la ciudad

Ante la airada respuesta del clérigo, el Alcalde optó por consultarles a las autoridades en Santa Fe, primero, si el procedimiento de amonestar al maestro correspondía a sus atribuciones; segundo, si el cura del pueblo tenía la facultad de emplearlo en otro asunto diferente a la enseñanza; y tercero, si estando “el dicho maestro dedicado y asalariado por la ciudad”, debía tener como “la primera y más urgente obligación la continua asistencia personal a la escuela en todos los días que no [fueran] feriados” (AGN, Colegios, T. 3, f 770v). A nuestro modo de ver, esta pequeña escaramuza entre poderes por la potestad sobre el enseñante, pone en evidencia la indefinición de su naturaleza como funcionario: El alcalde, en virtud del origen del salario reclamaba la vocación de ser interventor de su accionar; el cura, seguramente por el rol que desempeñaba en la dotación de la escuela, exigía una atribución similar; el maestro mismo –al menos en este caso– no definía todavía como su ocupación la enseñanza de los niños en la escuela.

Esas veleidades del oficio del enseñante ciertamente eran propiciadas por las autoridades encargadas de su nombramiento. En esta instancia el maestro difícilmente podía reclamar límites a sus atributos, y tendía más bien a aceptar cualquier encargo o comisión que se le hiciera, aún si implicaba el abandono temporal del puesto como tal o su ocupación en actividades diferentes a la enseñanza. En 1800 por ejemplo, Francisco García Gómez fue investido como maestro de la escuela en la ciudad de Antioquia, aunque en atención al elevado número de vagos y ociosos, con la expresa comisión de hacer de censor de la población formando una “lista así de los que [vivían] en el centro de la ciudad como en los barrios, con distinción de los hijos varones que [tuviera] cada padre de familia para que, que con vista a ella, se tomarán las providencias convenientes a su mejor arreglo, orden e instrucción” (AHA, Documento 9692, f 1).

Para algunos maestros que asumían la titularidad de la escuela como una dádiva personal, la precariedad de su posición era evidente. Aquellos que conseguían el título o el nombramiento gracias al guiño de algún funcionario, y que en cierta forma se convertían en sus dependientes, podían ver su permanencia al frente de la escuela sujeta al albur de sus bienhechores. En 1792 el maestro de la escuela de Ubaté se enfrascó en serias disputas con el vecindario y las autoridades del pueblo, las cuales terminaron en su dimisión

de Pore, etc. A vuestras mercedes los señores alcaldes ordinarios... hago saber que estoy entendiendo en varios asuntos del santo tribunal de fe, y tengo nombrado por notario a Josef Montaña por lo que a vuestras mercedes dichos señores, y otra cualesquiera persona que intente impedir el recto y libre ejercicio de dicho santo tribunal: exorto y requiero en nombre de Nuestra Santa madre Iglesia, que luego que este veanse cirvan no tomarle cuenta de las salidas y demás diligencias que conmigo o por mandado mío hiciere, pena de excomunió mayor y entredicho si en adelanten intentaren enovar el derecho libre y recto ejercicio a los dependientes del dicho santo tribunal”. Montaña José Antonio, maestro de escuela de Pore acusado por el Alcalde como negligente en el cumplimiento de sus deberes en el magisterio. Santafé, Junio de 1798 (AGN, Colegios, T. 3, f 770v).

del cargo. En representación elevada a las autoridades en la capital, el maestro explica el rumbo de los acontecimientos diciendo:

“Como en esta vida nada hay permanente, y ninguna fortuna puede subsistir siempre próspera y favorable, a mi se me voltió totalmente la rueda con la muerte del padre cura difunto, porque apenas este sugeto autor y fomentador de esta buena obra falleció, cuando casi todo cayó por tierra; pues al punto mismo me faltó a mi todo el apoyo para adelantar el Plan de mi escuela y educación de los jóvenes...al punto mismo comencé a hallar una oposición la más terrible y a padecer muchas injurias y vejámenes no sólo de los particulares y vecinos, sino hasta del mismo convento de Ubaté sin permitírseme ya por orden del padre cura Ynterino el rezar con mis niños públicamente en la Yglesia el Rosario como lo acostumbraba, llegando a decirme que siempre que yo fuese a rezar con los jóvenes, no se diría en aquel tiempo la misa”.

Ciertamente la suerte del maestro parecía atada a una rueda que podía o no girar a favor según las contingencias políticas y materiales. Estas últimas eran sin embargo el factor que mas comúnmente decidía la permanencia o la supresión de la plaza del maestro. En la disputa entre el cura de Suatá y el Cabildo de Tunja citada más atrás, queda claramente expuesto que el cargo era prescindible frente a necesidades que podríamos denominar más prácticas, como la refacción de un acueducto y la dotación de pertrechos y equipamientos para los cuerpos militares:

La enseñanza de la juventud es el más principal ramo de la policía, el objeto más interesante de las sociedades políticas, y el que ha merecido toda la atención de los legisladores. Sin educación no pueden felicitarse los pueblos, el vicio cundiría por todas partes, las leyes, la religión, la pública seguridad y la privada, serían violadas sino se procurase desde el principio inspirar a la juventud las sanas ideas y obligaciones propias del cristiano y del vasallo. Estas verdades tan obvias son desconocidas al Cabildo de Tunja pues que ha tenido la sandez de reputar por más interesante al bien público el aliño y composición de caminos y puentes, la reparación de la casa capitular y cárcel pública, la dotación de la cátedra de latinidad y de la plaza de un médico asalariado, que la enseñanza de la juventud. Esas obras de mera comodidad debe preferir en el concepto de los capitulares a la más urgente y necesaria cual es la instrucción de los jóvenes. Tan desatinadas consecuencias proceden de los errados principios de que está imbuido el Cabildo de Tunja. Él no habría desbarrado en estos términos, sino ignorara que las rentas de propios por su naturaleza no son unos fondos destinados para permanecer en el Arca como un tesoro inútil y de mera ostentación, no para socorrer a los capitulares en sus urgencias y atrasos, sino para el beneficio público, para la policía y buen gobierno de los mismos pueblos contribuyentes.

*Debiera saber que esas contribuciones traían desde su origen la pensión y carga real de subvenir a las principales necesidades de la sociedad política y que ninguna era mayor y más interesante en el concepto de todos los publicistas y en el de todos los que escuchan la voz íntima de la naturaleza, que la educación de la juventud, origen de la prosperidad y del buen orden de todos los pueblos*²⁰⁷.

En este caso el criterio del Cabildo fue incontestable a pesar de los reproches y amonestaciones del clérigo sobre la importancia y necesidad de la educación de los menores. El encomiable aparataje que reputaba a la educación como un bien del progreso y la felicidad de la sociedad, era inoperante frente a circunstancias que demandaban resultados inmediatos y funcionales. En 1801 se registró en Rionegro una situación de este tipo, cuando una creciente destruyó varios de los puentes y caminos de la ciudad, destinándose para su reparación los fondos ocupados en pagar al maestro de primeras letras. “Supuestas las urgencias de mantener los puentes, y considerando los pocos propios que [producía aquella] jurisdicción”²⁰⁸, el cargo del enseñante sencillamente era prescindible ante la necesidad de sortear este tipo de eventualidades.

Las urgencias lloradas de un maestro público

Aún con todos los bemoles que implicaba su ejercicio, y ya fuera por la sustentación o congrua fijada en contraprestación, ya por el honor del servicio a la patria, ya por el bien público o la prosperidad, un número importante de individuos ató su destino al ministerio docente, definiéndose y denominándose como maestros públicos. Ese gesto supuso la adopción de ciertos rasgos distintivos, entre los cuales nosotros destacamos su carácter mendicante. En la documentación, incluso a través de reiteradas fórmulas discursivas, el clamor del maestro es una constante que determina su visibilidad. Como opositor o como titular de alguna escuela, al maestro lo vemos porque se queja, porque reclama, porque suplica, porque denuncia. Su grito lo pone en evidencia, lo diferencia de otros sujetos enseñantes o preceptores en otros tiempos.

El interés económico era un factor preponderante en la determinación de las aspiraciones de los enseñantes, llegando incluso a condicionar la calidad de

207 Los vecinos de Suatá, sobre la necesidad de una escuela de primeras letras. Octubre 23 de 1807 - mayo 20 de 1808 (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 354v-355).

208 Expediente sobre lo actuado en torno al nombramiento de Don Josef Ignacio Callejas, como maestro de escuela pública de primeras letras de Arma de Rionegro, suspensión de la asignación de aquel por parte del Cabildo e improbación de la Real Audiencia sobre la decisión, ordenando se le reintegre lo devengado. Rionegro, febrero 3 de 1801 (AGI, Sala de Libros Raros y Curiosos, Instrucción pública, f 469).

su ministerio o su permanencia en el puesto. El maestro, que por lo general era un hombre pobre, tenía como elemental objeto de su trabajo su mantenimiento y el de su familia. Sin embargo, las vicisitudes financieras de la mayoría de las escuelas creadas en el último tercio del siglo XVIII, le impedían tener con seguridad siquiera lo de su manutención. En otras palabras, la obtención del título y del nombramiento como maestro, proceso en el que los opositores solían exhibir la crudeza de sus necesidades para inclinar a su favor la designación, necesariamente no garantizaban su supervivencia. Si bien es cierto que paulatinamente la enseñanza empezó a ser vista como un oficio al cual le correspondía una remuneración, la vaguedad de las nociones y los mecanismos que determinaban su funcionamiento, mantuvieron a muchos maestros en el límite de la indigencia.

Como hemos visto, las rentas de la escuela podían en cualquier momento ser arrebatadas para remediar todo tipo de urgencias, dejando al maestro desprovisto de su pago. Para asegurar la recompensa por su trabajo, muchos enseñantes tenían que dar testimonio de sus propias urgencias. En la documentación allegada a lo largo de 30 años, la figura del maestro debidamente titulado y nombrado como público, que se mantiene en el ejercicio de su ministerio, pero que ha dejado de percibir su estipendio (en ocasiones por períodos prolongados), o cuya entrega era por una vez al año, o porque simplemente no alcanzaba a cubrir con él sus necesidades y obligaciones, es quizá la más recurrente.

Como mostramos en *Crónica del desarraigo*, el maestro de la escuela de San Carlos en Santa Fe, Don Agustín Joseph de Torres, dotado con 400 pesos al año por la Junta de Temporalidades en 1775, es probablemente el rostro más emblemático de este tipo de situaciones (Martínez Boom et al, 1989: 126). Por cerca de dieciséis años Torres mantuvo una fluida correspondencia con varios dignatarios y funcionarios del gobierno, incluidos los virreyes Antonio Caballero y Góngora y José de Ezpeleta. En todas sus comunicaciones suplía angustiosamente un incremento en el monto de su asignación anual, pues según él dicha renta no le bastaba para cubrir “su estrecha obligación de mujer e hijos, entre ellos dos niñas doncellas” (AGN, Colonia, Colegios, T. 3, f 785). La afligida relación de las “urgencias lloradas” del maestro Torres –como el mismo denomina a sus carencias–, su insistente pedido de un “socorro de limosna” que le permitiera sobrevivir, marcan el sino de muchos maestros neogranadinos.

Miguel Bonel, uno de los antecesores de Torres en la dirección de la escuela de San Carlos, alegaba que antes de dedicarse a la enseñanza “el ejercicio de la pluma” le había permitido sustentarse “de vestido y demás alimentos para el cuerpo”, pero que una vez investido como maestro se había quedado

sin “ningún auxilio con que [remediarse]”²⁰⁹. Para mejorar su situación, “rendidamente” suplicaba se le mandara “para socorro del presente tiempo” algo del rendimiento de los ocho mil pesos con que fue constituida la escuela, y agregaba, como para que no quedaran dudas de la importancia de su clamor, que el dinero también se precisaba para adquirir “papel, cañones y otras cosas necesarias para la misma erudición” (AGN, Colonia, Colegios, T. 3, f 776).

La pobreza de los párvulos encomendados al maestro también dio lugar a muchas representaciones y solicitudes. Francisco Mendieta, quien también regentó la escuela que fue de los jesuitas en Santa Fe, recurrió “superior benignidad” del Fiscal de la Audiencia para enunciar que “el adelantamiento de las primeras letras” se encuentra atascado por la falta de medios de sus alumnos para “conseguir papel, cañones y cartillas en que poder recibir los respectivos elementos” (AGN, Colegios, T. 3, f 782).

2. Cuerpo enseñante y cuerpo del enseñante

Entre 1642 y 1771, la enseñanza de primeras letras en España se impartió en iglesias, conventos, casas particulares y algunas escuelas públicas. Durante ese periodo los que realizaban el oficio de enseñar estuvieron organizados y regulados por la Congregación de San Casiano, una corporación de seglares semejante a los gremios medievales, facultada por la autoridades civiles para examinar y autorizar a los nuevos maestros de la bellas artes de leer y escribir, comparable a las demás artes. Hasta 1647 la Hermandad fue un organismo religioso de caridad. Con la aprobación de sus ordenanzas ese año, adquirió carácter de entidad que agrupó buena parte de la instrucción elemental. La concesión del monopolio de la enseñanza a los maestros agremiados, supuso tanto la limitación del número de escuelas, como de miembros del cuerpo enseñante, lo cual indica la vaga deferencia del gobierno hacia la instrucción (Laspalas, 2002: 220).

Solamente hasta 1743 la Corona reguló el papel de la Congregación, nombrando examinadores de la Corte, dictando varias providencias en relación a las informaciones que estos censores tenían que recabar sobre los aspirantes a maestros de primeras letras, y declarando “las circunstancias que [debían] concurrir en los que se habilitaren de tales”. Para que los individuos que ejercieran este “arte” fueran “los más idóneos y distinguidos”, en Real Cédula del

²⁰⁹ Autos sobre la súplica por parte del maestro de escuela Miguel Bonel en torno a la fijación de su asignación mensual y polémica generada en torno a su nombramiento. Santa Fe, noviembre 17 de 1767 (AGN, Colegios, T. 3, f 776).

1 de septiembre de ese año, se ordenó a la Hermandad “zelar que todos los que entraren en ella [fueran] sabidos y tenidos por honrados, de buena vida y costumbres, christianos viejos, sin mezcla de mala sangre u otra secta”²¹⁰. Asimismo, reconociendo la utilidad “a las Repúblicas” del oficio profesado por los maestros, les concedió las preeminencias concedidas por las leyes a todos aquellos que ejercían “artes liberales de la carrera literaria”, estímulo con el que esperaba que los profesores “se aplicarían al mayor adelantamiento y perfección” de su oficio²¹¹.

Para disfrutar de este fuero, se dispuso que los que “se aprobasen de Maestros de Primeras Letras por los Examinadores de [la] Corte para dentro y fuera de ella”, obtuvieran un título, y que la Congregación designara como veedores a algunos de los “profesores más antiguos y beneméritos”, para cuidar que los elegidos cumplieran con todas sus obligaciones²¹². Los maestros aprobados y titulados por el Consejo, no sólo quedaban autorizados para establecer su escuela, sino además quedaban exentos en las “quintas, levas y sorteos”, y no podían ser encarcelados sino por causas criminales (Gonzalbo, 1999: 33).

En la confirmación de estos privilegios por parte de Carlos III casi 30 años después, la importancia dada a la educación que impartían los maestros de primeras letras aparece unida a una expresión: *la causa pública*. Ratificándola como “el principal ramo de la policía y buen gobierno del Estado”, la instrucción de la infancia es nominada como la fuente del progreso, así como del mejoramiento de las costumbres con la inclinación desde aquella “edad dócil” por el respeto a la potestad Real.

Los maestros adquirieron de esta forma un importante papel en la formación del buen vasallo y del buen cristiano. Sin embargo, la fuerte conciencia gremial que sustentaba a la Congregación, y su disposición eminentemente jerarquizada frente a los Ordinarios católicos, empezó a chocar con el interés de la Corona de formar un cuerpo enseñante secular que respondiera a las necesidades del Estado. Por ello, Carlos III extinguió la Hermandad de San Casiano en 1787 y erigió en su lugar el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras, un instituto que aunque prácticamente desempeñaba el mismo rol de la extinta cofradía, supuso el primer intento de regular y

210 Real Colegio Académico. Reales privilegios concedidos por los Señores Reyes Católicos de España a los Maestros de Primeras Letras con los requisitos que han de concurrir en los que hayan de obtener el título de Maestros por el Real y Supremo Consejo de Castilla. Madrid: Imprenta de Don Jerónimo Ortega, 1798. p. 9. En esta publicación se recogen cuatro cédulas que confirman la vigencia del fuero de los maestros de primeras letras: Una del 1 de septiembre de 1743, en la cual Felipe V concede las preeminencias y exenciones de dicho fuero, las otras (de Fernando VI el 13 de julio de 1758, Carlos III el 18 de mayo de 1771, y Carlos IV el 15 de marzo 1789) confirman y revalidan los mismos privilegios.

