

Alberto Martínez Boom y José Bustamante Vismara  
(Compiladores)

Jhon Henry Orozco Tabares  
(Colaborador)

ESCUELA PÚBLICA Y MAESTRO  
EN AMÉRICA LATINA.  
HISTORIAS  
DE UN ACONTECIMIENTO,  
SIGLOS XVIII-XIX



## Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo

*Alberto Martínez Boom<sup>2</sup>*

La aparición de la escuela en la sociedad latinoamericana es un acontecimiento reciente, tan cercano que apenas tiene algo más de dos siglos y cuyas huellas podemos encontrar entre un inmenso y desordenado arsenal de documentos. Dicha forma en nuestra cultura fue un acontecimiento no previsto, contingente, difuso que se reconoce sólo por los enunciados que designan su función y por las visibilidades que la muestran. Su archivo nos coloca en la exigencia de leer descripciones específicas de fuentes primarias que suelen ser múltiples, complejas y sobre todo, dispersas. Solo puede ser visto si aguzamos una mirada que trascienda las palabras para dirigirnos a los enunciados que, en este caso, no son representación de las cosas sino objetos enunciativos que obedecen a reglas de constitución, propias de un época. El discurso no es el espejo fiel de la realidad, esa es una idea “especular” del saber ya que el objeto, en su materialidad, no puede separarse de los marcos formales a través de los cuales los conocemos y que llamamos conocimientos (Veyne, 2009: 17). Por supuesto que existen encuentros entre los enunciados y las visibilidades<sup>3</sup>, su entrelazamiento per-

---

<sup>2</sup> Doctor en filosofía y ciencias de la educación, UNED (España). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Miembro fundador y activo del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Miembro de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación.

<sup>3</sup> En todo caso, un enunciado no es una estructura, es una función. Un decir algo, un se habla que va de una singularidad a otra singularidad. Su función “consiste en regularizar las singularidades” (Deleuze, 2013: 240). El enunciado no se mueve hacia lo universal, solo son singularidades dichas en una formación social específica, enunciados que se actualizan a partir de reglas particulares de producción y sus condiciones de posibilidad.

mite reconocer las formas de saber existentes en una época. La utilidad metodológica de esta distribución pasa por señalar argumentos que rompen con el lugar común, por ejemplo: la escuela, como espacio visible, no se confunde con los discursos que hablan de ella; la escuela no estaba en el horizonte del discurso de la educación; los discursos de la pedagogía no coinciden con la escuela como lugar; el discurso ilustrado no alude precisamente a la escuela sino, casi siempre, a la educación como utopía. Ahora bien, examinar un enunciado exige, además, la articulación de su pronunciación con el gesto que lo sostiene, de su semántica con las fuerzas que la atraviesan, de su axiomática frente a valoraciones demasiado enfáticas y unánimes. En tal sentido habría que descubrir más allá de su significado, lo que contienen, y más allá de su significante, lo que expresan. Se trata, entonces, de llevar el análisis “lo más lejos posible de las formaciones históricas o sociales hasta dejar al desnudo su singular extrañeza” (Veyne, 2009: 21).

Establecer cruces entre escuela e historia supone diversos procedimientos que requieren un ejercicio minucioso y detallado de análisis. Ello exige un trabajo de reconstrucción histórica que incursione en singularidades, inmanencias y relaciones propias de la investigación de prácticas, sin remitirse a análisis de estructuras, actores o ideas. Más que preguntar por lo que son, interesa descifrar *lo que hay* tanto en la escuela como en la escolarización, es decir, un desplazamiento que va desde la historia de una forma hacia la historia de un dispositivo y entre ambas, una racionalidad que las conecta y diferencia. Se trata de un recorrido menos enfático, pero tal vez algo más audaz: la cartografía de un diagrama singular que terminó por generalizarse y convertirse en una necesidad ampliamente demandada por las sociedades que, como hoy, podemos nombrar como sociedades escolarizadas.

## Educación / historia de las ideas

En su forma clásica la historia de la educación explica el desarrollo de los procesos educativos a partir de unos periodos históricos sucesivos, se-

cuenciales, causales, donde se cree posible descubrir los vínculos o las leyes generales que ordenan dichos fenómenos. De esta manera, cuando los historiadores de la educación hacen referencia a la escuela la remiten al confín de los tiempos e imponen de manera tácita la idea de que dicha forma existió siempre dando como resultado la excesiva estabilidad de las prácticas educativas, como si la historia fuera el recuento de hechos monótonos y sin variaciones. Es necesario llevar el análisis más lejos e incluir no solo los hechos evidentes y solemnes sino también los “desechos”, los matices que implican el ingreso en la historia de aquello que ha pasado desapercibido.

El discurso de la educación se presenta como un instrumento histórico, pero sus correlaciones históricas no son siempre evidentes. Algunas de sus expresiones como currículum o escuela se han universalizado, ocultando sus procedencias y construyendo unas ligazones dadas por ciertas, algunos de “los expertos en la materia se quedan con la impresión de que la enseñanza y el aprendizaje están relativamente a salvo de las turbulencias del cambio histórico” (Hamilton, 1996).

En este sentido, pensar los problemas acudiendo al término genérico “historia de la educación” supone ocultar sus aristas bajo el manto de lo constante y lo invariable, una especie de tejido capaz de conectar en una línea temporal el mito de la caverna con los ambientes de aprendizaje y las competencias actuales, cuando en realidad semejante relación no es posible ya que olvida e invisibiliza: emergencias imprevistas, interrupciones, desvíos y encrucijadas. La educación en su acepción general remite al análisis de un tema eterno, universal, atemporal –incluso indiferente– y que paradójicamente brinda a los historiadores los fundamentos de existencia ideal de la propia educación.

