

MEMORIAS DE LA ESCUELA PÚBLICA

Expedientes y planes de escuela
en Colombia y Venezuela
1774-1821



Alberto Martínez Boom

Colección Bicentenario

MEMORIAS DE LA ESCUELA PÚBLICA

Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM

Universidad Pedagógica Nacional



Universidad Industrial de Santander

MEMORIAS DE LA ESCUELA PÚBLICA

Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela
1774-1821

Selección, estudio introductorio y notas de
Alberto Martínez Boom

Colaboradores
Andrés Mauricio Escobar Herrera
Jhon Henry Orozco Tabares

COLECCIÓN BICENTENARIO

Bucaramanga

2010

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación *Escuela pública y saber pedagógico en Colombia. Finales del siglo XVIII y principios del XIX* (código DCE – 004 – 07), el cual fue financiado por el Centro de Investigaciones –CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional, y se inscribe en las elaboraciones del Programa General de Investigaciones del *Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia*.

Abreviaturas

- Archivo General de la Nación: AGN.
- Archivo Eclesiástico de Popayán: AEP.
- Archivo Histórico de Antioquia: AHA.
- Archivo General de Indias: AGI.
- Archivo del Convento de la Enseñanza: ACE.
- Archivo Eclesiástico de Mérida: AEM.
- Archivo del Concejo Municipal de Caracas: ACMC.
- Archivo del Ayuntamiento de Caracas: AAC.
- Biblioteca Nacional de Colombia: BNC.

Contenido

- **Agradecimientos.**
- **Presentación.**
- **Estudio Introdutorio. El plan y su papel en la individualización de la forma escuela.**
- **Planes y expedientes de Escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821.**
- 1. Ya no estás en la casa.**
 - Expediente de la escuela de Cristo de Popayán (1781).
 - Educación de menores en Popayán (1793).
- 2. Modos de proceder.**
 - Plan de la escuela de Lenguazaque (1785).
 - Expediente sobre la escuela para la enseñanza de los pardos en Caracas (1805).
- 3. Trazos de método uniforme para la escuela de cartilla.**
 - Método provisional e interino de los estudios de los colegios de Santa Fe (1774).
 - Plan de Universidad y Estudios Generales en la ciudad de Santa Fe. (1787).
 - Plan para las escuelas de Maracaibo (1798).
- 4. La función del enseñante.**
 - Plan de la escuela de Ubaté (1792).
 - Expediente sobre la provisión de la escuela de Cartago (1804).
 - Expediente sobre creación de escuelas en los barrios de Santa Fe (1805).
 - Expediente sobre el nombramiento de maestros en la escuela de Rionegro (1806).
 - Expediente de Miguel Sierra solicitando el título de maestro para poder instruir a la juventud de San Fe (1808).
- 5. Fondos de propios, estipendios y subsistencias.**
 - Expediente sobre la escuela de primeras letras en Sogamoso (1782).
 - Autos sobre el establecimiento de una escuela en San Gil (1785).
 - Expedientes de la fundación de una escuela y colegio en Mompo (1800).
 - Expediente sobre la solicitud de creación de escuela de primeras letras en Soatá. (1806).
- 6. Labores de mano y virtud.**
 - Expediente sobre la fundación del Colegio de la Enseñanza de Bogotá (1798).
 - Ordenanzas de la escuela fundada por Pedro de Ugarte en Santa Fe (1801).
- 7. Hacia una sola voz.**
 - Expediente de la escuela de primeras letras de Lloró (1807).
 - Plan de la escuela de Quibdó (1807).

- Expediente sobre el establecimiento de escuela en N6vita (1809).

8. Un orden reglamentario.

- Expediente sobre la formaci3n de una casa de estudios y escuela en Coro (1816).
- Reglamento para las escuelas de la Provincia de Antioquia (1819).
- Decreto sobre establecimiento de escuelas p6blicas en la Gran Colombia (1820).
- Reglamento de las escuelas de educaci3n cristiana y civil de Caracas. (1821).

9. Un modelo de gobierno de la escuela.

- Plan de la escuela de primeras letras de Gir3n (1789).
- Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella. (1794).
- Plan de una Escuela Patri3tica. (1808).
- Ordenanzas de la escuela de las Nieves en Santa Fe (1809).
- Plan de ense1anza para la escuela del Seminario de San Francisco de As1s de Popay1n. (1818).