211 *Ibid*, Real Colegio Académico (1798: 7).

212 *Ibid*, Real Colegio Académico (1798: 9).

uniformizar estatalmente la práctica de la enseñanza (Terrén, 1999: 66). En la Provisión mandando observar los estatutos del Colegio, el monarca aseveraba que el objeto de este establecimiento era:

*...fomentar con trascendencia á todo el Reyno la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la Fé Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, y en el noble Arte de leer, escribir y contar; cultivando á los hombres desde su infancia y en los primeros pasos de su inteligencia, hasta que se proporcionen para hacer progresos en las virtudes, en las ciencias y en las artes, como que es la raiz fundamental de la conservación y aumento de la Religión, y el ramo mas interesante de la Policía y Gobierno económico del Estado*²¹³.

El Colegio quedó conformado por los maestros y profesores de primeras letras destinados a la regencia de las escuelas públicas establecidas por el Consejo Supremo de Castilla. Además, se crearon 24 plazas para “leccionistas” que debían adiestrar al mismo número de discípulos. La Provisión estipuló igualmente que ningún “profesor del Arte” podía obtener empleo alguno “sin ser individuo Académico”. El gobierno español ponía especial atención a las escuelas de Madrid, “cabeza y miembro principal de la Monarquía”, pues consideraba que estas habrían de servir de modelo para todas las demás del Reino (Palacio, 2001: 259).

Paradójicamente, al erigirse el Colegio Académico la Monarquía transfirió a sus miembros todas las prebendas y las exenciones ostentadas por los antiguos cofrades de San Casiano, situación que debido al celo que despertaba esa condición privilegiada, siguió restringiendo el número de individuos habilitados como maestros. El interés de los pocos preceptores que conformaban la nueva institución fue gradualmente entrando en contradicción con “los derechos sagrados del público”. En consecuencia, en febrero de 1804 el rey Carlos IV declaró libre la facultad para ejercer el magisterio de Primeras Letras en España, pues según él, los individuos que gozaban exclusivamente del título de maestros estaban privando “a otros que por su instrucción y talento [podían] enseñar con notoria ventaja, del derecho [de] todo hombre á coger el fruto de su trabajo”²¹⁴.

213 Carlos III, “Observancia de los estatutos del Colegio Académico del noble Arte de las Primeras letras; su fin y objeto; y número de sus individuos”. Real provisión del 22 de diciembre de 1789. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Libro octavo. De las ciencias, artes y oficios. Título primero. De las escuelas y maestros de primeras letras, y educación de niñas. Ley III.

214 Carlos IV, “Libre facultad para ejercer el magisterio de Primeras letras todos lo que obtuvieron título del Consejo, precedido el examen que se previene”. Real orden de 11 de Febrero de 1804. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Libro octavo. De las ciencias, artes y oficios. Título primero. De las escuelas y maestros de primeras letras, y educación de niñas. Ley VII. p. 473.

Para la Corona, los maestros incorporados al Colegio, seguros de “que siempre [habrían] de echar mano” de los privilegios de su título, no tenían ni interés ni motivo para esmerarse en servir. Por ello no sólo declaró derogadas todas las dispensas consagradas en los estatutos de la institución, sino que además dispuso que los títulos de maestro fueran expedidos por el Consejo de Castilla, dejando “á la voluntad y arbitrio” de los autorizados para ejercer el magisterio, el incorporarse o no al Colegio Académico, y el “establecer su escuela en el cuartel, barrio, calle ó lugar del Reyno que bien les pareciere”²¹⁵.

La facultad entregada al Consejo de Castilla de examinar y titular a los maestros de escuela, era ejercida a través de una comisión conformada por el Presidente y el Secretario de la Junta General de Caridad, el Visitador General de las Escuelas Reales, un Padre de las Escuelas Pías y dos individuos del Colegio Académico de Primeras Letras de Madrid. Dicha junta examinadora, al igual que las que le precedieron, debía valorar –esta vez gratuitamente– el saber de los aspirantes a maestros en todos “los ramos que [comprendía] la primera enseñanza” (doctrina, lectura, escritura, aritmética, gramática y ortografía), así como las habilidades en “el arte de comunicar todos estos conocimientos a los niños por el orden y método más breve y más provechoso”²¹⁶.

Con la declaración de la libertad para ejercer el magisterio escolar, cesó temporalmente el esfuerzo estatal por erigir una corporación que agrupara y regulara a los maestros de primeras letras. Las experiencias de la Hermandad de San Casiano y el Real Colegio Académico, dejaron sin embargo apuntaladas cuestiones capitales para la historia educativa, principalmente porque los intentos por delimitar el gremio de los enseñantes escolares partían de la definición del sujeto que podía admitirse en él. En otras palabras, en medio de los esfuerzos por conformar un cuerpo enseñante surge el perfil del maestro: el decálogo de las cualidades, las competencias y las habilidades que trazaron y delimitaron el cuerpo del enseñante. Luego de 1771 y, principalmente, con el tránsito entre la antigua Cofradía y el Colegio, a la suma de requisitos y condiciones que acreditaban la probidad y los conocimientos de los aspirantes a maestros, se sumaron la definición de su naturaleza, caracterizada particularmente como secular, pública y libre en sentido económico de ofertar su trabajo.

La enseñanza: un oficio público y civil

La investidura de la educación como objeto público ejerció profundas repercusiones sobre la figura que hasta ese momento había cumplido el rol de

215 *Ibíd.*, Carlos IV (Ley VII. p. 474).

216 *Ibíd.*, Carlos IV (Ley VII. p. 474).

enseñante. La legislación, como expresión de las estrategias de poder estatal, determinó con suficiente énfasis que si la instrucción correspondía al terreno público; es decir, controlado por el Estado, ese mismo carácter debía recaer sobre todos aquellos que ejercieran el oficio de maestros. De esta forma se abrió paso la determinación de separar al funcionario religioso de cualquier actividad que implicara la enseñanza de la población civil, o por lo menos de diferenciar educación para eclesiásticos y educación para civiles. Gregorio Mayans, gestor del movimiento estatalista propuso excluir a los religiosos de la enseñanza pública no “permitiendo que ningún religioso [enseñara] públicamente, sino dentro de sus claustros y solamente a los de su religión”²¹⁷. Bajo ese criterio la legislación declaró que ningún miembro de orden religiosa podía “competir con los maestros y preceptores seglares, que por oficio e instituto se [dedicaban] a la enseñanza y [procuraban] acreditarse para atraer los discípulos” (ACMR, Vol. 7, f 331v).

Este gesto puso en marcha un proceso gradual que inscribió al funcionario de la práctica pedagógica en la órbita del poder estatal, declarando su actividad como un oficio civil. En otras palabras, a la enseñanza se le fue despojando de ese hálito sagrado y clerical, disponiéndola como un oficio que podía ser ejercido por aquellos que se prepararan para tal efecto, llegando incluso a desdeñar que religiosos de Orden ejercieran el magisterio, pues como indica uno de los registros, así se condenaba “al público a que se [valiera] precisamente de unas personas que seguros de que siempre [habrían] de echar mano de ellas, no [tenían] interés ni motivo para esmerarse en servirle”²¹⁸. Simón Rodríguez por ejemplo, criticaba la actitud de muchas madres quienes para que sus hijos aprendieran a leer y escribir, los mandaban “a casa de cualquier vecino sin más examen que el saber que quiere enseñarlos, porque la habilidad se supone; y gozan de gran satisfacción cuando ven que viste hábitos el maestro porque en su concepto es este traje el símbolo de la sabiduría. De que modo tan distinto pensarían –enfaticaba– si examinaran cual es la obligación de un maestro de primeras letras, y el cuidado y delicadeza que deben observarse en dar a un hombre las primeras ideas de una cosa” (Rodríguez, 2001, 1: 203). El oficio de enseñante empezó entonces a ser sustraído de la inespecificidad que lo caracterizaba, adquiriendo límites particulares que se definieron, principalmente, por el carácter secular que entonces se le imprimió.

De esta forma, en tanto la escuela fue definida como “el más principal ramo de la policía y el objeto más interesante de las sociedades políticas” (AHNB,

217 Francisco Aguilar Piñal. Planificación de la enseñanza universitaria en el siglo XVIII español, en: Cuadernos Hispanoamericanos, citado por Juan Manuel Pacheco. La ilustración en el Nuevo Reino. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello, sin año, p. 104.

218 Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París V. Salva, 1846, Tomo III, Libro VIII, p. 973.

Instrucción Pública, T. IV, f 354v), al maestro le correspondió igualmente asumir la función de delegado del Estado en el proceso de formación de los buenos vasallos y los buenos cristianos, de los hombres útiles a Dios y al Rey. Las obligaciones y los atributos con los que fue investido atestiguan su responsabilidad para con la sociedad, la corona y la religión. El maestro debía aplicar “la mayor diligencia a fin de que sus discípulos [guardaran] religiosidad, respeto y veneración”, no sólo por los “templos y personas sagradas”, sino por todos “los superiores tanto eclesiásticos como seculares”. Asimismo, estaba obligado a “imprimir en [los] corazones [de sus estudiantes] la debida lealtad y amor [al] Cathólico Monarca, haciéndoles ver continuamente la obligación de pedir diariamente a Dios las prosperidades de la Monarquía” (AHNB, Colegios, T. II, f 981v). La asignación de todas estas funciones, fue gradualmente emplazándolo en la sociedad como servidor público, “como formador de las mentes de los niños, como guía en su dirección por las sendas de la subordinación, obediencia y respeto a las potestades legales” (AHNB, Colegios, T. IV, f 289v), haciéndolo, finalmente, figurar como un elemento esencial para la coherencia social.

Esa disposición de la enseñanza como un oficio se confirma también por su equiparación con todas las artes liberales, por la asignación de una contraprestación monetaria para quienes la ejercieran y, como vimos anteriormente, por su reconocimiento entre la población como un nuevo campo de trabajo, como una posibilidad de redimirse económicamente gracias a dicho estipendio.

De esta forma, el maestro empezó a aparecer con una doble presencia. De una parte y para efectos de su trabajo, aparecía como aquel gestor de mentes y cuerpos que “[debía] ser mirado por el público con la veneración y respeto que merece una ocupación tan respetable, como que de ella pende la felicidad pública” (AHNB, Instrucción Pública, T. IV, f 383v), al punto que, “en cuanto cumple tan venerable oficio ningún sujeto, de la clase o condiciones que [fuera], [tenía] facultad para reprehender[lo], amenazar[lo] o insultar[lo]” (AHNB, Instrucción Pública, T. IV, f 383v). En contraste, ya no su oficio, más si su persona, se convirtió en centro de infinidad de miradas, motivo de rigurosa vigilancia, calificación y control. El simple hecho de devengar un salario y ser formador de niños autorizó a que el vecindario tuviera derecho a estar “a la mira de que el maestro nombrado [satisficiera] cumplidamente a su obligación” (AHNB, Instrucción Pública, T. II, f 196r), convirtiéndolo en un polo de exigencias no sólo por parte de las instancias administrativas, sino sobre todo de las instancias religiosas. Así, desde su surgimiento está intervenido por la familia, el cura y las autoridades. Casi que todavía se le consideraba parte de la servidumbre como lo había sido en épocas pasadas el ayo de pupilos o el preceptor familiar, solo que ahora ha pasado a la servidumbre pública.

De todas maneras, el maestro, aún desde su misma postulación, y más durante el ejercicio de su cargo, estaba sujeto a la permanente inspección y verificación de sus cualidades y actuaciones. Así lo muestra por ejemplo la siguiente declaración:

Don Antonio Mateus, ha correspondido á la recomendación que se le hizo en el desempeño de su oficio, habiendo antes dado un testimonio nada equivoco del celo con que se interesaba en sembrar en los tiernos corazones de los niños, los sentimientos que la moral cristiana imprime felizmente en los que han logrado la suerte que le proporciona una buena educación. El en todo el tiempo que ha corrido desde que exerce las funciones de su empleo, desde haber dado ocasión de ser notado por los diputados, se ha portado con la discrecion y celo que constituyen a un sugeto digno de la juventud y del publico, y lo hacen acreedor de la absoluta confianza con que han depositado en sus manos los miembros de una sociedad cristiana y politica. Su vida [es] exemplar y virtuosa igualmente con el ejemplo que con la palabra, y él cuida con los mayores esmeros en imprimir á los niños asegurar su capacidad, las maximas y sentimientos á que se dirige y extiende la obligación de su destino, con todas fuerzas á formar miembros útiles y buenos ciudadanos.²¹⁹

La confianza que se fue depositando en los maestros, su función o “destino” como se le llama en la documentación, dictaban “las qualidades y buenas circunstancias de probidad, prudencia, habilidad y sólida instrucción de que [debían] estar adornados”²²⁰. Para verificar y medir todas estas calidades exigidas a los nuevos funcionarios, el gobierno estipuló un procedimiento regular por el que se debían examinar los aspirantes a maestros, el cual si bien dependía en buena parte del cura párroco, estaba sujeto a la certificación del Ayuntamiento a través de algunos empleados del cuerpo municipal como el Síndico personero, quien en algunos lugares debía recabar “una información plena con testigos fidedignos” sobre la vida del aspirante, o hacer “riguroso examen para dar una prueba de [su] instrucción” (AGN, Instrucción Pública, T. 4, f 378). Aunque el control sobre el maestro circula entre el orbe eclesiástico y el civil, es el orden gubernamental el que se reserva en última instancia el derecho de dotar al maestro, convirtiendo a ese oficio en un asunto de competencia y jurisdicción pública.

219 Solicitud de expedición de título de maestro a favor de Antonio Joseph Mateus De los Buenos Hijuelos, maestro de escuela de primeras letras de Girón. D. Antonio José Mateus sobre que se le libre título de maestro de escuela de la ciudad de Girón; y ahora hace renuncia que se admite - Girón - Santafé, 1805 (feb. 23) - 1808 (abr. 7), (AGN, Anexo, Instrucción pública, T.4, f 117r-118r).

220 Miguel Jerónimo Sierra y Quintana solicita se le libre título de maestro para poder instruir la juventud de esta capital [del Nuevo Reino de Granada] 1808 (abr. 5-jun 22), (AGN, Anexo, Instrucción pública, T. 4, f 377v).

La designación del maestro

El proceso de secularización de la educación que se inició a partir de la expulsión de los Jesuitas, fue gradualmente dando origen a todo un andamiaje jurídico-administrativo que regló el “magisterio de primeras letras”. Dentro de esa nueva normativa empezó a ser recurrente la figura del maestro, la cual en muchos casos antecedió e incluso sustituía a la de la escuela. Su elección, examen y nombramiento aparecen como escenarios en los que el Príncipe ostentó su potestad no sólo sobre la educación como un bien público, sino que eran la condición esencial para la erección de la escuela. De todas maneras, a pesar de ese andamiaje su designación era precaria. La ley por sí misma no crea al maestro, no lo instituye. La legislación no era tanto para definirle unas características sino para intervenirlo.

Aunque apenas expatriados los Jesuitas la legislación definió un régimen riguroso para la escogencia del maestro, en la Nueva Granada ese proceso obedeció a múltiples circunstancias que iban desde la aceptación del vecindario, hasta las influencias personales de los funcionarios encargados de la elección (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolos, Instrucción pública No 338, f 289v). Por ejemplo, el obispo de Santa Marta informa en 1798 al Virrey que para “maestro de escuela [nombró] un familiar en quien [concurrían] las circunstancias más apreciables para esta confianza”. Al margen de esos matices y variantes en la aplicación de la norma, sobresale un hecho inédito hasta ese momento, el cual define la naturaleza esencialmente política que reconocemos en la constitución de la escuela pública: es el Estado, no la familia ni la Iglesia, el que independientemente de las vías o mecanismos usados, faculta a determinados sujetos civiles para ejercer la enseñanza.