En la actualidad la educación incorpora una trama demasiado intrincada cuyos discursos, inscritos en regímenes de verdad, reiteran lugares comunes ya recorridos. Un lugar común funciona como un espacio vacío que repite fórmulas simplificadoras, ya conocidas, con las que se cree resolver todo lo que le concierne. Habría que sustraerse a dicho régimen de saber, fundado en una visión totalizante y teleológica de la educación y claro, de la historia.

## Método / escepticismo y crítica histórica

La opción teórica y metodológica de este trabajo no apela a la historia evolutiva de la educación, nos ubicamos cerca de la postura escéptica que solo cree en la contundencia de los hechos y no en verdades generales, ni en ninguna trascendencia fundacional y por tanto, no parte de supuestos, antes por el contrario, interroga todo objeto mirado como evidente o asumido como dado. Se intenta, más bien, arriesgar una indagación insegura, en permanente incertidumbre. Lo que no significa la duda metódica cartesiana que se fundamenta en una razón ambiciosa, antes por el contrario se trata de una postura mucho más cercana a la crítica histórica.

Esta crítica diría que cuando la historia sucumbe a la búsqueda quimérica de su origen arrastra presuposiciones que asumen la historia como una totalidad homogénea, organizada como una continuidad necesaria, dotada de una significación ideal y única presente en cada una de las manifestaciones que lo expresa, encadenando un flujo ininterrumpido que permite decidir que uno es causa u origen de otro” (Chartier, 1996: 20). Romper la continuidad determina una forma de hacer historia que no se corresponde con su expresión genérica desligada del poder.

Incursionar en otra forma de hacer historia significó, por supuesto, conocer los recorridos convencionales existentes. Leí las historias que había, el libro sobre *La evolución educativa en Colombia* de Luís Antonio Bohórquez Casallas; los *Documentos para la historia de la educación* de Guillermo Hernández de Alba; la obra sobre *Educación e ideología* de Ivon Le Bot; *La educación en el Nuevo Reino de Granada* de Danilo Nieto Lozano; los *Estudios superiores en el Nuevo Reino de Granada* del padre José Abel Salazar; el trabajo del padre Juan Manuel Pacheco sobre *La comunidad de los Jesuitas*; *La historia de la escuela primaria en Popayán* de José María Otero; los albores de la educación femenina y el recorrido institucional por el Colegio La Merced elaborado por Julia Isabel Acuña de Moreno; el libro sobre *La Escuela Normal Superior* que hizo José Francisco Socarrás, entre otros.

En las historias evolutivas de la educación, en las historias regionales de educación, en las historias de las ideas educativas en Colombia, los procesos que muestran el surgimiento de la escuela aparecen subsumidos en

la narración de los hechos económicos y políticos, desdibujados en la ilusión de una unidad incontrovertible y un drapeo conveniente<sup>4</sup>. Al tomar distancia de estos marcos generales (etiquetas totalizantes) se puede considerar que la historia de las prácticas pedagógicas tiene su propia especificidad y que sus periodos no necesariamente se compaginan con las secciones tradicionales de quienes fungen como historiadores.

Indagar por los estados nacientes en su momento de ambigua indeterminación permite acercarnos, con más precisión, a aquello que se ha normalizado y subyace en nuestra realidad como verdadero y dado para siempre. Con la mirada en el pasado, se trata de romper con los prestigios de las antiguas verdades y razones que todavía hoy ostentan su pujanza, para abrirnos a otras formas de relación con el pensamiento. Pensar es impugnar globalmente y sin concesiones la organización estática del tiempo y el espacio y por tanto de la sociedad.

Es preciso realizar un ejercicio de problematización<sup>5</sup> como posibilidad de movilización del pensamiento que saque a la luz las diversas variaciones y desajustes y hacer el esfuerzo intelectual de despojarnos de ideas generales ya conocidas que nos llevan siempre al mismo punto. Ello supone interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, y disipar las familiaridades admitidas. En este sentido, investigar plantea una problematización histórica, filosófica y cultural difícil de entender. Y, es difícil de entender porque supone alejarse de los lugares comunes y tratar de historiar los hechos como singularidades, más que como universalidades, también porque nuestra mente no parece soportar lo irreductible, lo discontinuo, la falta de correspondencia y el azar de los acontecimientos.

<sup>4</sup> La crítica de la sociedad y de su historia no se hace con la intención de mejorarla, sino para cuestionar las relaciones en las que entran los conocimientos y el poder de tal manera que la ordenan secuencialmente y la explican causalmente.

<sup>5</sup> Problematizar se realiza con el respaldo que nos ofrece el documento o mejor haciendo uso del material histórico, el cual no tiene la pretensión de servir de contexto sino que es un elemento esencial para comprender el presente, ya que éste no es solo 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). 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.

Lo cierto es que las historias convencionales hablaban de una escuela ya constituida, de ahí que al cotejar rigurosamente con las fuentes primarias la sorpresa fue inmensa, entre 1520 y mediados del siglo XVIII no encontraba la escuela, encontraba expedientes sobre policía, sobre pobres, sobre hospicios y como no coincidía con lo que buscaba, los desechaba. Con el tiempo descubrí el valor del desecho, de aquello que precisamente se hace visible y aparece en el archivo sólo cuando se rozan con el poder. Mi hallazgo fue entonces sorprendente, descubrí que no existía tal evolución, que la enseñanza no se hacía en la escuela, que escuela y educación no coincidían, que no había tiempos y espacios específicos para la escuela sino que cuando emerge esta forma es ella la que inventa un tiempo y un espacio específico, también que ese tiempo no es total sino que procede como una historia efectiva.