Estudio Introductorio



Imagen I

El plan y la individualización de la forma escuela

Alberto Martínez Boom¹

Los trazos efímeros, lejanos en el tiempo, inquietantes y borrosos en sus formas iniciales, al ser fijados por la escritura testimonian *las huellas del pasado* y las heridas de todo aquello que nos constituye. Los modos de producción de lo escrito y las maneras de apropiación que cada época recrea, generan la posibilidad de actualizar *los textos que no debían desaparecer* /². Si bien no todos los archivos merecen este esfuerzo, el silencio de aquellos planes que muestran las líneas iniciales de aparición de la escuela pública prefigura un murmullo específico de una institución que se gestó como práctica y cuya genealogía no se remite al confín de los tiempos, antes por el contrario nos habla de su reciente aparición.

En este caso más que la búsqueda de una nueva temática historiográfica nos convoca una suerte de asombro estético frente a la finura de los detalles, la minucia de las descripciones, la sencillez de las afirmaciones que dotan de valor a los planes editados en esta obra compilatoria: los objetos que trabaja la investigación no son idénticos a sí mismos, devienen como materialidad y sus formas son accidentales. Semejante ruptura epistemológica anuda otras miradas sobre lo que creemos saber de la escuela, del maestro, del niño y de las propias disciplinas.

En muchos de los trabajos sobre educación en América Latina, los procesos que muestran el surgimiento de la escuela aparecen diluidos en la narración de los hechos económicos y políticos, desdibujados en la ilusión de una unidad y una plétora incontrovertibles. Los rótulos que tratan de hacer concordar los procesos educativos con las eras históricas, como la llamada “educación en la Colonia” o la “educación en la República”, han producido nociones vagas que suelen velar los complejos entramados que permitirían aventurar una somera caracterización de esas categorías.

Al tomar distancia de esas etiquetas totalizantes, consideramos que la historia de las prácticas pedagógicas tiene su propia especificidad y unos periodos que no necesariamente se compaginan con las secciones canónicas y generales de hacer historia. Lo económico y lo político se insertan en un dilatado y complejo proceso en el que se establecen como condiciones de posibilidad y no como determinantes de las relaciones; es decir, más allá de la orientación de los gobernantes, las legislaturas o las transferencias de mando. Como muestra de este aserto, en esta ocasión recopilamos algunos de los planes y expedientes escolares conformados en los territorios que correspondían al Nuevo Reino de Granada y la Capitanía de Venezuela, durante el período comprendido entre finales del siglo XVIII y los primeros veinte años del siglo XIX, aunque haciendo una advertencia ineludible: la escuela pública no surgió con la República; de hecho, el

¹ Profesor Investigador, Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED (España). www.albertomartinezboom.net

² CHARTIER, Roger. *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (Siglos XI-XVIII)*. Buenos Aires: Katz Editores, 2006. p. 9.

advenimiento de los regímenes republicanos en muchas circunstancias y lugares ni siquiera reformuló los rasgos primarios de esta institución. Los elementos de esta nueva forma, por entonces todavía en formación, sobrevivieron sin muchos sobresaltos la mudanza de un sistema al otro, tránsito que dicho sea de paso, se originó en principio no por la denodada reivindicación de los valores republicanos, sino en gran parte por la búsqueda de un nuevo estatuto jurídico que permitiera a los americanos una mayor participación en la administración estatal, y una reforma administrativa que desembarazara sus empresas económicas y comerciales /³.

Sin restar importancia a la efeméride que hoy convoca a muchos investigadores y estudiosos, queremos señalar que entre escuela e Independencia no existe en principio una relación evidente. La escuela corresponde a un fenómeno anterior a la emancipación de las colonias españolas y, por tanto, no fue fundada por dicho hecho político; tampoco sufrió un choque o transformación significativa tras estos acontecimientos. Entendemos que las fuerzas que entran en juego en la historia no obedecen ni a una destinación ni a una mecánica sino a la contingencia del azar, su manifestación no procede de una intención primordial, tampoco tiene el aspecto de un resultado /⁴, no hay determinismo en los hechos, en la significación, ni siquiera en las causas.