Como ya indicamos, en España la interdicción del poder público en la acreditación de los maestros tuvo un primer referente en la regulación de la Orden de San Casiano por parte de la Corona en 1743. Sin embargo, es con la expulsión de los hijos de Loyola en 1767 que el gobierno empieza a ejercer una injerencia total en la provisión de cátedras de maestros de primeras letras. La Real Provisión del 5 de octubre de ese año, la cual determinó el destino de las escuelas de niños y estableció los criterios para la sustitución de los religiosos expulsados, introdujo como mecanismo de designación de los maestros la llamada oposición, un sistema que distaba enormemente de la antojadiza y arbitraria elección hecha hasta entonces por los provinciales y jefes de las ordenes monásticas, y que básicamente consistía en un concurso entre los que reunieran las facultades para el ejercicio de la enseñanza, concurso que no estaba exento de las intervenciones de algunos individuos de los que ya hablamos. De todas maneras, los contrastes son evidentes: el maestro aparece como un sujeto básicamente público, es decir

era seglar para su designación pero religioso para su formación, cumpliendo de hecho una función tanto religiosa como civil. Su saber era el de la religión, pues debía demostrar en la oposición sus conocimientos de la doctrina y la fe católicas. Entre los documentos que hablan de las oposiciones destacaría el de Rionegro. A la pregunta qué es la escuela, el maestro contesta: “es el principio de la religión”.

Realmente por múltiples deficiencias, la escogencia de maestro había sido un proceso no sometido a un régimen riguroso: las aprobaciones o rechazos del vecindario o de los representantes o personeros de éstos, unido a la alta participación de las influencias personales o familiares, habían constituido los únicos “criterios” para la escogencia del maestro. O cuando los vínculos familiares no eran el motivo para proveer el cargo, la carencia de sujetos “dotados de cualidades literarias” impedía que se realizaran los propósitos de la real orden. Desde Pamplona el Cabildo decía que “se pudo conseguir la enseñanza aunque no en el todo según la cortedad de instrucción que los maestros han tenido” (AHNB, Colegios, Tomo V, f 483r).

El título expedido al maestro no implicaba oposición; su significado no iba más allá de constatar el nombramiento, pero sin mediación de examen alguno. Ahora bien, de todos modos, el proceso no es uniforme, ni muestra características similares de tiempo y lugar; incluso en momentos distintos, en un mismo lugar, se actúa de formas y maneras muy disímiles.

Un caso particular de la escuela de Popayán 221, una de las que había quedado bajo la dirección de la Junta Subalterna de Temporalidades en la que nos detendremos un poco, dado que para la provisión del cargo de maestro se presenta con una excepción, siendo la única escuela que antes de 1790 se acogerá al espíritu del acto legislativo del 5 de octubre de 1767. Mostrando de otra parte la carencia de alguna unidad de criterios sobre la enseñanza de niños en todo el virreinato.

221 “Ya eran varios los colegios de los jesuitas que contaban con una escuela anexa de niños. Popayán sólo vino a tenerla en 1762. Manuel Díaz de Vivar había dejado en su testamento un legado de 4.000 pesos para pagar con sus réditos a un maestro de primeras letras en la ciudad. Su viuda, Ana Farías, nombró maestro a don Pedro de Castro, para que pudiese ordenarse de sacerdote. Castro dio comienzo a la escuela, pero sus resultados no correspondieron a las esperanzas. El albacea de Días de Vivar, José Rodríguez de Cárdenas, habló con el rector del Colegio para que los jesuitas se encargaran de la escuela. El P. provincial Jerónimo de Herce dio el permiso y el obispo don Jerónimo de Obregón lo aprobó. El 25 de febrero de 1762, por escritura pública, Rodríguez fundaba la escuela no sólo con los 4.000 dejados por Díaz de Vivar, sino con 2.000 más añadidos por él. La escuela debía acoger “a todos los niños sin excepción de ninguna clase” y suministrar a los pobres cartillas, papel y plumas” (Citado en Pacheco, 1989, 3: 377). “Era no poca la limosna que se hacía también con la escuela de niños, que aunque tenía seis mil pesos de dotación en nuestro colegio, era mucho más lo que este gastaba en mantener dicha escuela, proveyéndola de un todo, después de darle habitación suficiente para ciento cincuenta o doscientos, que eran por lo común, asistidos de un hermano coadjutor, y cuando tal vez faltaba este, de un sacerdote” José Jouanen. Historia de la Compañía de Jesús en la antigua Provincia de Quito. (Citado en: Pacheco, 1989, 3: 378).

Dos años después del “extrañamiento de los regulares a cuyo cargo estaba la escuela y enseñanza de niños a leer y escribir y contar” (AEP, Libro D-4, Documento 5), la escogencia del maestro la hace el Gobernador “acatando las circunstancias que se halla en un sujeto llamado Bartolo de los Arcos” (AEP, Libro D-4, Documento 5). Es decir, de acuerdo con su criterio sin que medie oposición alguna, ni ningún otro requisito. En 1776, cuando el maestro Bartolo de los Arcos hace dejación del cargo por que se hallaba, según él “en varios embarazos que me han sobrevenido de forma que me impiden el cumplimiento de mi obligación” (AEP, Libro D-4, Documento 6), para el nombramiento de su sustituto ya se empiezan a llenar algunos requisitos, como por ejemplo, que “se le liberara el título correspondiente” (AEP, Libro D-4, Documento 7) aun teniendo en cuenta que el título posee la significación de nombramiento, se agrega en el expediente que se nombra a Diego de Vargas Delgado por que en él “residen las cualidades necesarias para servir ese empleo”. El maestro Vargas es removido de su carga por “el abandono con que tiene la enseñanza de primeras letras” y ya en el Decreto de expulsión de 1782 se señala que para “proveer el cargo que queda “vacío” se mande fijar el edicto prevenido en el auto de V.S. para que se provea la escuela de maestro” (AEP, Libro D-4, Documento 7).

El caso es que ya ese mismo año (1782), para el remplazo del maestro en cuestión se fija edicto convocatorio en sitio público de la ciudad de Popayán, del tenor siguiente:

Don Pedro de Beccaría y Espinosa... Por cuanto se halla vacante la enseñanza de primera letras de la escuela de esta ciudad, según auto por mí proveído hoy día de la fecha, que se halla en pieza Real del Colegio Seminario de esta ciudad y para que se provea en propiedad en persona que con honor desempeñe este cargo, por seguirse de una cuidadosa administración al mejor servicio de ambas majestades y utilidad de la república. Hago saber a todas las personas de suficiencia y arreglada vida y costumbres que quisieran oponerse a esta enseñanza, lo ejecuten presentándose en este gobierno de doce días contados desde la fecha con apercibimiento (AEP, Libro D-4, Documento 18).

Para ocupar el cargo se presentaron dos opositores. El 10 de mayo de ese año, Crisóstomo de Sandoval dice que ha “tenido noticia, que de orden de V.S., se han fixado edictos convocados a las personas que quisieran oponerse... y porque deseo ocuparme en este magisterio que pretexto desempeñar hago oposición a él... (AEP, Libro D-4, Documento 21). En términos más precisos y acreditando sus cualidades, el mismo día, don José Joaquín Fernández de Navia señalaba que “deseoso de ocuparme en servicio del público bien y utilidad de la juventud de esta republica he determinado, inteligenciado del tenor de los edictos fixados..., hacer oposición en debida forma

para servirla en propiedad” (AEP, Libro D-4, Documento 19) ya que se encontraba en interinidad. Y para ello presenta certificados de competencia y estudios, expedidos por el Rector que dice: “que don Joaquín Navia ha sido uno de los cursantes de las Aulas de Theología assi Escolástica Expositiva y Moral a que ha asistido, con aplicación y esmero cumpliendo lúcidamente con todas las funciones literarias...en que he dado especimen pleno de un conocido aprovechamiento e igual habilidad, de forma que si girasse por lo eclesiástico le juzgo en su literatura a punto” (AEP, Libro D-4, Documento 20), adjuntando las certificaciones de los catedráticos de filosofía y de Prima de Sagrada Teología.

Por sentirse en desventaja, frente a su opositor, don Crisóstomo de Sandoval renuncia a la oposición, y don Joaquín Fernández de Navia se, le expide el correspondiente titulo pero antes se le ordena asistir a examen ante “el director y catedrático del Colegio Seminario, el escribano y el catedrático de Vísperas de Sagrados Cánones” a los que se les citará para la “concurrencia a examen del opositor a la escuela” (AEP, Libro D-4, Documento 22).

Entre 1769 y 1782, la escuela de Popayán recorre un largo camino que llega hasta la forma más aproximada a un concurso público, introduciendo ya la práctica del examen. Pero mientras esto pasaba en Popayán, no sucedía igual en otros lugares del virreinato.

No existía ni actuaba –de acuerdo con los deseos de la corona- “con toda la uniformidad posible a las reglas seguidas y practicadas en España, variando solo en lo que piden las circunstancias locales” (AHNB, Curas y Obispos, T. 47, f 125v). Antes por el contrario, las autoridades provinciales no se acogían a norma alguna. Esta disparidad de criterios y actuaciones no permitía realizar un propósito político del momento como era la unidad, centralización y control sobre los acontecimientos más importantes del Reino.

Aquí también, como en el caso de las fundaciones de escuelas, el decreto del Virrey Espeleta va iniciar la redefinición de las normas a las que deben acogerse quienes pretendan, en adelante, dedicarse a la enseñanza de las primeras letras. Se ordena en el decreto que “para que el magisterio recaiga en sujetos de probidad, virtud y prendas capaces de desempeñar el cargo, *no se proveerá sin el debido examen, aprobación y justificación de su arreglada conducta*, fijándose para ello por el Cabildo, edictos en los lugares que juzgue convenientes” (AHNB, Colegios, T. II, f 999v). Con la inclusión además, de que se informara en los edictos convocatorios la aprobación de renta fija para el salario del maestro, que no debía ser inferior a doscientos pesos anuales de modo “que puedan conseguirse maestros, cuando no del todo perfectos y hábiles, que será difícil por las presentes circunstancias, a lo me-

nos de las calidades necesarias e indispensables para la educación política y cristiana" (AHNB, Colegios, T. II, f 999v) en las que se instruirá a los niños.

El Ayuntamiento deberá delegar en Diputados Regidores de la "mayor satisfacción" para que celen y vigilen sobre el exacto cumplimiento del maestro, quien quedará en el caso de la capital del Virreinato bajo la dirección del Fiscal Director de Estudios (AHNB, Colegios, T. II, f 999v).

Una nueva definición de la práctica pedagógica, pero en particular de las condiciones de sus sujetos, estaba abriéndose paso y va completándose, a nivel jurídico, para las condiciones locales en el Nuevo Reino, las primeras formas de normatización del maestro de la escuela, pero también de los funcionarios que en adelante conocerán y sancionaran las condiciones del ejercicio de la enseñanza. Se coloca en manos de instancias jurídico-administrativas el control del maestro. El sentido implícito de la norma y de lo actuado hasta aquí, va a establecer que nadie podrá ejercer el arte de enseñar si no es sometido a oposición, examen y si no tiene título, así este no posea el carácter del saber pedagógico. Con todo, aún no se estaba reglamentando la profesión del maestro, sino las condiciones de su ejercicio.

Los primeros años del siglo XIX llegó a concretarse la oposición y el examen como forma de vincular y de reconocer a aquellos individuos que en el pasado habían inaugurado lo que ahora se conocía como el maestro público de primeras letras.

En 1803, en Cartago, se inicia una larga confrontación que nos lleva, por caminos sinuosos, a descubrir no solo el hecho menudo de la escogencia de un maestro sino también muchas de las formas de vida de la sociedad colonial. He aquí como se desarrollaron los hechos.

El expediente sobre la escuela de Cartago, se abre con la reclamación hecha ante la Real Audiencia por parte de José Gregorio Vásquez y Piedrahíta contra Josef Ignacio de Soto por cuanto el Cabildo de Cartago había designado a éste como titular de la escuela de primeras letras, considerándose aquel "con todo el lleno de capacidad que es necesaria para la enseñanza pública de la juventud" (AHNB, Colegios, T. I, f 657v). Por el camino se va mostrando todo el proceso que se llevó a cabo para la provisión del cargo de maestro.

El 14 de marzo de 1803, don Isidro Herrera, maestro de las primeras letras de la citada escuela, solicita licencia para ausentarse de la escuela y recomienda como sustituto suyo a don Josef María Palomeque, persona en quien "ha encontrado buen crianza, sosiego y posibilidad... y lo he hallado útil para el desempeño de enseñar" (AHNB, Colegios, T. I, f 727v). Al día siguiente el cabildo le franquea la licencia por tres meses, advirtiéndole que si ha dicho ter-

mino “no regresa a su ministerio personalmente como se halla constituido, se le declarará vacante” (AHNB, Colegios, T. I, f727v). E 16 de agosto del mismo año, el cabildo declara vacante el cargo de maestro y ordena que se “fixaran edictos convocatorios en la forma ordinaria... haciendo oposición cualquier individuo que apetezca rexentarla” (AHNB, Colegios, T. I, f 696v) en aquellos individuos en quien resulten las “circunstancias presentes y aprobación de respectivo examen” (AHNB, Colegios, T. I, f 696v).

Después de la fijación del edicto, se oponen en convocatoria don Francisco Alvarez del Pino, José Ignacio de Soto, quien para el efecto hace presentación de muestras o planas de las diferentes letras, admitiendo además, sufrir el examen de aritmética y doctrina. En febrero de 1804 don Luis Josef de Etayo y Pérez, vecino de Toro, solicita la oposición e incluye muestras, basadas en el texto de Pedro Díaz Morante²²². Para estos mismos días se opone José de Avila y Rivera, de Buga y José Gregorio Vásquez y Piedrahita, quien después presentaría el reclamo ante el superior gobierno. Con las certificaciones sobre vida, buen conducta, genio y religiosos procedimientos de los concursantes, expedidos por los alcaldes ordinarios, cuyos párrocos y jueces vecinos de la provincia, el cabildo hace la escogencia del maestro de acuerdo con “las reglas que se han de observar por su elección y nombramiento” según auto de 1799 en que se prescribirá que los concursantes deben ser “examinados así mismo sobre su particular instrucción y lectura y escritura, doctrina cristiana, método, prudencia, juicio y buenas costumbres y religiosa conducta” (AHNB, Colegios, T. I, f 688v) y que entre los así examinados debía ser escogido el “mas apto y a propósito”, por pluralidad de votos.

Al tiempo que se inicia la elección, se inician las intrigas y la utilización de influencias y demostraciones de fuerza para ser nombrados. Uno de ellos: Avila y Rivera insiste en la solicitud y ofrece en caso de que se le nombre “contribuir con 10 patacones que deberán deducirse de la venta general originada para ser destinada en beneficio público” (AHNB, Colegios, T. I, f 690r). Otro oponente, utilizando la influencia del Síndico Procurador, hace declarar que “no es necesario ocurrir a las ciudades vecinas a convocar sujetos” (AHNB, Colegios, T. I, f 732r), lo que ciertamente iba dirigido contra los vecinos de Toro y Buga que habían concurrido. José Gregorio Vásquez cura del pueblo de Cartago recoge firmas entre los padres haciéndolos presentar solicitud “para que se prefiera para el ministerio de primeras letras al presbítero bachiller José G. Vásquez... y que manifiesta ejemplar vida, buenas costumbres y liberal y piadoso con los pobres” (AHNB, Colegios, T. I, f 724v). El alcalde de Roldanillo envía expediente a favor de José Ignacio de Soto, el

²²² Se refiere al texto de Xavier Santiago Palomares llamado “maestro de leer. Conversaciones ortológicas y nuevas cartillas para la verdadera uniforme enseñanza de las primeras letras” Madrid, Antonio de Sancha, 1786. V.1.

que a su vez manifiesta sospecha de que el Síndico Procurador quiera hacer nombrar a Vásquez, pero que este se encuentra “inhibido como oficio compatible” (AHNB, Colegios, T. I, f 700v) entre maestro y cura de almas. Entre ires y venires el Muy Ilustre Cabildo escoge en junio de 1804 como maestro de la escuela a José Ignacio de Soto, lo que concita la ira de Vásquez y Piedrahita y su consecuente demanda ante autoridad superior que llega hasta la presentación de todo su árbol genealógico que se remonta, según él, hasta los conquistadores y por ello no tiene sangre mora, ni india, expresando ser hijo de cristiano viejo por los cuatro costados.