Se hizo así necesario trabajar la escuela, el maestro y el saber pedagógico en perspectiva histórica y a partir de la investigación de sus prácticas, con el propósito de abrir una reflexión productiva que nos saque de las formas convencionales y políticamente correctas de reflexionar<sup>6</sup>. Partir del análisis de prácticas, en este caso prácticas pedagógicas, supone de manera explícita dejar de lado las alusiones generales a nociones como educación, Estado o cualquier otro operador universal que frecuentemente el análisis histórico, filosófico y educativo utilizan para explicar la práctica pedagógica<sup>7</sup>. En este caso el análisis se invierte, parte de las prácticas tal como se presentan o tal como se racionalizan, para luego mirar cómo pueden constituirse en los hechos esos supuestos que son la educación, el Estado o incluso la escuela. A cambio de iniciar el análisis desde los universales para deducir de ellos

<sup>6</sup> Aquellas que pretenden dar la impresión de que tanto la educación como la pedagogía o el maestro están 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).

<sup>7</sup> Pienso que es muy conveniente empezar a renovar los modos de entender la educación. Este tipo de reflexión que propongo tiene su soporte en las reflexiones de Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia (GHPP), que hace uso del utillaje conceptual propuesto por Foucault e implican una elección de método.

unos fenómenos concretos, se realiza el proceso un poco a la inversa: iniciando desde las prácticas dispersas que no tienen una concatenación necesaria se deriva la aparición en la historia de singularidades específicas. Hay que decir que se trata de: “no interrogar los universales utilizando la historia como método crítico, sino partir de la decisión de la inexistencia de los universales para preguntar qué historia puede hacerse” (Foucault 2007: 19).

## Una forma llamada escuela

La escuela es una forma que no tiene, en principio, ninguna orientación ni propósito definido a no ser que la fuerza que se apropie de ella le marque orientación, le establezca fines y delimite su función. Su devenir histórico no es lineal, ni constante, más bien es contingente y azaroso. Las fuerzas que se apropian de la escuela la modelan, la ordenan, asignándole un adentro y un afuera que al tiempo que le define fines sociales la aleja de la sociedad, convirtiéndola en un lugar de reclusión. Semejante experiencia muestra que la aparición de la escuela, si la sometemos a una rigurosa constatación de sus registros, se articula a procesos históricos particulares propios de una sociedad normalizadora, es decir, ligada a prácticas de encierro, en relación con situaciones económicas y sociales específicas, dirigidas a una población infantil dispersa que el Estado naciente no podía tolerar.

Las acciones propias de la escuela consisten en: distribuir el espacio de tal manera que lo ordena, diferencia e incluso integra con tal de disponer mecanismos de regulación y vigilancia; además, ordena el tiempo al subdividirlo, programando el acto, descomponiendo el gesto. De esto resulta la articulación en el espacio tiempo, es decir, integra una fuerza productiva cuyo efecto debe ser superior a la suma de las fuerzas que las componen. Se trata por tanto de fuerzas que se ponen en ejercicio en una función no asociable solo a la represión sino mejor a disciplinar, a preparar, a producir y que tiene la particularidad de afectar a otras fuerzas existentes conforme a criterios activos (utilidad, incitación, creación). La escuela es, entonces,

una forma inédita, singular y única que homogeniza y regula en espacio y tiempo un tipo de práctica disciplinaria que termina por asumirse como necesidad. Su invención histórica es un asunto más cercano a un conjunto disciplinario extrajurídico, de prácticas concretas de recogimiento de pobres.

Y, sin embargo, 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, por ejemplo, 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. De igual manera, la educación pasa a ser un derecho del Estado a partir de la necesidad del moldeamiento de los ciudadanos. Su aparición es el resultado del cruce de líneas de fuerza que coexisten, se traslapan, enfrentan y terminan por reconfigurar prácticas y procesos institucionales. Los ejes alrededor de los cuales actúan estas fuerzas fueron, según mis investigaciones, cuatro: la pobreza, las prácticas de policía, la figura del niño y la utilidad pública. 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. 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 azar juega con lo discontinuo.

Su función fue en sus inicios de orden político y moral, fue 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, espacios de resistencia, etc.

Esta forma es uno de los modelos referenciales de las sociedades disciplinarias. Sus prácticas cotidianas apuntan insistentemente a repartir en el

espacio, ordenar en el tiempo, concentrar en su forma, socializar en el juego, componer en los cuerpos una fuerza productiva cuyos efectos representan utilidad económica y política: “la aplicación de la disciplina es a la vez una forma de producción y una forma de gobierno, de modo tal que la producción disciplinaria y la sociedad disciplinaria tienden a coincidir por completo” (Hardt y Negri, 2002: 217). El poder de la disciplina no se localiza en alguna fuente central, sino en los puntos de aplicación de sus prácticas de tal manera que la educación empieza a adquirir la forma específica de la escuela. Proceso que termina por confundir escuela con educación.