Establecer distancias entre escuela e Independencia significa que podemos interrogar los nexos que parecen conectar de manera directa acciones con pensamientos, si bien podemos encontrar documentos que hablan de la escuela de la patria o del catecismo político de varias escuelas, su articulación no constituye ni una prueba ni una deducción, se trata por el contrario de articulaciones diferentes, de prácticas no homologables, pues sus regímenes no tienen continuidad, mucho menos están dotados de necesidad. La escuela se empezó a configurar en virtud del entrecruzamiento de otros acontecimientos históricos que actuaron como líneas de fuerza. Podemos destacar la razón de Estado que convirtió a objetos determinados en objetos públicos (por ejemplo la educación), susceptibles de un papel estratégico a través de la noción de utilidad pública, la reconceptualización de la pobreza a la luz de esa lógica, el 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. Posibilitado el cruce de todas estas fuerzas por el accidente de la expatriación de la Compañía de Jesús, se fue despejando un agenciamiento en donde claramente se reconoce al Estado (el Príncipe) reclamando para sí la educación como objeto público.

Tal como lo muestran los planes, esos acentos, las referencias a la importancia de la educación para el orden social, la escolarización como relación de poder entre el Estado y esa nueva regularidad llamada población, siguieron vigentes en las escuelas tras las guerras independentistas. Así mismo, contrario a lo afirmado por distintas tendencias de la historia y de la sociología de la educación, los planes de escuela muestran que la instrucción en la escuela sí era una preocupación del gobierno y no un privilegio exclusivo de las élites. De hecho, en el marco de nuestros estudios hoy nos es posible conocer y describir parte de la complejidad de ese proceso, poniendo en evidencia, por ejemplo, que la escuela surgió para los pobres, y además como una

³ Al respecto, Armando Martínez e Inés Quintero señalan en el estudio que sirvió de introducción a la recopilación de las actas y declaraciones de independencia –publicadas en esta misma colección– que las intervenciones de los diputados americanos en Bayona a mediados de 1808, estuvieron signadas por el interés de consagrar la igualdad entre las provincias peninsulares y las americanas, abandonado la denominación de colonia. Ver MARTÍNEZ GARNICA, Armando y QUINTERO MONTIEL, Inés. *Actas de formación de juntas y declaraciones de Independencia (1809-1822). Reales Audiencias de Quito, Caracas y Santa Fe*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2008. p. II-12.

⁴ CHARTIER, Roger. *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial, 2006. p. 21.

estrategia del gobierno de la población que pretendía no dejarle *ni oscuridad ni respiro* a la práctica de la enseñanza.

La caracterización de ese proceso ha sido posible gracias entre otras cosas a esos registros llamados planes de escuela y a los expedientes que los incluyen. En ellos reconocemos claramente que las prácticas, las nociones y las instituciones (la enseñanza, el niño, la crianza, el hospicio, los planes, el maestro, 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 una positividad /⁵ que eventualmente se convierte en condición para la especificación de un saber más formalizado. En efecto, "...en una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, [hacen referencia] 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" /⁶. 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 ocurrieron al margen del saber pedagógico, crearon las condiciones de posibilidad para que la enseñanza se despojara de unas características generales y etéreas, y adquiriera las precisiones que llevaron a la institucionalización de la práctica de la enseñanza y, eventualmente, a la configuración del saber pedagógico.

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 balbuceos, esbozos un tanto erráticos y precarios, cruces contingentes entre discursos y prácticas /⁷ 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; en otras palabras, fenómenos que en su dispersión lo que nos muestran es la aparición de una regularidad de la que en adelante casi ninguna sociedad ha dejado de hablar: nos referimos a la escolarización o a la educación institucionalizada que genéricamente ha adoptado el nombre de escolarización.