Todo este largo recorrido ilustra los avatares para configurara al maestro y las normas y reglas que han ido, con todas las particularidades de una época, cercándoles no solo su ejercicio y su práctica, sino también especificaciones, oposiciones, exámenes, certificaciones, triquiñuelas que lo van caracterizando como maestro. Estos son rasgos que lo hacen distinto de los otros sujetos de períodos anteriores que también realizaron prácticas pedagógicas. Se establece una distinción en los niveles de la experiencia del sujeto, cambiándose también por eso su estatuto.

Este fenómeno también da cuenta de la necesidad prioritaria que en ese momento tuvo la autoridad de darle carta de ciudadanía a un oficio y expresa la necesidad de legitimar una labor secularizada. Como lo relata en su plan el maestro Simón Rodríguez “que ha sido costumbre antigua retirarse los artesanos de sus oficios en la vejez, con honores de maestros de primeras letras, y con el respeto que infunden las canas y tal cual inteligencia del catecismo, han merecido la confianza de muchos padres para la educación de sus hijos: que muchos aún en el actual ejercicio forman sus Escuelas Públicas de leer y peinar o de escribir y afeitarse” (Rodríguez, 2001, 1: 234).

El título no incluía garantías de saber, ni de método porque aún la uniformidad no adquiriría su destacada importancia. Su significado no iba más allá de constatar el nombramiento, en los casos en que estos improvisados maestros ganaban para sí las simpatías de las gentes.

La proliferación de escuelas en los sitios menos adecuados y menos recomendables para ello llega a convertirse en una peligrosa situación de desorden: “Admite un pobre artesano en su tienda los hijos de una vecina para enseñarlos a leer, ponerlos a su lado mientras trabaja a dar voces en una cartilla, óyelos todo el vecindario, alaban su paciencia, hacen juicio de su buena conducta, ocurren a hablarle para otros y a poco tiempo se ve cercado de cuarenta o cincuenta discípulos” (AHNB, Colegios, T. II, f 999v).

Esta situación dura hasta 1790 en que el Virrey José de Espeleta ordena, por medio del nombrado Decreto, la realización de examen para la provisión del

cargo, introduciendo claramente formas de control directo sobre el maestro y su trabajo, explicitando además los funcionarios administrativo que se ocuparán de esto “porque de nada servirían las reglas que se han adoptado si no hay quien vele sobre que el maestro llene debidamente sus obligaciones. Vigilará el Cabildo sobre sus operaciones y exacto cumplimiento en as funciones anexas a su ministerio, a cuya intento todas las semanas visitarán la escuela un Alcalde ordinario, un Rexidor y el Procurador General, quien si encontrase alguna falta, o detecto leve, reconvendrán al maestro sobre él, y si fuere grave darán cuenta al Cabildo para su corrección, y en caso necesario para su remoción” (Rodríguez, 2001, 1: 235).

El Alcalde ordinario, el Rexidor, y el procurador general, funcionarios designados por el Virrey, serán quienes entran ahora tácitamente a asumir la dirección de la escuela, lo que podríamos nombrar como la dirección primera de la enseñanza, aparentemente por tener ellos una mayor rango que el maestro; por lo tanto serán estos administradores quienes tomen parte activa en la elaboración de unas normas que constituirá ese rudimentario saber del maestro. Su incipiente especialización, le permitirá intervenir en la vida cultural del virreinato, vigilando además la práctica del maestro. Y serán ellos los moderadores del debate que sobre el método de enseñanza de las primeras letras se da a partir de este momento

“El Decreto de Ezpeleta se convierte pues en el primer intento para asumir la dirección control y fiscalía de la enseñanza primaria. Este propósito adquiere alguna concreción y marca por lo menos, a nivel jurídico y político, una nueva forma de asumir y definir la escuela” (Martínez Boom, 1984: 68).

Sin embargo el título es por sus características una mera formalidad estatal que no valida el saber del maestro sino que simplemente constata a realidad de un ejercicio. Lo que si hace es explicitar la relación que se hace cada vez más estrecha entre el maestro y el Estado, proviniendo de éste toda delegación de autoridad para ejercer el oficio de enseñar.

Santidad, dignidad y letras: la importancia del ejemplo

Desde la regulación de la Congregación de San Casiano por la Corona en 1743, los requisitos que debían concurrir en los candidatos a maestros eran la certificación del Ordinario Eclesiástico sobre sus conocimientos en doctrina cristiana, la declaración juramentada de tres testigos sobre su vida, costumbres y limpieza de sangre, y la aprobación de los exámenes en el arte de leer, escribir y contar²²³.

²²³ Real Colegio Académico. Reales privilegios concedidos por los Señores Reyes Católicos de España a los Maestros de Primeras Letras con los requisitos que han de concurrir en los que hayan de obtener

Aunque autores como Juan Huarte de San Juan y Juan Luis Vives habían puntualizado desde el siglo XVI las características que debían tener todos aquellos que se dedicaran a la enseñanza, sólo hasta mediados del siglo XVIII ese carácter se convierte en una preocupación de las autoridades públicas. Las premisas sobre los modos de aprender de los menores planteadas por estos tratadistas señalan la disposición natural de los niños a copiar los comportamientos de los mayores, por lo que recomendaban la importancia de probar la idoneidad moral del maestro dado el carácter maleable de los infantes, como la condición esencial para forjar un cuerpo social que se ajustara a las necesidades del interés común. “Todo lo que hace el discípulo en tanto que aprende –advertía Huarte– es creer todo lo que le propone el maestro, por no tener discreción ni entero juicio para discernir” (Huarte, 1976: 76). Este hecho señalaba como una necesidad impostergable el dotar las escuelas con maestros en los que no sólo concurrieran “la aptitud y habilidad necesarias para poder enseñar bien”, sino “costumbres puras, hábitos virtuosos y prudencia”, de tal suerte que no trajeran “mal ejemplo a lo oyentes o los [indujeran] a imitar lo carente de justificación” (Vives, 1923: 41). En todo caso, lo que rige como una condición del maestro es su posición de ejemplo virtuoso con la acepción católica, después se le pide el método y el saber. Es condición de espejo de los niños relegó ciertas formas de conocimiento.

La educación en la infancia –señalada como “una edad propensa a viciarse”–, demandaba la conducción firme de maestros que no usaran “maneras groseras e impertinentes”, que no estuvieran “sólo guiados a la avaricia sórdida”, y que no fueran “de genio iracundo y ni perversas ideas”, pues de lo contrario los alumnos salían, al decir de Vives, “de un carácter flaco, a veces verdaderas mujerzuelas” (Vives, 1923: 51). El medio “más seguro y eficaz para insinuar a la juventud sentimientos de virtud” era, entonces, tener maestros “muy penetrados de ella” (Rolín, 1755, 1: 44). De esta manera, al igual que el ejemplo de los padres y la “experiencia diaria” en las casas dirigía “a las buenas costumbres o a las viciosas de los hijos”, el ejemplo de los maestros empezó a nombrarse como el factor que “más comúnmente [decidía] los modales arreglados de los aprendices” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 126). “¡Qué desgracia para un mortal –sentenciaba Campomanes– ser causa voluntaria de la mala educación y ruina ajena, o por mejor decir de su propio hijo o discípulo, por su mal ejemplo!” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 126).

La extendida creencia de que “el ejemplo en la juventud [obrab] tanto o más que la enseñanza” (citado en Tanck, 1999: 207), llevó a que la idonei-

el título de Maestros por el Real y Supremo Consejo de Castilla. Madrid: Imprenta de Don Jerónimo Ortega (1798: 10). También: “El que hubiere de ser maestro, no ha de ser negro ni mulato ni indio, y siendo español ha de dar información de cristiano viejo de vida y costumbres... ha de saber leer romance en libros y cartas misivas, y procesos, y escribir las formas de letras redondillo y bastardillo grande, más mediano y chico... ha de saber las cinco reglas de cuenta de guarisma, sumar restar, multiplicar, medio partir y partir por entero”. Ordenanzas de maestros del Noble Arte de leer y escribir. Ciudad de México, 5 de enero de 1601 (Citado en Gonzalbo, 1985: 138-139).

dad de los maestros fuera medida no solamente en virtud de sus saberes, sino principalmente por sus costumbres. Como indicará Charles Rolin, en un maestro investido con buenos atributos morales “todo [hablaba] en él, todo [instruía], todo [inspiraba] veneración y respeto”. La docencia era, pues, “un negocio del corazón, aun mucho más que del entendimiento”, pues para “la virtud, como también para las ciencias, el camino de ejemplo [resultaba] mucho más corto y seguro que el de los preceptos” (Rolin, 1755, 1: 44).

El maestro aparece de este modo instrumentalizado por la empresa política de hacer “gentes honradas y de arreglada conducta”, convertido en una suerte de labriego de la sociedad, al cual le corresponde –por designio del Estado– intervenir y regular las costumbres de los infantes, en últimas, infundir a la simiente de los hombres las costumbres y los hábitos necesarios para la vida en comunidad. Así, al tiempo que el carácter civil o bárbaro de la nación empezó a depender de las escuelas, el peso de la escuela y de la educación empieza a caer sobre el maestro, investidura que constituye un modo de ser sujeto. Como subrayaba Hervás, difícilmente se tendrían “escuelas civiles si los maestros [eran] bárbaros en sus costumbres”. Para el jesuita, “los ejemplos de policía y cortesía en los maestros [eran] esencialmente necesarios para que los discípulos [fueran] civiles”. Ellos debían además persuadirse de que “la crianza civil [era] el freno exterior de las pasiones”, y por consiguiente “reprender los defectos de civilidad que [notaran] en sus discípulos, [refrescándoles] frecuentemente la memoria de las principales reglas de educación” (Hervás y Panduro, 1789: 292). Como indicaba Rolín, “aquello que se oye de la boca del maestro, hace mayor impresión que los vivos pasajes de los libros” (Rolin, 1755, 1: 32).

El ejemplo y las enseñanzas de los maestros empezaron de esta forma a desplazar aún a las de los propios padres. De aquí se comprende la enorme consideración dada por las autoridades públicas al registro de la vida de los enseñantes. El carácter del maestro respondía entonces a una combinación de conocimientos “en las tres artes de leer, escribir y contar”, y “principalmente en la Doctrina Cristiana y en los puntos de buena crianza, política y educación”²²⁴. Tal como se encuentra consignado en los registros, el maestro de primeras letras debía tener “alguna instrucción”, pero fundamentalmente ser “un hombre de conducta y buenas circunstancias” (AHNB, Instrucción pública, T. 6, f 295).

224 Gobierno del Chocó. Provincia del Citará. Copia del expediente formado para el establecimiento de una escuela de primeras letras en el pueblo de Lloró y de Quibdó. (AHNB, Instrucción pública, T. 6, f 289). Simón Rodríguez por ejemplo, jerarquizaba las competencias del “cargo del maestro de la primera Escuela” en el mismo orden, empezando por “la formación de los caracteres, su valor y propiedad: el modo de usarlos y colocarlos según las reglas de perfecta ortografía: el dar una clara inteligencia de los principios de la Aritmética; el instruir en las reglas generales y particulares de trato civil: sobre todo el fundamentar a [los] discípulos en la Religión” (Rodríguez, 2001, 1: 201).

Para que quedara fuera de toda duda, así se estipuló en Real Cédula del 15 de Mayo de 1788, en donde consagró que dada la importancia que representaba para “la Religión y el Estado la primera educación de los niños”, debía ser “uno de los principales encargos de los Corregidores y Justicias, el cuidar que los maestros de Primeras letras [cumplieran] exactamente con su ministerio, no solo en quanto a enseñar con cuidado y esmero las Primeras letras, sino también y mas principalmente en quanto formarles las costumbres, inspirándoles con su doctrina y exemplo buenas máximas morales y políticas”²²⁵. Para ello, el Rey recomendaba que en cada uno de los pueblos se hicieran con especial “rectitud é imparcialidad, los informes acerca de la vida y costumbres” que debían rendir antes de ser examinados todos aquellos que aspiraran ser maestros. Esta notificación de la corona se apoyaba en la presunción de que “las primeras impresiones [recibidas] en la tierna edad [duraban] por lo regular toda la vida”, y de que la mayor parte de los infantes no adquirirían “instrucción cristiana y política”²²⁶, más allá de la que recibían en las escuelas.

La importancia dada al ejemplo reflejaba en últimas la precaria y casi inexistente relación del maestro con el saber. Tal como advertía Jovellanos, quien consideraba que si los métodos de enseñanza eran buenos se necesita saber muy poco para ejercer el oficio de enseñante, los maestros se encontraban en cualquier parte donde hubiera “un hombre sensato, honrado y que [tuviera] humanidad y patriotismo” (Jovellanos, 1858: 571). De aquí procede históricamente el estigma de que el maestro sólo necesita poseer el método, en este caso, asignándole el papel esencialmente moral de ser el labriego de la virtud y la civilidad entre los hombres. Se vincula entonces al maestro al proyecto de formación del vasallo y buen cristiano que en algunos registros se asimila al ciudadano y por tanto se le asegura un papel y una función como elemento de poder; pero a su vez subordinado por el poder.

225 Carlos III. Real Cédula del 15 de Mayo de 1788. Cuidado de los Corregidores y Justicias sobre que los maestros de Primeras letras cumplan con su ministerio, y tengan las calidades que se requieren. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Ley VIII, Cap. 28.

226 Carlos III. Real Cédula del 15 de Mayo de 1788. Cuidado de los Corregidores y Justicias sobre que los maestros de Primeras letras cumplan con su ministerio, y tengan las calidades que se requieren. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Ley VIII, Cap. 28. Para asegurar que el examen y dotación de los maestros se hiciera con el mayor escrúpulo, en 1806 el sucesor de Carlos III estableció Juntas para este fin en todas las capitales del Reino, compuestas por los gobernadores y corregidores respectivos, un escribano y dos o tres maestros “de los mas recomendables”. La función de dichas Juntas era “examinar á los que en sus respectivos distritos [quisieran] habilitarse para enseñar las Primeras letras en todos los ramos que [comprendía] la 1ª. Enseñanza; á saber, en Doctrina cristiana, en Aritmética, en Gramática, y en Ortografía castellana, en el Arte de leer, en el de escribir, y en el de comunicar á los niños todos estos conocimientos por el órden y método mas breve y provechoso”. Carlos IV. Real Orden de 3 de Abril de 1806. Establecimiento de Juntas en las capitales del Reyno para el exámen de maestros de Primeras letras, y su arreglo. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Ley I. Suplemento al libro VIII, Título I. De las escuelas y maestros de primeras letras, y de educación de niñas.

Un sustituto de los padres instituido por el Estado

La singularidad frente a otros tipos de enseñantes de este nuevo sujeto llamado maestro de primeras letras, es su instrumentalización dentro ese dispositivo de alianza entre el Estado y la familia que nosotros reconocemos como escuela pública. Sin lugar a dudas, el maestro aparece referido como una herramienta de la escolarización, al ser ungido como el labriego de la espiritualidad y la civilidad de la sociedad.

La designación de ese rol es evidente no sólo en los manuales, los planes y la legislación que empieza a definir ese sujeto, sino que se traducen en muchas prácticas que revelan una progresiva transferencia al maestro del poder de los padres sobre los menores, convirtiéndolo en el responsable de completar, corregir y aún suplir la crianza misma. Simón Rodríguez, aunque admitía que “los principales obligados a la educación e instrucción de los hijos son los padres”, consideraba que las escuelas de primeras letras no tenían otro fin que el de “suplir sus faltas en esta parte, ya sea por ignorancia, ya sea porque no se lo permitan sus ocupaciones”. Por ello recordaba a todos los padres que al confiar la educación de los hijos al maestro, estaban echando “su carga a hombros ajenos”, razón que justificaba el ver al individuo que la recibía y les ayudaba, “con mucha atención y llenos de agradecimiento” (Rodríguez, 2001, 1: 207).

La imagen utilizada más comúnmente para acreditar ese papel es justamente la del padre. Con ella no solamente se empieza naturalizar la idea de esa sustitución, sino que se asegura la obediencia y el respeto hacia ese nuevo cargo y sus funciones, construyendo de paso a las autoridades públicas y a los maestros mismos a velar por el buen cumplimiento de todas estas facultades.

Los maestros aparecen de esta forma como “los primeros padres con que el Gobierno público substituye a los naturales, para supliendo por estos den a [los] hijos la educación civil, moral y científica que la Sociedad humana y la Religión piden” (Hervás y Panduro, 1789: 271), en tanto que las escuelas se figuran como los espacios civiles de formación en la utilidad de sus miembros.