Llegar a estas afirmaciones supuso un trayecto plagado de vacilaciones, o mejor, años de interacción con los documentos antes de lograr aguzar el ojo, notar las contingencias y el valor del detalle. Lo cierto es que en principio se hizo el recorrido convencional: una lectura lineal que buscaba objetos ya constituidos: la escuela ya fundada, el maestro bien diferenciado y el saber pedagógico positivamente enunciado. En este punto se procedió como la mayoría de historiadores de la educación, dando como resultado que casi todos estos estudios<sup>8</sup>, de alguna manera, ya tenían resuelto el problema de la escuela, del maestro y de la educación, es decir, que en sus trabajos la educación evolucionaba, era un derecho que el Estado no quería reconocer, suponía un legado de la tradición europea, contenía la influencia de las ideas ilustradas, respondía al espíritu de lo moderno, era un elemento fundamental en la reproducción de las clases sociales y de la ideología dominante, en fin, una historia continua, causal, lineal, dotada de sentido y en armonía con los grandes periodos de la historia política, económica y social. Para poder captar los escenarios de distribución que hacen evidentes las rupturas, las coincidencias y los desfases se requiere desprenderse de nociones clásicas como causalidad, continuidad y totalidad para alterar la relación habitualmente establecida entre la irrupción del acontecimiento y la necesidad de cierta continuidad. Por ello hay que considerar que todos

<sup>8</sup> Solo algunos, que eran menos, se habían metido juiciosamente en los archivos y daban cuenta de lo que ahí aparecía de manera positiva.

los fenómenos son singulares, en este caso entendemos la escuela como un acontecimiento histórico singular que no procede de una naturaleza o de una razón que sería su origen, ni refleja fielmente el objeto al que alude (Veyne, 2009: 15-21).

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, sin embargo, en el marco de nuestros estudios 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 lo que hoy se denomina como 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 permitiría arriesgar una caracterización de esa categoría.

Tanto las historias evolutivas de la educación como las historias de las ideas educativas y pedagógicas no permiten, o por lo menos hacen poco posible, lograr reconocer el momento de surgimiento de la escuela pública en razón a que su especificidad permanece subsumida entre la economía y la política, como si ellas explicaran por sí solo cualquier práctica por específica que esta sea. Es más, siguen siendo frecuentes las alusiones entre nosotros que remiten la aparición de la escuela al mito de la caverna o a sus formas institucionales que parecen más evidentes: la Academia de Platón, el Liceo de Aristóteles, el Jardín de Epicuro o la Stoa de Zenón. En fin, universalismo por todas partes y los documentos que narran otros avatares, pasan sin ser vistos o valorados en toda su extensión.

Fue necesario, entonces, romper con muchos eufemismos y comprender que más allá de las ideas filosóficas, las orientaciones de los gobernantes y las legislaturas, lo político y lo económico, siendo importantes, conformaban aquello que es necesario reconocer como las condiciones de posibilidad de los acontecimientos que se buscan historiar y no son su determinante en última instancia.

La escuela pública en sus inicios no estaba ligada a hechos estrictamente educativos. Por el contrario, antes que un acontecimiento de saber aparece como un hecho inscrito en el orden del poder. Se señala así una novedad en las maneras de asumir la realidad histórica de la escuela y el maestro entre nosotros. A la escuela suele depurarse sus vínculos estratégicos, incluso de su contingencia histórica, una especie de asepsia que la sacraliza resultando de ello su mitificación. Ella en su emergencia azarosa e intempestiva llega a apropiarse de lo educativo por circunstancias a veces fortuitas e inesperadas, por tanto no la instaura un autor ni la fuerza de la ley: no es Juan Luis Vives su padre y fundador, ni ningún código jurídico establece sus fundamentos, es más bien la manera como los discursos de pensadores humanistas como Vives o Comenio son apropiados y usados, siglos después y en circunstancias distintas, por un cruce azaroso de fuerzas que posibilitaron su objetivación.

Las evidencias documentales del Archivo Histórico de la Colonia permiten derivar algunas conclusiones que bien vale la pena enumerar:

1. La aparición de la escuela no operó por necesidad sino por contingencia. Se denota aquí una ruptura con nociones discursivas como tradición, evolución, influencia en función de un análisis teórico-político que lee el acontecimiento como la respuesta parcial, precaria a unas urgencias específicas de una época histórica. La escuela entre nosotros fue una urgencia que luego se hizo necesaria.

2. La escuela pública nace como un espacio de reclusión y encierro de los niños pobres que son recogidos de la calle para imprimirles máximas morales, vida en policía y rudimentos de oficios que los hagan útiles. Los estudios sobre la escuela de Anne Querrien muestran alguna similitud con el paisaje del Nuevo Reino de Granada al afirmar que:

*Si estos niños no pueden trabajar, es preciso asegurarse de que lo harán mañana. Las primeras escuelas de caridad no recogen más que a los expósitos, a los huérfanos, a los niños cuyos padres se benefician de la caja de los pobres, de la limosna (...) La escuela de caridad está pues destinada a los niños pobres. Muy pronto se hace obligatoria para ellos y se abre a niños no pobres, atraídos por sus métodos pedagógicos, y por la reunión de enseñanzas que generalmente era necesario buscar en estructuras diferentes (Querrien, 1994: 23).*

El hospicio deviene escuela, relación que no niega el hecho de que la forma escuela sea a su vez contenido y condición, es decir que modula su propio tiempo, lo toma del convento, pero lo convierte en otra temporalidad. En ella se dice ¡ya no estás en la casa! Diferencia que la escinde de otros lugares sociales: el hogar, el trabajo, la iglesia, la calle. Esa parcelación de tiempos y espacios la muestran como uno de los dispositivos fundantes de la sociedad disciplinaria.

3. La primera función de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimientos o lugar de educación, lo que en términos de la época se expresaba bajo la siguiente expresión: “la escuela es el principal ramo de la policía” (AGN. Tomo 1, f 324).

4. Esas máximas morales, esas prácticas de policía, esas formas de vida en civilidad y la enseñanza en oficios son los primeros objetos del saber de la escuela y por tanto estamos hablando de un saber político más que pedagógico propiamente, tal que es el que posibilita la individualización de un saber acerca de la enseñanza.

5. Los niños pobres y no la infancia en general son el objeto y centro de la escuela pública, en la medida en que se descubre que son más fáciles de gobernar y dirigir ya que son ellos los que son precisos salvar.