Valga aclarar, sin embargo, que 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 sí existía, pero la singularidad que le dio la escuela reordenó ese murmullo. Como ya indicamos, una mirada a esa "puesta en discurso" de la educación permite constatar que ella fue más para la población pobre y no para la élite, aunque como lo prueban los propios planes, ocasionalmente los haya reunido a ambos. A través de diversos tratados y memorias se fue asentando la imagen de que la ignorancia y la pereza eran las causas del atraso, nominándose a la enseñanza como uno de los mecanismos para revertir aquel estancamiento. Contrario a lo afirmado en muchos estudios, la educación empezó a formar parte de los intereses del Estado, a señalarse como un asunto del que pendía en

⁵ La positividad juega el rol de lo que se podría llamar un *a priori* histórico; es decir, del espacio común de comunicación entre diversos tipos de enunciados que permite que desde diversos campos de saber unos sujetos puedan hablar de la misma cosa aunque sin decir lo mismo. "Determinar la positividad de un saber no consiste en referir los discursos a la totalidad de la significación ni a la interioridad de un sujeto, sino a la dispersión y la exterioridad. Tampoco consiste en determinar su origen o una finalidad, sino las formas específicas de acumulación discursiva". CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas, 2004. p. 272.

⁶ BELLOURD, Raymond. *El libro de los otros*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1973. p. 16.

⁷ Como ocurrió, por ejemplo, entre el discurso educativo de la Ilustración y las prácticas de recogimiento de niños.

gran parte la utilidad pública, principalmente porque permitía la gobernabilidad de aquella regularidad (migraciones, epidemias, hambrunas, etc.) que conocemos hoy como *población*. La educación dejó de ser un secreto, pues gradualmente se comenzó a hablar de ella por todos los lados; en otros términos, salió de los claustros privados. Bástenos reconocer los estatutos de los hablantes que conformaban, proponían y sancionaban al plan de escuela, para evidenciar que este dejó de ser un asunto de los particulares y se fue perfilando como uno de los ramos del gobierno de la población. Compuestos por diversos dignatarios eclesiásticos y civiles /⁸, los planes debían ser acreditados por un *Autos y Vistos* del Fiscal de la Audiencia en Santa Fe, y remitidos para su aprobación a los respectivos cabildos, incluso, algunos planes fueron despachados al Consejo Superior de Indias en España.

La educación se perfiló, entonces, como “...la primera fuente de la prosperidad y la madre de los progresos morales de la sociedad”, razón por la cual era necesario que el Estado la considerara como el “...primer objeto de su solicitud” /⁹. La erradicación de la ignorancia —causa de todos los males— debía ser una máxima del gobierno, pues ella conspiraba contra “...todas las felicidades de una República y de los hombres” /¹⁰. Así, se empezó a aceptar y a gestionar el principio que expresaba que para gobernar era necesario someter a escuela a la población, lo cual pone en entre dicho la máxima —a nuestro modo de ver propia de una izquierda torpe— según la cual siempre se gobierna en la ignorancia.

Esas primeras consideraciones sobre la educación introdujeron nociones, espacios y mecanismos en el lenguaje, tanto del Estado como de los particulares, que fueron haciendo figurar a la educación y la escuela en particular como una cuestión esencial para el conjunto de la sociedad. La inquietud por cuál era el lugar dónde se debía impartir la enseñanza, permitió que la escuela se fuera afinando como noción, que apareciera paulatinamente como una institución social diferenciada y dotada de un carácter específico como lugar, como tiempo y como forma organizativa. En otras palabras, conforme se le atribuyó un valor a la educación en las primeras letras, surgió también la necesidad estratégica de dotar a la escuela de un espacio u escenario con condiciones concretas.

El principal correlato de la definición de esa finalidad de la educación, fue la conformación de los planes de escuela y los manuales para maestros. En esta nueva tipología documental gradualmente quedó recogida parte de esa proliferación discursiva a la que hemos hecho referencia, constituyéndose unos primeros rudimentos que permitieron la individualización de un saber sobre la escuela, sin que necesariamente la enseñanza apareciera delimitada. “Por el contrario, los primeros objetos del saber en la nascente escuela constituyeron una rudimentaria y endeble amalgama de máximas morales y formas de vida en civilidad, enseñanzas de oficios útiles y prácticas de policía. Un saber en el que primaba un acento político y moral que nos permite desmentir, o por lo menos cuestionar, una de esas naturalidades que tradicionalmente han imperado en los estudios históricos sobre la educación: que la escuela fue siempre un lugar para

⁸ Entre otros podemos mencionar los planes de Girón y Lenguazaque, 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.

⁹ JOVELLANOS. *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. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1995. T. I. p. 748.