Ese carácter de semillero adjudicado a la escuela tuvo importantísimas implicaciones dentro de la historia educativa, pues no sólo la convierte en uno de los primeros planos de visibilidad de los niños, sino que funda la necesidad de tener un sujeto que conduzca a los infantes en esa etapa de formación. En efecto, algunos tratados sobre la crianza empiezan a admitir que los niños no figuran “personalmente” en la sociedad civil, principalmente por su incapacidad “de ejercitar empleos en ella; más figuran muchos en las primeras escuelas en que se deben instruir; por que estos son seminarios de hombres”

(Hervás y Panduro, 1789: 310). En otras palabras, esa connotación inaugura una nueva fase de la vida del hombre en la cual se le priva del regalo de los padres en el hogar, y se le entrega a la guía del maestro en la escuela. La crianza empieza entonces a nominarse como una empresa mancomunada, en la que los maestros literalmente relevan a los padres en la educación de los hijos, aprovechándose de que la “constitución natural de la tierna edad” los hace proclives a hacer “ciegamente lo que ven, oyen o se les manda” (Hervás y Panduro, 1789: 310).

Así, claramente se plantea una diferencia entre la educación doméstica y la escolar, aunque se señala cierta complementariedad entre una y otra. La subsistencia y la educación física de los infantes desde su nacimiento corresponden a los desvelos y cuidados de los padres, tal como lo obliga el orden de la naturaleza. Los maestros en tanto asumen la educación civil y moral por todo el tiempo de la infancia, “a cuya dirección y asistencia los infantes ciegamente se entregan; y así como a las madres toca determinar y distribuir bien los alimentos corporales, su calidad y las horas en que los infantes deben recibirles, toca igualmente a los maestros dar método y distribución a las materias en que se han de instruir y a las horas en que deben estudiar y ser instruidos” (Hervás y Panduro, 1789: 311). Vale destacar que bajo esta continuidad aparente hay que tener en cuenta que el hijo deja de serlo para ser alumno.

Conforme se fue aceptando esa paternidad compartida con los maestros, se fue igualmente admitiendo como un hecho natural que una vez cumplidas las obligaciones de la crianza familiar, los niños necesitaban su “socorro para que desde los primeros años [les fueran] ilustrando el entendimiento con sólidas verdades, [quitándoles] las preocupaciones de que suele adolecer [su] flaqueza, y [haciéndoles] distinguir lo bueno de lo malo, y lo verdadero de lo falso” (Rolín, 1755). El pedagogo Charles Rolín por ejemplo, señalaba que el tener maestros era una necesidad y no ya un lujo, fundamentalmente por el corrillo “de opiniones peligrosas” al que estaban expuestos los menores aún en sus propias casas:

A estas voces encantadoras –decía– es preciso oponer una que se haga entender, en medio de este confuso ruido, y que disipe todas estas falsas preocupaciones. La juventud necesita (si es permitido servirme de este término) de un Corrector fiel y constante, de un abogado que pleitee a su lado la causa de la verdad, de la honestidad y de la rectitud de la razón, que les haga reparar el error que reina en casi todos los discursos y conversaciones de los hombres, y que les de reglas seguras para que sepan hacer bien este discernimiento. ¿Pero quién será este Corrector? El mismo maestro encargado de la educación (Rolín, 1755, 1: 17).

El maestro aparece entonces como un catalizador social, encargado no solamente de cultivar la virtud en sus discípulos para conseguir la felicidad eterna, sino también con la importantísima misión de descubrir las inclinaciones de los niños, “alimentando las buenas y aplicando contra las malas el remedio conveniente”, de forma que todos logran “la estimación, las conveniencias, los aplausos y la benevolencia de todos” (Rolín, 1755). Su razón de ser, debía ser entonces “el adelantamiento de sus discípulos”, a quienes tenía que considerar “como plantas tiernas que se han fiado a sus desvelos y cuyos padres han descargado en él todas sus veces” (Citado en Martínez Boom, 2011: 431). Si ese segundo padre era “como debe suponerse, amante del bien público y de la prosperidad de su patria, [debía cuidar] forzosamente en manifestar su celo haciendo que sus hijos se [acostumbraran] desde su más tierna edad a honrarla con sus talentos y virtud” (citado en Martínez Boom, 2011: 431).

El “beneficio de los maestros”, tal como lo había expresado Juan Luis Vives, podía compararse con el de Dios y con el de los padres, pues su cargo, dada la enorme importancia que se le empezó a reconocer a “la instrucción pueril” para lo restante de la vida, era el de “defender los cuerpos y apaciguar y sosegar los ánimos” (Vives, 1914: 24). Para estos “*libertadores y conservadores*” de la infancia, debían por tanto estar reservados los más altos reconocimientos. Así lo expresa por ejemplo Don Juan de Escoiquiz en su *Tratado de las obligaciones del hombre*, en donde afirma que la deferencia a los maestros debía ser proporcional a la de los padres, pues estos “se fatigan en instruirnos”, razón por la cual todos estamos “obligados a profesarles un verdadero amor, un justo agradecimiento, una obediencia filial y un sincero respeto”, y a recompensar con “aplicación y buena conducta los desvelos que sufren y el interés que manifiestan para hacernos útiles a nosotros mismos y a los demás” (Escoiquiz, 1998: 67).

La promoción de ese sentimiento de gratitud hacia los maestros buscaba su reconocimiento y aprobación social. En muchos de los documentos son recurrentes las lisonjas y alabanzas hacia su labor. El maestro se representa “encargado de la educación de la más preciosa porción de la República”, razón que lo hace acreedor del respeto “en el grado que merece semejante encargo; guardándole todos aquella consideración a que se [merece] un hombre, a quien tiene cometida el público la dirección y tutela de todos los niños y que debemos considerar como padre universal de todos”²²⁷. El en-

227 El doctor Felipe Salgar cura de la ciudad de San Juan de Girón sobre el establecimiento de una escuela de primeras letras [Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros]. Para el padre Salgar esta prevención era necesaria, porque había muchos “padres delicados que [insultaban] a los maestros porque [castigaban] debidamente a sus hijos. Tales hombres son dignos de las costumbres que con el tiempo sacarán sus hijos con la demasiada contemplación; pero la República pierde mucho en que los ciudadanos no sean lo que deben ser, esto es, aplicados y virtuosos” (AGN, Colegios, T. II, f. 965).

comio quedaba por demás justificado, si a esa laudable tarea se sumaba el hecho de que a los maestros de primeras letras les correspondía administrar “la peor parte de la vida del hombre”, tanto por “su travesura, complexión [y] distracción, [como] por la demasiada contemplación e indulgencia que goza en esta edad”²²⁸. Según el cura de la ciudad de Girón, “tamaño encargo [era] de suma importancia”, por lo que no era “menos digno de elogios un maestro de escuela que [sabía] dirigir y formar las costumbres de sus ciudadanos interiormente, que un general que [hacía] respetar la nación de sus enemigos” (Citado en Martínez Boom, 2011: 431).

Esa delegación de poderes conecta al maestro con el poder, lo convierte en el intermediario entre los gobernantes y los individuos, al erigirlo como orientador de la vida, la conducta y la moral. La tolerancia del maestro dentro de la sociedad no dependía solamente del cultivo de esos gestos de respeto y sumisión, sino del reconocimiento de la importancia y utilidad de su ejercicio, proceso que se derivó de la permanente ponderación de la educación como un bien social. Dentro del discurso de la utilidad pública desplegado por las autoridades gubernamentales, se admitía como un hecho cierto que ella era proporcional a la buena educación de todos los miembros de la sociedad, pues de ella se derivaban infinidad de beneficios tanto colectivos como individuales. La paulatina aceptación de que la instrucción era el principal preservativo contra los males derivados del ocio, llevó en algunos casos excepcionales a que el vecindario reclamara la presencia del maestro:

*Los imfraescriptos abajo firmado por noz y los demás vecinos por quienes en caso necesario prestamos voz y canción ante vuestras mercedes según derecho, parecemos y desimos que en consideración de las urgentes necesidades que visiblemente parece esta parroquia en una y no la de menos intención, la falta de un maestro de escuela en que los padres de familia, no solamente podamos precaber a nuestros hijos de la ociosidad y libertinaje sino también el berlos aprovechados de la tan recomendable circunstancia de que aprendan a leer, escribir y contar y con este insaciable deceso de que se crien con la devida educación para que logrando en su juventud estar rebestidos de buena crianza y que con el cultivo que corresponde se hagan apetecibles para ejercer los oficios de la República, sociedad y otros que traen consigo el lustre y adelantamiento de la patria.*²²⁹

Podemos decir que es el maestro quien le da vida al plan y a la escuela administrando la economía de la corrección. Precisamente, quizá una de las

228 Según Simón Rodríguez, el docente debía al mismo tiempo tratar de “rectificar el ánimo y las acciones de [los niños], y de ilustrarles el entendimiento con conocimientos útiles”, pero además consultarles “el antojo sobre las diversiones, juegos y paseos que apetecen”, para no “hacerse un tirano a los ojos de sus padres” (Rodríguez, 2001, 1: 203).

229 Expediente formado sobre la representación de los vecinos de la Parroquia de Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá que solicitan se les nombre maestro de escuela (AGN, Colegios, T.1, f 648r).

principales manifestaciones de esa delegación de poder es la autorización en el uso de un amplio repertorio de castigos tanto físicos como morales. Casi invariablemente todos los planes de escuela y los manuales para maestros tienen un apartado en el que se enumeran y jerarquizan diferentes correctivos según los tipos de delitos escolares, los cuales incluyen desde azotes y palmetas, hasta privaciones de algunos gustos o alicientes, posturas incómodas y segregación o descenso de clase (Rubio, 1788: 24-25). La naturalización de esa transferencia de potestades de los padres a los docentes, llegaba a tal punto en algunas circunstancias, que en su manual para maestros Juan Rubio denuncia “la avilantez de muchos padres que se [presentaban] al profesor exigiendo de él el castigo de sus hijos por culpas cometidas en su misma casa, y quizá a su presencia misma”, hecho que consideraba como “una locura o atentado, que [calificaba] al Padre de indigno de serlo, y al débil maestro, que [accedía] a sus designios, de verdugo asalariado” (Rubio, 1788: 27).

Fuentes Documentales

1. Actos Legislativos

AUTOS y VISTOS del Virrey José de Espeleta. Santafé: Abril 30 de 1790.

CARLOS III. Real Cédula de S. M. y Señores del Consejo en el Extraordinario, por la cual se manda establecer en los dominios ultramarinos de Indias e Islas Filipinas juntas para proceder a la aplicación y destino de las Casas, Colegios, Residencias y Misiones que fueron de los Regulares de la Compañía con las reglas prácticas convenientes, resueltas por S. M. a consulta del mismo tribunal. Madrid, 9 de julio de 1769.

CARLOS III. Real Cédula para que en los Reynos de las Indias se cumpla y observe el Decreto que se inserta, relativo al extrañamiento y ocupación de las temporalidades de los Religiosos de la Compañía de Jesús. El pardo, abril 5 de 1767. En: Consejo en el Extraordinario. Colección general de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía, que existían en los dominios de S. M. de España, Indias e Islas Filipinas. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta. 1769.

CARLOS III. Constituciones del Colegio de San Ignacio de Loyola de México, fundado y dotado por la Ilustre Congregación de Nuestra Señora de Aranzazu de la misma ciudad, para la manutención y enseñanza de niñas huérfanas y viudas pobres. Madrid: Oficina de Juan Antonio Lozano, Impresor del Real y Supremo Consejo de las Indias. Julio 17 de 1766. Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Ancizar 65, Pieza 5. 56 p.

CARLOS III. Real Cédula sobre las funciones de la Casa de Niños Expósitos de Segovia. Madrid, 5 de octubre de 1799. Biblioteca del Museo Pedagógico José de Calasanz.

CARLOS III. Arreglo de los seis Colegios Mayores de Salamanca, Valladolid y Alcalá a sus primitivas constituciones; y observancia de las tres respectivas a

clausura de los colegiales, prohibición de juegos y residencia en el colegio. El Pardo, Febrero 22 de 1771.

CARLOS III. Real provisión de las vacantes de los seis Colegios Mayores, precediendo concurso y propuesta de los opositores de ellas. El Pardo, marzo 3 de 1771.

CARLOS III. Instrucción y reglas que han de observarse los Ministros del Consejo Directores de las Universidades. El Pardo, 14 de febrero de 1769.

CARLOS III. Real Cédula donde se declaran pertenecientes a S. M. los establecimientos Píos de los Jesuitas. San Idelfonso, 14 de agosto de 1768. En: Consejo en el Extraordinario. Colección general de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía, que existían en los dominios de S. M. de España, Indias e Islas Filipinas. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta. 1769. p. 57.

CARLOS IV. Real Cédula para que en todas las escuelas de los dominios de Indias se lea el libro intitulado "El niño instruido por la divina palabra", compuesto Fr. Manuel de S. Josef, Carmelita Descalzo. Madrid, agosto 7 de 1807.

CARLOS IV. Decreto de S. M., que contiene el Reglamento de la Policía de los Expósitos, el qual manda S. M., se observe en todos sus dominios. Madrid, 11 de diciembre de 1796. Biblioteca del Museo Pedagógico José de Calasanz. 20 folios.

CARLOS IV. Decreto de S. M., por el que se sirvió de legitimar a los Expósitos para los efectos civiles, y de favorecerles con otras gracias. Madrid, 5 de enero de 1794. Biblioteca del Museo Pedagógico José de Calasanz. 5 folios

CARTA DEL Real y Supremo Consejo de Castilla, Circular a todos los Prelados del Reyno, para que informaran el estado de los Niños Expósitos y sus casas. Madrid, 6 de Marzo de 1790, Biblioteca del Museo Pedagógico José de Calasanz. 3 folios.

COLECCIÓN general de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía, que existían en los dominios de S. M., de España, Indias e Islas Filipinas. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta. 1769.

CONSEJO EN EL EXTRAORDINARIO. Colección general de las Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía, que existían en los dominios de S. M. de España, Indias e Islas Filipinas. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta. 1769.

CONSTITUCIONES DEL Real Colegio de Niños Huérfanos de la Provincia de la Mancha, fundado en el año de 1784 en la Villa de Villacañas, priorato de San Juan. Madrid: Imprenta Real, 1787. 43 p. Biblioteca del Museo Pedagógico José de Calasánz.

INSTRUCCIÓN DE lo que Don Ramón García León y Pizarro ha de observar y guardar en el uso y ejercicio del Gobierno de Guayaquil en el distrito de la Audiencia de Quito que se la concedido. Noviembre 22 de 1779. En: AGN: Reales Cédulas y Ordenes, T. 24, Fols. 557-660v.

NOVÍSIMA RECOPIACIÓN de las leyes de España, mandada a formar por el señor Carlos IV. Edición publicada y corregida por don Vicente Salva, en el que van agregados el fin de las ordenanzas de Bilbao, se han intercalado en cada uno de los doce libros, las leyes de 1805 y 1806 del suplemento y se las ha incluido en el índice cronológico y el de los sumarios de los títulos. Paris: Vicente Salúa, 1846. 5 V. Libro octavo. De las ciencias, artes y oficios (incluye doce leyes).

PLAN DE ARREGLOS de libros para las escuelas y estudios de España y de sus Indias e islas Adyacentes. Marzo, 1805. Juan Antonio Cañaveras. Biblioteca del Palacio Real.

PRAGMÁTICA SANCIÓN para el estrañamiento de los regulares ocupación de sus temporalidades y prohibición de su restablecimiento. Abril 2 de 1767.

PROVIDENCIAS sobre el estrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la compañía. 1769.

PROYECTO DE REAL Ordenanza para el Establecimiento è Instrucción de Intendentes de Exército y Provincia en el Vireinato del Nuevo Reino de Granada. Año de 1785. De Orden de Sumagestad. AGI. Santa Fe. Leg. 609.

REAL CÉDULA sobre lo que se deberá observar para inventariar los libros y papeles en las casas de los regulares de la compañía. Abril 27 de 1767.

REAL CÉDULA sobre ocupación de bienes y temporalidades. Agosto 14 de 1768.

REAL CÉDULA en que se crean juntas provinciales y municipales para la venta de bienes ocupados a los regulares de la compañía y reglas que se deben observar en los dominios ultramarinos. Marzo 27 de 1769.

REAL CÉDULA para proceder a la aplicación y destino de las casas, colegios y misiones que fueron de los regulares. Julio 9 de 1769.

REAL CÉDULA sobre establecimiento de juntas de temporalidades en Territorios Ultramarinos. Julio 9 de 1769.