Además de la escuela aparece también el maestro al interior de 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<sup>9</sup>. Sus atributos y su posición en la jerarquía de los funcionarios y autoridades implicaron permanentes acomodados.

Si bien los discursos filosóficos y políticos ponderan al maestro de escuela 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

<sup>9</sup> En *Crónica del desarraigo*, describo uno de esos rostros emblemáticos de los primeros maestros públicos: Don Agustín Joseph de Torres (citado en Martínez Boom et al, 1989: 126), y sus comunicaciones con la burocracia virreynal suplicando angustiosamente un “socorro de limosnas” como designaba su asignación anual.

la sociedad. En contraste, sus misivas constatan las miserias que soportaba en su vida cotidiana<sup>10</sup>, sus “urgencias lloradas” en la consecución de “un socorro de limosna”.

Sin embargo, el cuerpo del enseñante público no es cualquier cuerpo, en él recaen requisitos y exigencias. En la regulación de la Congregación de San Casiano por la Corona en 1743, aparecen, por ejemplo, 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 (cristianos viejos, sin mezcla de mala sangre u otra secta), y la aprobación de los exámenes en el arte de leer, escribir y contar.

Aunque autores como Juan Huarte de San Juan y Juan Luis Vives habían puntualizado desde el siglo XVI las características que debían tener aquellos que se dedicaran a la enseñanza, solo hasta mediados del siglo XVIII tal preocupación se convierte en regulación por parte de la autoridad pública. Las premisas sobre los modos de aprender de los menores planteadas por estos tratadistas justificaron la medida: “todo lo que hace el discípulo en tanto que aprende es creer todo lo que le propone el maestro, por no tener discreción ni entero juicio para discernir ni apartar lo falso de lo verdadero” (Huarte, 1976: 76). Este hecho señala como una necesidad impostergable el dotar las escuelas con maestros en los que no solo 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 los oyentes o los [indujeran] a imitar lo carente de justificación” (Vives, 1923: 41).

El énfasis colocado en el ejemplo reflejaba también la casi inexistente relación del maestro con el saber. Tal como advertía Jovellanos, un maestro era: “un buen cristiano con tal de que supiera el método”, es decir, 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

<sup>10</sup> Recordemos, también, al maestro Gastelbondo quien permaneció más de 15 años sin recibir salario alguno y sin embargo se mantuvo “sin faltar incesante al ejercicio diario”, o al maestro Ramírez quien después de dos años de trabajar en una escuela de Popayán no encontraba “razón ni motivo” para que se le retuviera su salario por ser “legítimamente ganado” con su “sudor y trabajo”.



parte donde hubiera “un hombre sensato, honrado y que [tuviera] humanidad y patriotismo” (Jovellanos, 1962: 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. Formar un cuerpo enseñante es constituir al maestro en un estabilizador social<sup>11</sup>.

## Los planes de escuela y su archivo

Antes de la expulsión de la compañía de Jesús (agosto de 1767) 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 las doctrinas que hacían 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.

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” (Martínez Boom, 2011), documentos que contribuyeron enormemente a la objetivación de este nuevo lugar. Si bien el archivo está compuesto por una diversidad de tipologías documentales, el periodo histórico que trabaja la aparición de la escuela pública en los territorios de Colombia y Venezuela exige una conceptualización del expediente como campo documental central de pesquisa. Un expediente no es una carpeta o un conjunto de hojas, es una dinámica, una especie de proceso, de ahí las dificultades tanto para tematizarlo como para subsumirlo en una descripción bibliográfica.

En términos generales un expediente es la expresión documental de un trámite que podía ser gubernativo, judicial, eclesiástico, militar, hacendatario o inquisitorial, que podía comenzar y concluir en una misma oficina, o en su defecto pasar por muchas; algunos expedientes circulaban en una misma región otros viajaban de lugar en lugar a centenares de kilómetros de distancia; algunos duraban un día otros decenas de años. Desde el punto de vista diplomático el elemento distintivo que fija la naturaleza del expediente es el asunto jurídico que le da existencia, de ahí que lo integre un conjunto de pasos protocolarios que comprometen a diversas instancias administrativas.

A la luz del estudio documental se comprueba que el espacio o superficie de emergencia en donde por primera vez se anudaron unas precisiones fundamentales sobre la escuela y la enseñanza fue el plan de escuela. En él se recortó, individualizó, reguló y delimitó una práctica específica: la práctica pedagógica. 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 la administración de la enseñanza de las primeras letras. Ahora bien, esta escuela de la que hablan los planes, no es la escuela parroquial, no es la escuela conventual, tampoco podemos asociarla a la enseñanza clandestina ni a la doméstica, mucho menos a la escuela doctrinal. Se trata de la escuela pública que emerge –lentamente por cierto– como forma tangible y real, disímil a otros espacios tanto públicos como privados, en particular, la iglesia, la casa, el taller y el hospicio.

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 en donde eventualmente se realizara un acto de instrucción. 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

<sup>11</sup> El cuerpo enseñante modela el cuerpo social (Querrien, 1994: 148).

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.

Los planes hablaban de: cómo agrupar niños pobres, cómo hacer el contrato de aprendizaje, qué se les ponía a hacer, en qué lugar sentarse, a qué horas iban a misa, a qué horas descansaban, de qué fecha a qué fecha debían asistir a ese lugar, qué tenían que llevar, con cuánto se podía pagar lo que un sujeto misterioso hacía, cómo se debían ordenar, dónde se debían inscribir, ante quien se oponían esos sujetos públicos, qué preguntas se les hacían, para qué servía el título, las indicaciones de cómo tomar la pluma, etc. En ellos quedó atrapada, como en una red, una serie de nociones que fueron conformando aquellos objetos que convocaban la reflexión acerca de la enseñanza, y por lo tanto, aquellos primeros objetos del saber pedagógico.

En los planes encontramos también escenas que ejemplifican las pedagogías pasivas, por ejemplo, la normativa del bachiller don Joseph Gregorio Vásquez de Piedrahita quien buscaba la provisión de la escuela de Cartago:

*Los discípulos han de ver al maestro tomar la pluma y como la maneja, para que aprendan 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. El que le pone de otro modo va fuera del camino del verdadero arte (AGN, Colonia, Colegios, tomo I, f. 683).*

Estas operaciones multiformes y fragmentarias repletas de detalle, desprovistas de ideología, formalizan una práctica que terminará constituyendo toda una manera de hacer y de vivir.

En la misma dirección podemos observar concepciones de la época sobre lo que los propios personajes exponen que es la escuela. Don Manuel

Bravo dirá en Arma de Río Negro cuando le preguntan por su definición de escuela: “es la junta y congregación de los niños que estén bajo la dirección de un maestro”<sup>12</sup>; don José Miguel Álvarez, quien se presentaba ante el Cabildo para cumplir con el examen que le permitiría hacerse cargo de una escuela de primeras letras, contestará ante la misma pregunta: “que es escuela el primer principio de la religión”<sup>13</sup>. Bien visto, entramos con ellos a otra constelación conceptual.

Ahora bien, la afinidad de la escuela con otras prácticas de recogimiento y encierro le permitió adquirir una espacialidad inmanente. Aislar, preservar y proteger se fue asociando sutilmente a las funciones de la instrucción, lo que delimitaba la escuela como un espacio que mantiene, de cierta manera, alejada a 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 solo 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, nuevo 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 no, la escuela –aún como mera denominación– disputó y ganó al resto de lugares la primacía de la enseñanza.

<sup>12</sup> BNC, Fondo Antiguo, Protocolo, Instrucción pública, Vol. 1, f. 441.

<sup>13</sup> BNC, Fondo Antiguo, Protocolo, Instrucción pública, Vol. 1, f. 436v.

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 ritualizar 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”<sup>14</sup>. El niño ya no estaba en su cálido hogar sino en otro lugar que 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 (minoridad) 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 solo hacia “afuera” sino también hacia “adentro”, me refiero a los espacios sociales que debían respetarse y nunca traspasarse. Felipe Salgar 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

<sup>14</sup> AGN, Instrucción pública, tomo 2, f. 206v.

esto para denotar que los niños nobles ocupan las bancas de arriba y los plebeyos y gentes de castas las de abajo”<sup>15</sup>. 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 a 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. En particular, se introducen en la casa prácticas del “buen vasallo” y del “buen cristiano” de las cuales 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 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 (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:

<sup>15</sup> AGN, Colonia, Colegios, tomo 2, f. 950r-950v.

*“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, Colonia, Colegios, tomo 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”<sup>16</sup>. 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* (AGN, Instrucción pública, tomo 2, f. 212).

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. En este punto comparto con Hunter, la idea de que la escuela moderna surge “a partir de la interacción imprevista de dos sistemas diferentes de problematizar y gobernar la vida, principalmente, a través de cambios en las prácticas disciplinares y en los procedimientos administrativos, en las disposiciones de espacio y de personas, en la inspección de las instituciones en el macronivel, y en la vigilancia de las almas en el micronivel” (Hunter, 1998: 104).

<sup>16</sup> AGN, Colonia, Colegios, tomo 3, f. 821r.

Más que mirarlo al modo micro y macro interesa mostrar que lo que confluje son prácticas propias de la disciplina escolar y decisiones políticas del nivel gubernamental. Prácticas en doble dirección que dotan la escuela de funcionalidad al convertir lo múltiple en unidad, formando, por ejemplo, lo común: la unidad de lengua, religión y método; y de la misma manera, definen parámetros de comportamiento individual para las poblaciones con miras a la conformación de una sola nación y de unos fines patrióticos.

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”<sup>17</sup>. Lo cotidiano se inventa en esos detalles de articulación espacio-temporales y se enuncian en el plan para reglamentar las prácticas como una acción constante, ininterrumpida, interesada en la minucia de la actividad y en la retícula de los movimientos más que en el resultado.

Otra de las principales particularidades de la escuela que se configuró a finales del siglo XVIII fue la disposición del estatuto del maestro público. La delimitación de sus características, de sus habilidades y de sus funciones, que en no pocas ocasiones se expresaban por negación, miremos al respecto esta prescripción del expediente de San Diego de Ubaté, refrendado por Antonio Miranda:

*Que con ningún color, pretexto, ni motivo se permita que alguno ande por las Estancias, o en el pueblo protextando enseñar a leer, a escribir a niños para solapar su vagabundería y tener que comer con título de Maestro; pues por lo regular ninguno de ellos sabe leer, ni escribir y así no lo puede enseñar* (AGN: Fondo Colegios. tomo 3, f. 821v).

Respecto del saber del maestro, su competencia podría ser dudosa, por ejemplo, este maestro responde a tres preguntas formuladas en el examen:

<sup>17</sup> AEP, Seminarios y Colegios. 1780-1789. Carpeta s.f.

“¿Cuáles son las letras consonantes? Todas aquellas que van haciendo con son en las dicciones. ¿Qué es diptongo? Es un parágrafo al revés. ¿Qué cosa es triptongo? Es una llamada”<sup>18</sup>, sin embargo, otros maestros construyeron respuestas admirables que no siendo precisas sí logran ser preciosas: “¿Para qué sirven las comillas? Para demostrar lo que pertenece a ajena obra”<sup>19</sup> o este recurso argumentativo construido cuando no se sabe: “¿Cuáles son los calderones y, para qué sirven? Que mediante a no ser latino y no haberseme notificado el decreto de mi escrito de examen tan prolijo no habiéndome tenido lugar para repasar algunos libros ignoro de la pregunta, mediante a ser la memoria frágil”<sup>20</sup>.