REAL CÉDULA expedida para los presidentes de audiencias, arzobispos y obispos de Indias sobre arvitrios fiscales dedicados a la enseñanza del idioma castellano en los pueblos de indios dada en San Lorenzo. Noviembre 5 de 1782.

REAL CÉDULA Para que en los Reynos de las Indias, Islas adyacentes, y de Philipinas, se pongan en práctica y observen los medios que se refieren, y ha propuesto el Arzobispo de México, a fin de conseguir que se destierren los diferentes idiomas de que se usa en aquellos Dominios y sólo se hable el Castellano. Aranjuez, mayo 10 de 1770. En : AGN: Fondo Reales Cédulas, fols. 603-608.

REAL CÉDULA para que Don Ramón García León y Pizarro, Gobernador de la Provincia de Guayaquil, cuide en la forma que se expanda el establecimiento de Escuelas y uso del idioma castellano. Noviembre 22 de 1779. En: AGN, Reales Cédulas y Órdenes, T. 24, Fol. 556-556v.

REAL CÉDULA para los presidentes de Audiencias, Arzobispos y Obispos de Indias sobre advitrios y rentas dedicados a la enseñanza del idioma castellano en los pueblos de Indios. San Lorenzo, 5 de noviembre de 1782. En; AGN: Sección Colonia, Fondo Colegios, fols. 653-654v.

REAL CÉDULA para los presidentes de Audiencias, Arzobispos y Obispos de Indias sobre advitrios y rentas dedicados a la enseñanza del idioma castellano en los pueblos de Indios. San Lorenzo, 5 de noviembre de 1782. En; AGN: Sección Colonia, Fondo Colegios, fols. 653-654v.

REAL CÉDULA de 4 de mayo de 1800 para que el corregidor de Zipaquirá Don Agustín Vásquez de Novoa, cuide de establecimiento de escuelas y el uso del idioma castellano en el distrito de su corregimiento. Expediente formado en torno a su cumplimiento.

REAL COLEGIO Académico. Reales privilegios concedidos por los Señores Reyes Católicos de España a los Maestros de Primeras Letras con los requisitos que han de concurrir en los que hayan de obtener el título de Maestros por el Real y Supremo Consejo de Castilla. Madrid: Imprenta de Don Jerónimo Ortega, 1798. p. 9.

REAL PROVISIÓN de los Señores del Consejo en el extraordinario en consulta a S.M. para reintegrar a los maestros y preceptores seculares en la enseñanza de las primeras letras, gramática y retórica proveyéndose estos magisterios y cátedras a oposición y establecimientos de viviendas y casas de pupilaje para los maestros y discípulos en los colegios donde sea conveniente.

RECOPIACIÓN de las leyes de los reynos de Indias. Madrid: Por Antonio Pérez de Soto, 1774.

REGLAMENTO GENERAL de instrucción pública decretadas por las Cortes. Bogotá: Imprenta Nacional. Junio 29 de 1821.

REGLAMENTO PARA las escuelas de niñas de los ocho barrios del cuartel quinto de la ciudad de Barcelona, establecidas por Don Francisco de Zamora, de la Real y Distinguida Orden de Carlos III, del Consejo de S. M. Alcalde del Crimen de la Real Audiencia de Cataluña, y encargado de dicho Quartel. Biblioteca del Palacio Real.

2. Planes y Reglamentos Escolares

Archivo del Consejo Municipal de Caracas. Expedientes sobre Escuelas. Expediente sobre la aprobación de una escuela de primeras letras para la enseñanza de los pardos de la Ciudad de Caracas. Año de 1805. s. f.

Autos sobre el establecimiento de escuela de primeras letras en la villa de Santa Cruz y San Gil, y fundación de cátedra de Gramática. 1 de abril de 1785 – 23 de octubre de 1799. AGN, Colonia, Colegios, T. II, Fols. 948-1018.

Caballero y Góngora, Antonio. “Plan de Universidad y Estudios Generales, 1787”. AGN. Instrucción Pública. Tomo II, fol. 210r.

Cuervo, Nicolás. [El Doctor Don Nicolás Cuervo, sobre creación de escuelas en los barrios de esta capital de Santafé]. Santafé, 8 de octubre-24 de diciembre de 1804. Biblioteca Nacional de Colombia, Sala de Libros Raros y Curiosos, Instrucción Pública, Libro 352. Fols. 386-393v.

Decreto sobre establecimiento de escuelas públicas en la Gran Colombia y reglamento para lo organización y economía de las escuelas de primeras letras de la provincia de Antioquia. 6 de octubre de 1820 - 28 de Febrero de 1821.

Duquesne de la Madrid, Domingo. Methodo que deben seguir los maestros del pueblo de Lenguaque formado por su cura el Doctor Don Domingo Duquesne de la Madrid. 25 de mayo de 1785. AGN. Colonia, Fondo Misceláneo, T. 118, fol. 45.

El Amigo de los niños. Discurso sobre la educación: reflexiones sobre la educación pública [acompañada de un Plan de una escuela patriótica]. Semanario del Nuevo Reino de Granada. Santafé de Bogotá. N^o 9-15 (28, feb., - 10, abr., 1808). p. 74.

El Teniente Gobernador de Novita, Miguel Caicedo, y el cura vicario, Francisco Antonio Franco, le solicitan al Fiscal de lo civil de la Real Audiencia de Santa Fe, Diego Frías, la creación de una escuela (24 de febrero de 1809). En: AGN, Colonia, Colegios, T. 1. Fols. 61v.

Expediente Arma de Rionegro: oposición de maestros a la escuela de primeras letras. Rionegro-Santa Fe, 16 de diciembre de 1806-22 de junio de 1808. Biblioteca Nacional de Colombia, Sala de Libros Raros y Curiosos. Protocolo, Instrucción Pública. Fols. 430v-431.

[Expediente formado sobre la creación de una escuela de primeras letras en el barrio de Las Nieves, aprobación de las ordenanzas que la han de regir y su conveniencia para uniformar la enseñanza impartida en la escuela pensionista del maestro Sierra Quintano]. Santafé, enero-octubre de 1809. AGN, Anexo Instrucción Pública, T. 4, Fol. 380.

Expediente sobre la fundación del Convento y Colegio de la Enseñanza. 26 de Agosto de 1776 - 6 de Septiembre de 1797. Archivo del Convento de la Enseñanza, libros 1 y 2, s.f.

Gobierno del Chocó. Copia del expediente formado para el establecimiento de una escuela de primeras letras en el pueblo de Quibdo, capital de la Provincia del Citará con el objeto benéfico de conseguir la civilización de los indios de su corregimiento. AHNB, Anexo Instrucción Pública, T. 4, Fols. 298-307.

Gobierno del Chocó. Provincia del Citará. Copia del expediente formado para el establecimiento de una escuela de primeras letras en el pueblo de Lloró y de Quibdo. AHNB, Anexo Instrucción pública, T. 6, Fols. 289-295.

Grijalba, Juan Mariano de. [Fundación y establecimiento de la Escuela de Cristo en Popayán, que fue de la Compañía]. Popayán, agosto 6 de 1780. Archivo Eclesiástico de Popayán, Seminarios y Colegios, 1780-1789. s. f.

Miranda, Antonio. Plan y Método que se han de observar en la escuela, que según establecido por las leyes, ordenado novísimamente por nuestros cathólicos, monarcas y mandado observar por la Real Audiencia y Superior Gobierno de este reino; Se establece en este pueblo de Ubaté. 1 de enero de 1792. AGN, Colonia, Colegios, T. III, fols. 820-827.

Moreno y Escandón, Francisco Antonio. Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santafé, por ahora y hasta que se erige Universidad Pública o su majestad dispone otra cosa. 12 de septiembre de 1774. AGN, Colonia, Instrucción Pública, t. 2, s.f.

Ordenanzas Municipales de 1821: reglamento de las escuelas de educación cristiana y civil de la ciudad de Caracas 11 de Enero de 1821.

Ordenanzas para la dirección y gobierno de la escuela que instituyó y fundó en esta ciudad de Santafé Don Pedro de Ugarte y Doña Josefa Franqui su legítima mujer, formados por sus sobrinos y patrones Don Antonio y Don Nicolás de Ugarte. 2 de Diciembre de 1801.

Plan de Universidad y estudios generales que se propone al Rey Nuestro Señor, para establecerse, si es de su soberano real agrado, en la ciudad de Santa Fe, capital del Nuevo Reino de Granada. AGN, Colonia, Instrucción Pública, t. 2, f. 206v.

Plan de Enseñanza para la escuela de primeras letras de esta capital sujeta a la dirección del Rector del Real Colegio Seminario de San Francisco de Asís. de Popayán 28 de Junio de 1818.

Reglamento para las escuelas de la Provincia de Antioquia formado por orden del gobierno 6 de Diciembre de 1819.

Salgar, Felipe. [Plan de una escuela de primeras letras para la ciudad de San Juan de Girón, presentada por el Doctor Felipe Salgar, cura de esa ciudad]. Girón, mayo 16 de 1789. En: [Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros en la ciudad de San Juan de Girón]. AGN, Colonia, Colegios, T. 2, Fol. 959.

Serna, Rafael de la. Plan de Estudios de facultades mayores y menores de este colegio de la nueva fundación de N.S.P. Sn Francisco de la Villa de Medellín. Medellín - Santafé, 1806 (ene. 18) - 1811 (ene. 11). AGN: Colonia. Instrucción Pública. T. 4. Fols. 206 – 232.

Torres, Santiago de. "Ordenanzas que han de regir la escuela, que va a fundar en las Nieves su actual cura interino, doctor Santiago de Torres. 1809". AGN. Instrucción pública. Anexo tomo IV, fols. 380 r- 397 v.

3. Expedientes

ANDINO, Estanislao. [Concepto de señor Fiscal, recomendando un límite mensual en lo que deben pagar los niños y que el cabildo fije edicto llamando opositores]. Santa Fe, noviembre 30 de 1789. En: [Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros en la ciudad de San Juan de Girón]. AGN, Colonia, Colegios, T. 2, Fol. 996v.

AMAYA, Luis. [Luis Amaya, maestro de escuela de Ubaté, demanda el pago de sus sueldos]. Ubaté, abril 30 de 1799. AGN, Colonia, Colegios, T. 5, Fol. 17.

ÁLVAREZ DEL PINO, José Miguel. [Presentación de José Miguel Álvarez del Pino como aspirante a maestro de primeras letras]. En: Expediente Arma de Rionegro: oposición de maestros a la escuela de primeras letras. Rionegro-Santa Fe, 16 de diciembre de 1806-22 de junio de 1808. Biblioteca Nacional de Colombia, Sala de Libros Raros y Curiosos. Protocolo, Instrucción Pública. Fol. 434.

BALVIN, Francisco José. Expediente sobre la solicitud de Francisco José Balvin para que se le nombre maestro de escuela. Antioquia, octubre 13 de 1792. AGN, Colonia, Colegios, T. 5. Fol. 105.

BALVIN, Francisco José. [Carta de solicitud al señor Gobernador y Comandante General del maestro Francisco Balvin, solicitando certificación de los escribanos de si han conocido que los maestros de primeras letras hayan sido señores caballeros de la ciudad o si este ministerio lo ejercen sólo mulatos]. s. f. AGN, Colonia, Colegios, T. 5. Fols. 107-107v.

BARRIOS, Domingo. El maestro de escuela Domingo Barrios de la ciudad de Pamplona solicita aumento de sueldo teniendo en cuenta que los doscientos pesos anuales debe compartirlos con un compañero sustituto. Pamplona, julio 28 de 1801. AGN, Colonia, colegios, T. 5. Fol. 46-47.

BECCARIA, Pedro de. [Destitución del cargo de maestro a Diego de Vargas Delgado]. Popayán, 29 de abril de 1782. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro D 4, Documento 17, 3 folios.

BERMUDEZ, Melchor. [Melchor Bermúdez, vecino de Nemocón, solicita se le nombre de maestro de escuela de primeras letras en aquel pueblo, para lo que presenta documentos]. AGN. Sección Colonia, Fondo Miscelánea T. 19. Fols. 474-480v.

BONEL, Miguel. Autos sobre la súplica por parte del maestro de escuela Miguel Bonel en torno a la fijación de su asignación mensual y polémica generada en torno a su nombramiento. Santa Fe, noviembre 17 de 1767. AGN, Colonia, Colegios, T. 3, Fol. 776.

BRAVO, Manuel. [Escrito de Manuel Bravo exhibiendo testimonios sobre su desempeño, procedencia e idoneidad]. En: Expediente Arma de Rionegro: oposición de maestros a la escuela de primeras letras. Rionegro-Santa Fe, 16 de diciembre de 1806-22 de junio de 1808. Biblioteca Nacional de Colombia, Sala de Libros Raros y Curiosos. Protocolo, Instrucción Pública. Fol. 431.

CAMACHO Y GARDÓN, Antonio Felipe. [Sobre que por las muchas escuelas de Sogamoso, los niños ya no concurren a la del maestro Juan de la Cruz Gastelbondo]. Sogamoso, enero 13 de 1793. En: [Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbondo]. AGN, Colonia, Colegios, T. 4, Fols. 310-311.

CAMPUZANO, Fermín Antonio. Don Fermín Antonio Campuzano solicita que el Thesorero Oficial Real de aquellas caxas le satisfaga por meses la asignación que goza como maestro de primeras letras en vez de hacerlo por tercios. AGN. Sección Colonia. Fondo Milicias y Marina. T. 128, Fols. 58-60v.

CAMPUZANO, Francisco Antonio. [Edicto del alcalde ordinario de Rionegro Francisco Antonio Campuzano, convocando a los que quisieran hacer oposición al oficio de maestro de primeras letras]. En: Expediente Arma de Rionegro: oposición de maestros a la escuela de primeras letras. Rionegro-Santa Fe, 16 de diciembre de 1806-22 de junio de 1808. Biblioteca Nacional de Colombia, Sala de Libros Raros y Curiosos. Protocolo, Instrucción Pública. Fols. 432v-433.

[CARTA DEL Procurador y Síndico General de Popayán, pidiendo remover del cargo de maestro de escuela a Diego de Vargas Delgado]. Popayán, 24 de diciembre de 1781. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro D 4, Documento 12, 2 folios.

CARTA DEL Obispo de Popayán a su majestad, suplicando conceda licencia a la Compañía de Jesús para fundar casa en aquellas ciudades. Archivo General de Indias. Audiencia de Santa Fe Secc. 5. T. 3. Virreinato de Santa Fe (1629-1632).

CARTAGO. Informe de sus alcaldes sobre mendicidad y vagancia. En: ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN. Sección colonial. Fondo policía. Legajo 2. Folios 540-549 r. 1774-1778.

CASTRO Y CORREA, José, Gobernador de Popayán, su bando sobre policía y orden público. En: ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN. Sección colonial. Fondo Policía. Legajo 3. Folio 953-954, 1790.

CAVERO Y SALAZAR, Juan José. Niños expósitos de Lima. Dictámenes teológicos legales acerca de la obligación que tienen los padres pudientes de costear los alimentos y educación de sus hijos expuestos en esta real casa de niños expósitos y de restituir a ella los gastos que haya impedido en el fomento y crianza de ellos; extendidos por diversos profesores de esta capital por José Cavero y otros. Lima: Imprenta Real de Niños Expósitos, 1811. Biblioteca Nacional. Fondo Quijano. 116 (4).

COMISIÓN A Don Antonio de Silva para que averigüe en la Villa del Socorro si es cierto que el maestro de escuela tiene una cárcel, con sepo, donde se imponen fuertes castigos a los arrestados, con consentimiento del Cabildo y también que hay de cierto en el rumor, de que el Cabildo está integrado por sujetos de terminadas familias. San Gil, 29 de diciembre de 1793. AGN. Sección colonia, Miscelánea Cabildos. T. 143. Fols. 661v-668.

CORTEZ, Pedro, Josef. [El maestro de primeras letras Pedro Josef Cortez, se dirige al Cabildo de San Juan de Girón, para informar acerca de la escasa asistencia de niños a la escuela pública]. s. f. En: [Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros en la ciudad de San Juan de Girón]. AGN, Colonia, Colegios, T. 2, Fols. 1014-1014v.

DURÁN DÍAZ, Joaquín. [El sargento Mayor Don Joaquín Durán dice que aquel Cabildo le ha elegido por su Alcalde Ordinario de 1º voto, y a nombre de dicho Ayuntamiento suplica a Vuestra Excelencia conceder alguna asignación del ramo de temporalidades para pagar un maestro de primeras letras que enseñe a aquellos pobres naturales en Portovelo]. Portovelo, 1 de enero de 1796. AGN, Anexo Instrucción Pública, T. 3, Fols. 469v.