## La escolarización como dispositivo / relaciones de exterioridad

La escolarización es un término específico, contingente, ligado a lo político y sus efectos, su análisis remite a un orden práctico dotado de singularidad histórica. Esa singularidad exigiría una historicidad más próxima y menos trascendental. Intentar su escritura pasa por delinear el trazo de un bosquejo genealógico sobre la escuela y la escolarización capaz de diferenciar, relacionar y articular problemas y preguntas.

Pienso la escolarización como un dispositivo de análisis que permite examinar con mayor precisión la compleja trama de elementos que constituyen el nudo central del problema de la educación. No se trata de una escogencia caprichosa, problematizo la escolarización porque nos permite ver un proceso tensionado, cambiante, capaz de conectar la escuela con la situación de la educación actual, es decir, sus fracturas y porosidades.

Lo primero a destacar es que la escolarización no es fenómeno natural, aún más, la escolarización es una actividad humana bastante reciente que

cuenta con un poco más de dos siglos. Como meta de las sociedades contemporáneas tiende a su generalización, lo cual no significa que se pierda su condición contingente incluso así se presente como necesidad social impostergable. Su historia resulta próxima al momento de aparición de la escuela pública pero no se confunde con ella, ni se reduce a ella, es una cuestión más abarcante e incorpora prácticas de gobierno de las conductas, en una doble acepción: cómo dirigir las conductas de los demás y cómo gobernarse a sí mismo, en definitiva, la escolarización forma parte de las tecnologías humanas de gobierno de las sociedades. Es también una práctica social que aparece ligada a la forma escuela. No podemos aclarar lo específico de la escolarización sino la articulamos a una reflexión genealógica de la escuela pública y con ella al proceso de consolidación del Estado que pasa también por la escuela.

Como dispositivo, la escolarización esclarece el marco donde se constituye su práctica moderna, es decir, el lugar donde prolifera el discurso en torno a la importancia de la educación y que tendría, en principio, cuatro grandes direcciones estratégicas: 1) la instrucción de todas las poblaciones posibles, objeto de intensificación, diferenciación y ordenamiento desde sus comportamientos, competencias e intercambios (afecta la memoria, el lenguaje y las técnicas); 2) la definición ya no de un cuerpo del enseñante, sino de una función docente ampliada que traspasa los límites de la escuela, está en el aula pero sobretodo está extendida por fuera de sus muros, y sometida a procesos de visibilización y control; 3) su puesta en escena como acontecimiento público, entendido esta vez como opinión pública, es decir, lo público como la opinión de dichas poblaciones y 4) la diferenciación entre los incluidos y los excluidos socialmente en la escolarización, una dinámica que visibiliza tanto lo vulnerable como lo diverso.

La educación asumida como escolarización es, más que nunca, un fenómeno productivo ya que agencia subjetividades, racionalidades institucionales, órdenes gubernamentales, relaciones económicas, culturales y comunicativas. En su dimensión histórica, la escolarización aglutina reformas, políticas, sistemas, proceso de modernización educativa que hoy son punto central de la agenda investigativa. La escolarización liga, de modo estratégico, lo pedagógico con lo político y pone a hablar los pro-

<sup>18</sup> BNC, Fondo Antiguo, Protocolo, Instrucción pública, Vol. 1, f. 437v.

<sup>19</sup> BNC, Fondo Antiguo, Protocolo, Instrucción pública, Vol. 1, f. 445v.

<sup>20</sup> BNC, Fondo Antiguo, Protocolo, Instrucción pública, Vol. 1, f. 439v.

cesos sociales en su pugna por el poder. Habría que intentar, por tanto, una conceptualización múltiple y no unívoca de este concepto. Entendemos por escolarización:

1. Una heterogeneidad de instituciones, procedimientos, reflexiones, prácticas y tácticas que tienen por blanco la producción de sociedad escolarizada.
2. Un dispositivo de distribución, producción y reorganización de la población, en la que ésta se dispone en términos de generación de sujetos dotados de habilidades, competencias, etc.
3. 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.
4. La proliferación de formas y modos educativos (forma escuela, ambientes de aprendizaje, función docente, ciudades educadoras, cooperación entre cerebros, entornos virtuales), entendidos como un *continuum* que construye aparatos de gobierno y circula como opinión pública. Formas heterogéneas que no son contradictorias, sino complementarias.

La escolarización ata los territorios, los integra, los codifica (Rivas, 2004: 17), los regula en términos de saber y poder. Esa disposición es precisamente un orden, una cartografía que funciona también como racionalidad. Problematizar la escolarización permite ver un proceso que conecta la escuela con el sistema educativo y con las políticas, es decir, los límites y las posibilidades de la escolarización cuando se ha extendido a los niveles que hoy conocemos.

Es necesario advertir que una sociedad escolarizada no es equivalente a una sociedad educada y, que desde el inicio de esta configuración homogenizante y civilizatoria fueron quedando fisuras y vacíos en los sentidos de la escolarización que no son comprensibles, ni coherentes, y por tanto es evidente que algo le falta a los análisis. A partir de estas precisiones investigativas se puede lograr desmitificar estos falsos pegamentos, en especial,

las teorías que colocan la escolarización moderna como resultado de los discursos ilustrados, de las demandas populares o de los idearios pedagógicos. Desideologizar las relaciones de la educación con el poder significa someter a análisis histórico y práctico tanto a las vertientes conservadoras como a las vertientes críticas de la educación.