EL CORREGIDOR del pueblo de San Joseph de Noanama (Bernardino Herrera) expone acerca de la necesidad e importancia de una escuela de lengua

castellana par los indios: propone que se le dé una jurisdicción para agrupar a los indios calimas. 2 de noviembre de 1771. En: AHNB, Anexo Instrucción Pública, T. III, Fol. 216.

EL CORREGIDOR y Theniente del Partido de Sogamoso sobre la necesidad de que en la parroquia cabeza de él se establezca escuela de primeras letras, como la hay en otras más civilizadas y asigne suficiente dotación. Sogamoso, 1 de abril de 1782. En: [Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbondo]. AGN, Colonia, Colegios, T. 4, Fols. 296-302v.

EL VECINDARIO de la ciudad y provincia de Antioquia sobre que se le apruebe el nombramiento que se le ha hecho a Francisco Balvin, maestro de escuela de primeras letras mediante a su buena conducta y demás circunstancias que en él concurren para el efecto. Antioquia, noviembre 4 de 1791. AGN, Colonia, Colegios, T. 5, Fol. 102.

EXPEDIENTE SOBRE lo actuado en torno al nombramiento de Dⁿ Josef Ignacio Callejas, como maestro de escuela pública de primeras letras de Arma de Rionegro, suspensión de la asignación de aquel por parte del Cabildo e improbación de la Real Audiencia sobre la decisión, ordenando se le reintegre lo devengado. Rionegro, febrero 3 de 1801. Archivo General de Indias, Sala de Libros Raros y Curiosos, Instrucción Pública, Fol. 458-502.

[EXPEDIENTE FORMADO sobre una representación anónima que se firma en Santa Cruz de Mompo, haciendo evidente que el maestro Agustín Vidales es inútil e incapaz para la enseñanza, y de muy malas costumbres]. Mompo, Enero 23 de 1793. AGN. Sección Colonia. Fondo Milicias y Marina. T. 128, Fol. 64.

EXPEDIENTE SOBRE lo actuado en torno al nombramiento de Dⁿ Josef Ignacio Callejas, como maestro de escuela pública de primeras letras de Arma de Rionegro, suspensión de la asignación de aquel por parte del Cabildo e improbación de la Real Audiencia sobre la decisión, ordenando se le reintegre lo devengado. Rionegro, febrero 3 de 1801. Archivo General de Indias, Sala de Libros Raros y Curiosos, Instrucción Pública, Fol. 469.

EXPEDIENTE DE nombramiento de Francisco García Gómez para maestro de la escuela de Antioquia. Antioquia, agosto-noviembre de 1800. Archivo Histórico de Antioquia, Documento 9692. Fol. 1.

EXPEDIENTE FORMADO sobre la representación de los vecinos de la Parroquia de Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá que solicitan se les nombre maestro de escuela. AGN. Colonia. Colegios. T.1. Fols. 648r.

EXPEDIENTE PROMOVIDO por Don Josef Boni, maestro de escuela del pueblo de Ubaté, sobre que el padre cura de dicho pueblo le niega la iglesia para que recen la doctrina los niños]. Ubaté, Septiembre 8 de 1792. AGN, Colonia, Colegios, T. 5, Fol. 59.

EXPEDIENTE SOBRE provisión de la escuela de San Jerónimo. Quejas de los padres a propósito del comportamiento del maestro y libertad de escogencia de escuela para sus hijos. San Jerónimo, Antioquia. Noviembre 7 de 1800. Archivo Histórico de Antioquia, Documento 9691, 3 folios.

FERREIRA, José. Don José Ferreira, cura de Nemocón, representa sobre la forma de dar instrucción religiosa en las escuelas y propone el nombre de José I. Rodríguez para maestro. AGN, Colonia, Miscelánea, T. 15, Fols. 683-685.

FRANQUI, Juan Nepomuceno. El Theniente Corregidor del Partido de Sogamoso hace presente a V. Exc. están aclarados los propios de toda la provincia a beneficio de sus lugares, desde el año de 82, y hasta la presente no se ha puesto en arreglo, ni menos se ha cobrado su producto, y pide en atención a ser obra pública la creación de una escuela, con la dotación de 200 pesos, y propone sujeto quien pueda desempeñar este encargo; para lo que acompaña los documentos que le han parecido necesarios. Sogamoso, 25 de julio 1790. En: [Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbondo]. AGN, Colonia, Colegios, T. 4, Fol. 306.

GASTELBONDO, Juan de la Cruz. El maestro Juan de la Cruz Gastelbondo se dirige al nuevo corregidor solicitándole que apruebe y confirme su título de maestro y que se prohíba la existencia de otras escuelas, a excepción de la que rige Melchor Serón. Sogamoso, 1788. En: [Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbondo]. AGN, Colonia, Colegios, T. 4, Fols. 303-304.

HOSPICIOS DE Santafé: Constituciones y reglamentos de ellos. En: AGN. Sección colonia. Fondo policía. Legajo 5, Folio 190r, 1791.

INFORME DEL Gobernador de la Provincia de Antioquia en cumplimiento de Real Provisión para que se ponga en cada pueblo de indios un maestro de escuela para enseñar a los indios la lengua castellana. Francisco Silvestre, Gobernador de la Provincia de Antioquia. 21 de junio de 1789.

INTERESES DE la fundación de don Pedro de Ugarte. Consulta sobre origen y aprobación de 500 pesos a favor de la escuela de niñas. Biblioteca Nacional, Fondo Antiguo, Protocolos, Instrucción Pública, Fol. 352.

LÓPEZ SIERRA, José Casimiro. [José Casimiro López Sierra, maestro de la escuela de Riohacha, demanda el pago de sus sueldos]. Riohacha, 7 de mayo de 1781. AGN, Colonia, Colegios, T. 3, Fols. 148-176.

[LOS VECINOS de Suatá, sobre la necesidad de una escuela de primeras letras]. Octubre 23 de 1807 - mayo 20 de 1808. AGN, Anexo Instrucción Pública, T. 4, Fols. 331-331v.

NIETO, Santiago. Sobre el cumplimiento del maestro de Monguí. Monguí, 19 de abril de 1791. AGN, anexo Instrucción Pública, T. 3, Fol. 195.

MARTINEZ DE PINILLOS, Pedro. Escritura por la cual Don Pedro Martínez de Pinillos y Dona Manuela Tomasa de Nájera erigen las siguientes fundaciones: dos escuelas de primeras letras en los barrios de Santa Bárbara y San Francisco, un colegio con maestro de gramática, preceptor de filosofía y catedrático de teología, seis becas para colegiales, aplicaciones con destino a la comida de presos y limosnas, y erección del Hospicio y Hospital. Mompox, mayo 28 de 1801. AGN, sección Colonia, Fondo Colegios, T. 1. Fols. 298-302v.

MENDIETA, Francisco. Autos en torno a la solicitud y nombramiento de Francisco Mendieta como maestro de primeras letras de la escuela de San Carlos de Santa Fe. Santa Fe, octubre de 1768. AGN, Colonia, Colegios, T. 3, Fol. 782.

MONTAÑA, José Antonio, maestro de escuela de Pore acusado por el Alcalde como negligente en el cumplimiento de sus deberes en el magisterio. Santafé, Junio de 1798. AGN, Colonia, Colegios, T. 3, Fol. 768.

MOSQUERA Y FIGUEROA, Joachín. [Nombramiento y funciones de Diego Delgado como maestro de primeras letras en Popayán]. Popayán, 7 de mayo de 1776. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro D 4, Documento 16, 2 folios.

ORTEGA, José Ignacio. [Nombramiento de Bartolo de los Arcos como maestro para la enseñanza de los niños en la escuela del Colegio de los regulares jesuitas en Popayán]. Popayán, 31 de octubre de 1769. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro D 4, Documento 5, 2 folios.

PERED, Joseph Ignacio. [Llamado de atención del Teniente Gobernador de los Asuntos de Temporalidades en la provincia de Popayán, sobre el cumplimiento de las obligaciones del maestro Diego de Vargas Delgado]. Popayán, 13 de agosto de 1779. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro D 4, Documento 10, 1 folio.

PÉREZ DE ARROYO, Andrés José. [Expediente formado sobre el nombramiento de maestro para la escuela de niños del colegio de Popayán y la restitución del total de la dotación fijada por su fundador]. Popayán, 20 de septiembre de 1774. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro D 4, Documento 4, 5 folios.

PROYECTO SOBRE hospicios dirigido a la Sociedad de Amigos del País, establecida en Sevilla. Vique, julio de 1778.

RAMÍREZ, Manuel. [Don Manuel Ramírez, maestro de primeras letras de Popayán, reclama remante del sueldo que no se le ha cancelado]. Popayán, 13 de diciembre de 1792. Archivo Eclesiástico de Popayán. Libro C 3. Documento 19, 2 folios.

RAMÍREZ, Manuel. [Representación de Don Manuel Ramírez sobre el pago del remante de su sueldo]. Popayán, 6 de marzo de 1793. Archivo Eclesiástico de Popayán. Libro C 3. Documento 20, 1 folio.

REFERENCIA A una Real Cédula por la cual se ordena establecer una escuela en el partido de Tunja para que los indios puedan aprender a leer y escribir el idioma castellano. Eustaquio Galavis. Corregidor del partido de Chita. Tunja, 27 de mayo de 1786. En: AGN: Sección Colonia, Fondo Miscelánea. Instrucción Pública, T. 66, Folio 36.

RELACIÓN DE los méritos y servicios de Don Pedro Martínez de Pinillos, Regidor, Alcalde mayor Provincial jubilado, y vecino de la Villa de Santa Cruz de Mompo, Provincia de Cartagena de Indias. Nacido el 18 de enero de 1742.

s. a. Aspectos de la situación social del Nuevo Reino de Granada a comienzos del siglo XIX. AGN. Poblaciones de Santander. Tomo II, Fol. 429-434v. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Volumen II.

SALGAR, Felipe. [El cura de San Juan de Girón, obedeciendo orden del superior Gobierno, informa acerca de las cualidades del maestro de primeras letras y el procedimiento por el cual fue escogido]. Santafé, febrero 9 de 1791. En: [Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros en la ciudad de San Juan de Girón]. AGN, Colonia, Colegios, T. 2, Fols. 1010-1012v.

SIERRA Y QUINTANA, Miguel Jerónimo. Miguel Jerónimo Sierra y Quintana solicita se le libre título de maestro para poder instruir la juventud de esta capital [del Nuevo Reino de Granada] 1808 (abr. 5-jun 22). AGN, Anexo, Instrucción Pública, t. 4, Fol. 377v.

SOLICITUD DE expedición de título de maestro a favor de Antonio Joseph Mateus De los Buenos Hijuelos, maestro de escuela de primeras letras de Girón. D. Antonio José Mateus sobre que se le libre título de maestro de escuela de la ciudad de Girón; y ahora hace renuncia que se admite - Girón - Santafé, 1805 (feb. 23) - 1808 (abr. 7). AGN. Anexo. Instrucción Pública. T.4, Fols. 117r-118r.

TORRES PATIÑO, Agustín José. Testimonio de la solicitud hecha por el maestro de primeras letras de Santafe sobre aumento de sueldo, en recompensa del mérito que ha contraído en la buena educación y enseñanza de los niños. Santafe, febrero 22 de 1777. AGN, Colonia, Colegios, T. 3, Fol. 785.

VARGAS DELGADO, Diego de. [Diego de Vargas Delgado presenta defensa ante los cargos que le ha hecho para retirarlo del cargo de maestro de escuela]. Popayán, noviembre 9 de 1781. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro D 4, Documento 11, 2 folios.

VARGAS DELGADO, Diego de. [Diego de Vargas Delgado reclama que por su mucha pobreza, se le pague cada cuatro meses su sueldo]. Popayán, 23 de octubre de 1776. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro D 4, Documentos 8 y 9, 2 folios.

VASQUEZ DE PIEDRAHITA, José Gregorio. El Bachiller Don Josef Gregorio Basquez sobre la provisión de la escuela de Cartago. Expediente sobre querrela con el Cabildo. Santafé, julio 9 de 1804-Cartago, julio 5 de 1805. AGN, Colonia, Colegios, T. 1, Fols. 656-849.

VENTURA DE OTÁLORA, Juan. [Renuncia de Juan Ventura de Otálora como maestro de escuela del Real Colegio Seminario de Popayán]. Popayán, 7 de julio de 1784. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro D 4, Documento 13, 2 folios.

VILLALONGA, Jorge de Virrey. Provisión sobre la Casa de Niños Expósitos de Santa fe. 1721. Sección Colonia. Fondo policía. Legado N^o 5, Tomo 3. 607r. Archivo Nacional.

ZERVERA, Antonio de. [Copia del nombramiento provisional de Don José Joaquín Navia como maestro de primeras letras de la escuela del Colegio Seminario de Popayán]. Popayán, 28 de junio de 1792. Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro C 3, Documento 15, 2 folios.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre y Landázuri, M. de. (1989). *Discurso sobre la educación*. En: Escritos pedagógicos de la Ilustración. Mayordomo Pérez y L. M. Lázaro (Eds.), Tomo I. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Agustín, S. (1993). *Confesiones*. Barcelona: Altaya.

Albano, S. (2006). *Michel Foucault*, Glosario epistemológico. Buenos Aires: Quadrata.

Amar y Borbón, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Imprenta de Benito Cano.

Arboleda, Gustavo (1956) *Historia de Cali desde los orígenes de la ciudad hasta la extirpación del periodo Colonial*, Tomo I. Cali: Universidad del Valle.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Aznar de Polanco, J. C. (1719). *Arte nuevo de escribir por preceptos geométricos y reglas matemática*. Madrid: Manuel Ruiz de Murga.

Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós.

Balibar, R. y Laporte, D. (1976) *Burguesía y Lengua Nacional*. Barcelona: Editorial Avance.

Bellour, R. (1973). *El libro de los otros*. Barcelona: Anagrama.

Bennassar, B. (1983). *La España del siglo de oro*. Barcelona: Grijalbo.

Bocanegra Acosta, E. M. (2007). *“Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles”*. En: Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, vol. 5, Nº 1, Manizales: CINDE, Universidad de Manizales.

Buren de Sanguinetti, L. (1940). *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

Cabarrús, Francisco (1926). *Carta del Señor don Gaspar de Jovellanos*. En: Epistolario Español, Tomo II, Madrid: Librería y Casa editorial Hernando S.A.

Cabarrús, Francisco (1784). *Papeles de Cabarrús sobre los inconvenientes del establecimiento de los Monte-píos y en particular el de Madrid*, Madrid.

Campillo y Cosío, J. del. (1789). *Sistema de gobierno económico para la América: con los males y daños que le causa el que ahora tiene, de los que participa copiosamente España; y remedios universales para que la primera tenga considerables ventajas, y la segunda mayores intereses*. Madrid: Imprenta de Benito Cano.

Casado Arboniés, M., Díez Torres, A., Numhauser, P., y Sola, E. (2010). *Escrituras silenciadas: Historia, memoria y procesos culturales. Homenaje a José Francisco de la Peña*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Castel, R. (2001). *Presente y Genealogía del Presente, Pensar el cambio de manera no evolucionista*. En: Revista Archipiélago No 47. Barcelona.

Castel, R. (2004). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad de Quilmas y Prometeo.

Colmenares, G. (1989). *Relaciones e informes de los gobernadores de la Nueva Granada*. Tomo I. Bogotá: Biblioteca Banco Popular.

Colmenares, G. (1968). *Las haciendas de los Jesuitas en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Corbalán, M. A. (1999). *Banco Mundial como generador de consensos: su función disciplinadora*. Campinas: Unicamp.

CP, 1 y 2 (1769). *Colección de Providencias hasta aquí tomadas sobre el extrañamiento y ocupación de los regulares de la Compañía en sus dominios de España, Indias y Filipinas*. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta.

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.

De la Riva y Herrero, T. T. (1762). *Arte de escribir por reglas y por muestras según la doctrina de los mejores autores*. Madrid: Imprenta de la viuda de don Joaquín Ibarra.

Delgado Criado, B. (1993). *Historia de la educación en España e Iberoamérica. La educación en la España moderna (Siglos XVI-XVIII)*. Madrid: Morata.

Del Socorro, M. (1942). *Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Bogotá: Biblioteca Popular.

Díaz Morante, P. (1776). *Nueva arte de escribir inventada por el maestro Pedro Díaz Morante*. Madrid: Librería de Antonio de Sancha.

Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.

Elías, N. (1991). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Escoiquiz, J. (1998). *Tratado de las obligaciones del hombre*. Barcelona: Plaza y Janés.

Fals Borda, Orlando (1979). *Historia doble de la Costa, Mompo y Loba*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población. Curso en el College de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1999). "La gubernamentalidad". En: *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*. Buenos Aires: Altamira.

Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1982). "Mesa redonda del 20 de mayo de 1978". En: *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, M. (1981). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*, Tomo I y II. México: Siglo XXI.

Foz y Foz, P. (1981). *La revolución pedagógica en Nueva España (1754-1820)*, Tomo 1, Madrid: Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo.

Foz y Foz, P. (1981). *Génesis y evolución histórica del sistema pedagógico de la Compañía de María: 1607-1820*, Separata de la revolución pedagógica en Nueva España, Madrid: Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo.

Frigeiro, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires: Del Estante.

Frigeiro, G. y Diker, G. (2008). *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Giginta, M. de. (2000). *Tratado de remedio de pobres*. Barcelona: Ariel.

Gonzalbo Aizpuru, P. (1999). *Historia de la educación en la época colonial, La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.

Gonzalbo Aizpuru, P. (1985). *La educación de la mujer en la Nueva España*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

González Villareal, Roberto (2010). *¿Qué es un régimen de gubernamentalidad?* En: *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Grimber, C. (1968). *El siglo de la Ilustración, El despotismo ilustrado y los enciclopedistas* Madrid: Ediciones Daimon.

Grimm, J. L. y Grimm, W. K. (1961). *Cuentos Completos*, España: Labor.

Guzmán Pajaron, P. (1995). *Memoria casa de beneficencia*. En: Pauperismo y educación, siglos XVIII y XIX, Apuntes para una historia de la educación social en España, Valencia: Universitat de València.

Hamilton, D. (1993). *Orígenes de los términos educativos clase y currículum*. En: Revista Iberoamericana de Educación, Nº 1. Madrid: OEI.

Herr, R. (1979). *España y la revolución del siglo XVIII*. Madrid: Aguilar.

Herraez de Escariche, J. (1949). *Beneficencia de España en Indias (Avance para su estudio)*, Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos.

Hernández de Alba, G. (1983). *Documentos para la historia de la educación en Colombia, 1777-1800*, Tomo V, Bogotá: Editorial Nelly.

Hernández de Alba, G. (1980). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, Tomo III, Bogotá: Editorial Nelly.

Hervás y Panduro, L. (1789). *Historia de la vida del hombre*. Madrid: Imprenta de Aznár.

Huarte de San Juan, J. (1976). *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid: Editora Nacional.

Ibáñez, P. M. (1913). *Crónicas de Bogotá*, Tomo I, Bogotá: Imprenta Nacional.

Jaramillo, P. (2002). *“Las arrepentidas”*. En: Placer, dinero y pecado, Historia de la prostitución en Colombia. Bogotá: Aguilar.

Jovellanos, G. M. de. (1995). *“Memoria sobre educación pública, o sea Tratado teórico-práctico de enseñanza, 1802”*. En: Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello, Tomo 1, Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Jovellanos, G. M. de. (1985). *“Memorias sobre Educación Pública. Primera cuestión”*. En: Historia de la educación en España. Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz, Tomo I, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Jovellanos, G. M. de. (1984). *Escritos políticos y filosóficos*. Bogotá: Oveja Negra.

Jovellanos, G. M. de. (1858). *Memoria sobre educación pública, o su tratado teórico práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, Madrid: BAE.

Jovellanos, G. M. de. (1845). *Obras*, Tomo II, Madrid: Editor D.F. de P. Mellado.

Jurado, J. C. (2004). *Vagos, pobres y mendigos. Contribución a la historia social colombiana, 1750-1850*. Medellín: La Carreta.

Lallemand, L. (1902). *Historia de la caridad*, Tomo IV, París: Picard.

Laspalas, F. J. (2002). *La legislación sobre escuelas de primeras letras y su administración durante la segunda mitad del siglo XVIII*. En: Educación XXI, Revista de la Facultad de Educación N° 5, Universidad de Navarra.

Locke, J. (1884). *Pensamientos acerca de la educación*. Madrid: Imprenta Clásica Española.

Loke, Mr. (1797). *Educación de los niños*, Tomo I y II, Madrid: Imprenta de Manuel Álvarez.

Luque Alcalde, E. (1970). *La educación en Nueva España en siglo XVIII*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos.

Mause, L. de (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

Macera, P. (1977). *Trabajos de historia*, 4 Tomos, Lima: Instituto Nacional de Cultura.

Maclachlan, C. (1999). *Los fundamentos filosóficos del Imperio Español en América. La Monarquía de los Habsburgo*. En: Historia General de América Latina, Vol. 3, Tomo 2, Consolidación del Orden Colonial (2), París: Unesco.

Martínez Boom, A. (2011). *Memorias de la Escuela Pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821*. Bucaramanga: UIS.

Martínez Boom, A. y Orozco, J. H. (2010). *Políticas de escolarización en tiempos de multitud*. En: Revista Educación y Pedagogía No 58, Vol. 22, Medellín: Universidad de Antioquia.

- Martínez Boom, A. (2005). *“La Escuela Pública: Del socorro de los pobres a la policía de los niños”*. En: Foucault, la pedagogía y la educación, Bogotá: Magisterio.
- Martínez Boom, A. (1992). *“Pobreza, policía y niño en el surgimiento de la escuela Pública en Colombia”*. En: Foucault, la pedagogía y la educación, Bogotá: Magisterio y GHPP.
- Martínez Boom, A. (1990). *“Una mirada arqueológica a la pedagogía”*. En: Pedagogía y saberes N° 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A., Castro, J. y Noguera, C. (1989). *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez Boom, A. (1987). *La policía de la pobreza*. En: Revista Foro Colombia No 3. Bogotá: Panamericana formas e impresos.
- Martínez Boom, A. (1986). *Escuela, maestro y método en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. (1984) *El maestro y la Instrucción Pública en el Nuevo Reino de Granada 1767-1809*. En: Dos Estudios sobre Educación en la Colonia, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Martínez Boom, A. (1982). *De la evangelización a la instrucción pública*, Tesis de maestría. Bogotá: UPN.
- Marx, K. (1971). *El Capital*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mcfarlane, A. (1997). *Colombia antes de la Independencia. Economía, sociedad y política bajo el dominio Borbón*. Bogotá: Banco de la República y Áncora.
- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Múnera, A. (1998) *El fracaso de la Nación, Región, clase y raza en el caribe colombiano, 1717-1810*. Bogotá: Banco de la República y Áncora.
- Murcia, P. J. de (1978). *Discurso político sobre la importancia y necesidad de los hospicios, casas de expósitos y hospitales que tienen todos los estados y particularmente España*. Madrid: Imprenta de la viuda de Ibarra.
- Narodowski, M. y Martínez Boom, A. (1996). *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Narodowski, Mariano (1995). *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.

Negrín Fajardo, O. (1985). *Las escuelas de artes y oficios de la sociedad Económica Matritense de Amigos del país (1775-1808)*. En: La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Nieto Lozano, D. (1955). *La educación en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Ediciones Santafé.

Nietzsche, F. (1986). *El Gay Saber*. Madrid: Espasa-Calpe.

Otero, J. M. (1963). *La escuela de primeras letras y la cultura popular en Popayán*. Popayán: Época Colonial.

Ots Capdequí, J. M. (1941). *El Estado español en las Indias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pacheco, J. M. (1959). *Los Jesuitas en Colombia*, Vol. 1. Bogotá: Editorial San Juan de Eudes.

Pacheco, J. M. (1989). *Los Jesuitas en Colombia*, Vol. 3 (1696-1767). Bogotá: Oficina de publicaciones de la Pontificia Universidad Javeriana.

Palacio Atard, V. (2001). *"Cultura y sociedad en el setecientos madrileño"*. En: Madrid desde la Academia. Antonio López Gómez (Coord.), Madrid: Real Academia de la Historia.

Palacios de la Vega, J. (1955). *Diario de viajes del padre Joseph Palacios de la Vega entre los indios y negros de la Provincia de Cartagena en el Nuevo Reino de Granada, 1787-1788*. Bogotá: ABC.

Panlexico (1842). *Diccionario Universal de Lengua Castellana*. Madrid: Imprenta Ignacio Boix.

Peñas, D. (1981). *La independencia y la mafia colonial: Comerciantes, contrabandistas y traidores*. Bogotá: Tercer Mundo.

Pepin, J. (1984). *San Agustín patrístico occidental*. En: Historia de la filosofía. Madrid: Espasa Calpe.

Phelan, J. L. (1980). *El Pueblo y el Rey*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Picornell y Gomila, J. (1989). *“Discurso teórico-práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia”*. En: Escritos pedagógicos de la Ilustración. Mayordomo Pérez y L. M. Lázaro (Eds.), Tomo II, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.

Quintiliano, M. F. (1916). *Instituciones oratorias*, Tomo I, Madrid: Imprenta de Perlado Páez y Compañía.

Ramírez, F. (1993). *Reconstrucción de la infancia. Extensión de la condición persona y ciudadano*. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 1. Madrid: OEI.

Restrepo Zea, E. (2010). *El primer catecismo en lengua mosca. Santa fé, 1605*. En: Revista Colombiana de Educación, No. 59, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Restrepo Zea, E. (2002). *Vagos, enfermos y valetudinarios, Bogotá: 1830-1860*, En: Historia y Sociedad No 8. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo Zea, Estela (1997). *La formación de la memoria. El Archivo de la Compañía de Jesús 1767*. En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, No 24. Bogotá: Universidad Nacional.

Rodríguez de Campomanes, P. (1984). *Bosquejo de Política Económica Española*. Madrid: Editora Nacional.

Rodríguez de Campomanes, P. (1978). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Editora Nacional.

Rodríguez González, A. L. (1999). *Cofradías, capellanías, epidemias y funerales. Una mirada al tejido social de la Independencia*. Bogotá: Banco de la República y Áncora.

Rodríguez, P. (1997). *Sentimientos y vida familiar en la Nuevo Reino de Granada Siglo XVII*. Bogotá: Ariel.

Rodríguez, S. (2001). *Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella*. En: Obras completas, Tomo I y II. Caracas: Presidencia de la República.

Rodríguez, S. (1999). *Obras completas*, Tomo I, Caracas: Presidencia de la República.

Rolin, C. (1781) *Educación y estudios de los niños, y niñas, y jóvenes de ambos sexos*. Madrid: Imprenta de Don Manuel Martín.

Rolín, C. (1755). *Modo de enseñar y estudiar las bellas letras, para ilustrar el entendimiento y rectificar el corazón*, Tomo I, Madrid: Imprenta del Mercurio.

Rousseau, J. J. (1995). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Rubio, J. (1788). *Prevencciones dirigidas a los maestros de primeras letras*. Madrid: Imprenta Real.

Ruiz Berrío, J. (1996). *La educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Editorial Actas.

Ruiz, C. y Palacio, I. (1995). *Pauperismo y educación, siglos XVIII y XIX. Apuntes para una historia de la educación social en España*, Valencia: Universidad de Valencia.

Salazar, J. A. (1946). *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada 1563-1810*. Madrid: C. Bermejo.

Santiago Palomares, F. J. de (1786). *El maestro de leer. Conversaciones orológicas y nuevas cartillas para la verdadera uniforme enseñanza de las primeras letras*. Madrid: Don Antonio de Sancha.

Sarrailh, J. (1957). *La España ilustrada de la segunda mitad del Siglo XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.

Schérer, R. (2005). "A su disposición". En: Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio y GHPP.

Schérer, R. y Hocquenghem, G. (1979). *Co-ire. Álbum sistémico de la infancia*. Barcelona: Anagrama.

Scio de San Miguel, P. (1780). *Método uniforme para las escuelas de cartilla, deletrear, leer, escribir, aritmética, gramática castellana, y ejercicios de Doctrina Cristiana, cómo se practica por los padres de las escuelas pías*, Madrid: Imprenta de Pedro Marín.

Shafer, R. J.s (1958). *The economic societies in the spanish world (1763-1821)*. New York: Syracuse University Press.

- Silva, R. (1983). *Problemas de investigación sobre la universidad colonial*. En: Revista Colombiana de Educación No 12. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Smeja, M. y Téllez, M. (1996). *Una mirada crítica a las prácticas discursivas dominantes en el campo de la Historia de la Educación en Venezuela*. En: Escuela, historia y poder, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Solórzano y Pereyra, J. de. (1776). *Política indiana*. Madrid: Imprenta Real de la Gazeta.
- Sureda García, B. (1985). *“Los ilustrados mallorquines frente al problema de la ociosidad de los niños y jóvenes”*. En: La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Süskind, P. (1987). *El Perfume*. Bogotá: Printer Colombiana.
- Tanck de Estrada, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial*. México: El Colegio de México.
- Terrén, Eduardo (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Tissót, S.A. (1795). *Aviso al pueblo acerca de su salud, ó tratado de las enfermedades mas frecuentes de las gentes del campo*. Madrid: Imprenta de la viuda é hijo de Marín.
- Torio de La Riva y Herrero, T. (1762). *Arte de escribir por reglas y por muestras según la doctrina de los mejores autores*. Madrid: Imprenta de la viuda de don Joaquín Ibarra.
- Urrutia, M. (1979). *“La educación y la economía colombiana”*. En: Cincuenta años de desarrollo económico colombiano. Bogotá: La Carreta.
- Varela, J. y Álvares-Uría, F. (1990). *Arqueología de la escuela*. Barcelona: La Piqueta.
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Barcelona: La Piqueta.
- Vargas, J. (1990). *“Formas asistenciales y de beneficencia en Santafé: Hospitales, expósitos y hospicios”* En: La sociedad de Santafé colonial. Bogotá: Cinep.

Vergara y Vergara, J. M. (1905). *Historia de la literatura en Nueva Granada*. Bogotá: Librería Americana.

Veyne, P. (2009). *Foucault, pensamiento y vida*. Barcelona: Paidós.

Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.

Villa Pala, C. (1967). "El Plan de Reforma del R. P. Felipe Scio en su aspecto pedagógico". En: *Revista Analecta Calasanciana*, N^o 13. Salamanca: Colegio Teológico.

Vives, J. L. (1923). *Tratado de la enseñanza*. Madrid: Ediciones de la lectura.

Vives, J. L. (1914). *Tratado del socorro de los pobres*. Valencia: Prometeo.

Vives, J. L. (1893). *Instrucción de la mujer cristiana. Tratado de las vírgenes*, Madrid: Imprenta de la Compañota de Impresores y Libreros.

Ward, B. (1782). *Proyecto económico en que se proponen varias providencias dirigidas a promover los intereses de España, con los medios y fondos necesarios para su planificación*. Madrid: Joaquín Ibarra.

Zea, F. A. (1942). *Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Bogotá: Biblioteca Popular.

Zuluaga, F. (1986). "Clientelismo y guerrillas en el Valle del Patía". En: *La Independencia: Ensayos de Historia Social*. Bogotá: Colcultura.

Zuluaga, O. L. y Martínez Boom, A. (1996). "Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos". En: *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos, Siglo del Hombre Editores y Universidad de Antioquia.

Zuretti, J. C. (1984). *La enseñanza y el Cabildo de Buenos Aires*. Buenos Aires: Fundación para la educación, la ciencia y la cultura.



VERDADES Y MENTIRAS SOBRE LA ESCUELA

Poco se ha escrito sobre la historia política de la escuela. Tal vez porque la mayoría de sus discursos han gozado de excesivo valor de verdad. La aparición efectiva de la escuela pública admite y pasa por mezquindades, porosidades y rarezas que la historia convencional gusta en desechar y que este libro recoge y describe como historia política del cuerpo, como forma atravesada por el poder, como tiempo y espacio contingente, urgente y útil. Pensar la escuela como acontecimiento histórico y contemporáneo implica transitar por su devenir obviando naturalismos, continuidades y causalidades que dificultan la conmoción y el temblor de su análisis singular.



ALBERTO MARTINEZ BOOM

Doctor en filosofía y ciencias de la educación, UNED (España). Profesor e Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro fundador y activo del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Últimas publicaciones: (2011) Memorias de la Escuela Pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821. (2010) Figuras Contemporáneas del maestro en América Latina. (2009) Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. (2003) Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia.

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