Históricamente, la expresión de semejante unidad pasó por una triple totalización discursiva: todos en la escuela, que vista con más detalle se traduciría en todos en la misma escuela, susceptible de sofisticación final, todos aprendiendo lo mismo, es decir, aprendiendo a vivir en policía.

Hoy sabemos que la escuela no nació para ilustrar sino para disciplinar, que la escolarización no es el resultado evolutivo de una práctica educativa anterior, que los primeros objetos de saber en la escuela pública no fueron las bellas letras sino la vida en policía, la utilidad pública y la moralización social, en fin, que pensar las relaciones en perspectiva histórica significa articular unas dinámicas que comprometen poderes, instituciones, sujetos y discursos que introducen variaciones significativas al análisis.

El éxito de la escuela fue tal que superó con creces sus propios ideales. Éxito que se debe a su capacidad de actualización. Actualizar como racionalizar son ejercicios políticos que afectan tanto a las prácticas de totalización estatal como a la individualización moral de los sujetos. Ahora bien, la escuela ya no es el lugar de encierro que era antaño, las circunstancias espacio temporales que constituían su adentro y su afuera se han modificado. También la cuestión de su saber se ha complejizado muchísimo, en síntesis, lo que nació para darle forma a la unidad, hoy se encuentra abocado a lo heterogéneo, a la multiplicidad. De otra parte, en la actualidad, la escolarización incorpora en su expansión y velocidad ya no solo al Estado, sino también a la población y a los individuos. La escolarización ha sido el triunfo social del afán por la educación. Bien vista, la escolarización no es una opción es una condición de nuestras sociedades.

## Abreviaturas

AEP – Archivo Eclesiástico de Popayán. Popayán.

AGN – Archivo General de la Nación. Bogotá.

BNC – Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.

## Bibliografía

ARIÈS, PHILIPPE. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

CASTEL, ROBERT. (2001). *Presente y genealogía del presente, pensar el cambio de manera no evolucionista*. En: Revista Archipiélago No 47. Barcelona: Archipiélago.

CHARTIER, ROGER. (2006). *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.

DELEUZE, GILLES. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Tomo I. Buenos Aires: Cactus.

FOUCAULT, MICHEL. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

HAMILTON, DAVID. (1993). *Origen de los términos educativos clase y curriculum*. En: Revista Iberoamericana de Educación No 1. Madrid: OEI.

HARDT, MICHAEL y NEGRI, ANTONIO. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

HUARTE DE SAN JUAN, JUAN. (1976). *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid: Editora Nacional.

HUNTER, IAN. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, democracia y crítica*. Barcelona: Pomares Corredor.

JOVELLANOS, GASPAR MELCHOR DE. (1962). *Memoria sobre educación pública*. Madrid: Publicaciones Españolas.

MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO. (2013). *Gobernados y/o escolarizados*. Conferencia pronunciada en la 35ª ISCHE - International Standing Conference for the History of Education. Education and power. Riga (Letonia) del 21 al 24 de agosto de 2013.

MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO. (2011). *Memorias de la Escuela Pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821*. Bucaramanga: UIS.

MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO; CASTRO, JORGE ORLANDO y NOGUERA, CARLOS ERNESTO. (1989). *Crónica del desarraigo: Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio

QUERRIEN, ANNE. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Ediciones la Piqueta.

RIVAS, AXEL. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Barcelona: Editorial Gránica.

RODRÍGUEZ, SIMÓN. (1999). *Obras completas*. Tomo I. Caracas: Presidencia de la República.

VEYNE, PAUL. (2009). *Foucault. Pensamiento y vida*. Barcelona: Paidós.

VIVES, JUAN LUÍS. (1923). *Tratado de la enseñanza*. Madrid: Ediciones de la lectura.

ZULUAGA, OLGA LUCÍA y MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO. (1996). "Historia de la educación y la pedagogía: Desplazamientos y planteamientos". En: Mariano Narodowski y Alberto Martínez Boom (Compiladores). *Escuela, historia y poder: Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 55-75.

## Instrucción pública, educación pública y escuela pública: tres conceptos clave en los orígenes de la Nación mexicana, 1780-1833

Eugenia Roldán Vera<sup>1</sup>

En este trabajo analizaré el surgimiento de tres conceptos clave de la historia de la educación en el periodo moderno: los conceptos de instrucción pública, educación pública y escuela pública tal como empezaron a ser usados en México a finales de la época colonial y en los primeros años de vida independiente. Empleo la perspectiva de la historia conceptual de Reinhart Koselleck como una herramienta para relacionar la historia del lenguaje con la historia social. Según Koselleck (2004), la experiencia de la vida es inseparable del lenguaje empleado para nombrar y hacer inteligible esa experiencia; el lenguaje es, a la vez, un reflejo de la experiencia social de los sujetos del pasado y un vehículo movilizador de cambios. Esta perspectiva exige estudiar los usos de las palabras por sus contemporáneos y sus transformaciones a lo largo del tiempo. Así, exploraré el surgimiento y desarrollo de estos tres conceptos educativos con respecto a los fenómenos que designaban y en el contexto de las transformaciones sociopolíticas fundamentales que tuvieron lugar en ese periodo. Para ello emplearé fuentes de muy diversa índole: artículos de prensa, documentación administrativa de las escuelas, leyes, reglamentos y planes de instrucción, así como proyectos de leyes, reglamentos y planes (no importando si llegaron a im-

---

<sup>1</sup> Doctora en Historia y Filosofía de la Ciencia (Universidad de Cambridge). Profesora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav [Centro de Investigación y de Estudios Avanzados] (México).