¹⁰ AGUIRRE Y LANDÁZURI, Manuel de. “Discurso sobre la educación”, *Correo de Madrid*, 112 (17-XI-1787). Citado en DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.). *Historia de la educación en España e Iberoamérica. La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid: Ediciones Morata, 1993. p. 650.

enseñar” /¹¹. En este sentido, la pregunta que nos asalta es cómo apareció la transformación de esta escuela como especificidad apropiada de una práctica. En otras palabras, cómo se relacionaron, perfilaron y transformaron 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 anudaron unas precisiones fundamentales sobre la escuela y la enseñanza fue el plan. En él se recortó, individualizó, reguló y delimitó una práctica: la práctica pedagógica.

Así, el papel de los planes en ese proceso de individualización fue la especificación de unos modos de enunciación y por otro lado de delimitación de unos sujetos. Surgió así el maestro y la escuela en su precariedad, definiéndose y afinándose un estatuto específico, aunque todavía borroso. Empero, aun con esos endeblecimientos notoriamente se señala un momento de diferenciación de otros individuos y espacios destinados a la enseñanza, como los preceptores y las escuelas para la instrucción de la lengua o de la religión. Así mismo, los planes son el testimonio de la proliferación de la escuela /¹², de aquella significativa multiplicación de esta institución que desde entonces no ha dejado de crecer /¹³.

El plan, que por lo general era el discurso que más estaba cercano a la práctica, era fundamentalmente un texto prescriptivo, que indica cómo proceder en la conformación y la dirección de la escuela. De todas maneras, estos registran por primera vez el precario saber sobre esta institución y la práctica del maestro en un espacio definido para el oficio de enseñar. En otros términos, el plan no creó la escuela pero sí empezó a delimitar algunas características en términos de tiempo, espacio y procedimientos, que eventualmente posibilitaron la individualización de un saber sobre ella. Por esta razón, 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” /¹⁴.

En el último tercio del siglo XVIII, esa forma llamada escuela pasó por diversas instancias de delimitación que paulatinamente la fueron dotando de contornos más o menos claros. Las autoridades civiles y religiosas, los discursos sobre la educación y la legislación luego de la expulsión de los jesuitas en 1767, delimitaron y recortaron lo específico de la escuela por medio de los planes. A través de diversas rejillas de especificidad como los horarios, los espacios y las prevenciones metódicas, los planes limitaron un lugar y un tiempo determinados para la enseñanza de las primeras letras. Probablemente los contenidos se mantenían y se trataba de la misma educación moral, religiosa y política impartida en otros contextos. En ese momento se

¹¹ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. “Alteraciones y diluciones en la educación de hoy”. En: FRIGEIRO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comps.). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2010. p. 120.

¹² La propagación de la escuela fue por demás significativa. Para el caso del territorio neogranadino, en el periodo de estudio se pasó de poco más de 10 escuelas a cerca de 60. En la primera mitad del siglo XIX, esa proliferación iría en aumento: tan sólo en 1826 se fundaron 52 escuelas lancasterianas. Para 1843 las escuelas públicas de instrucción primaria ascendían a 491 y las privadas a 712. GARCÍA NIÑO, Guillermo. *Sociología de la educación en Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1973. p. 11.

¹³ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos, 2004. p. 48-49. La “escolarización de masas” va a significar fundamentalmente la introducción de una nueva manera de asumir la educación, a través de la forma escuela (...) La expansión de la escuela se inició con el proyecto de universalización y democratización social que buscaba homogeneizar bajo ciertos criterios mínimos a la mayor cantidad posible de población, y trataba de unificar –como de hecho lo hizo– contenidos, recorridos y metas. En este sentido la escolarización masiva fue un proyecto político que comprometió a las clases dirigentes y al Estado, entendiendo la manera como este no sólo se ocupa de la gestión como tal, sino que también asume un papel crucial en la formación de la sociedad civil, visibilizando la importancia de “la regulación social”.

¹⁴ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *Escuela, maestro y método en Colombia, 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CIUP, 1986. p. 40.

objetivó la escuela pública, pues ya no se trataba de cualquier espacio. El plan cumplió así la función de naturalizar, de hacer visible esta nueva institución, en algunos casos, como se recomendaba 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 /¹⁵. Nació, pues, la escuela como un espacio diferenciado de otras esferas sociales (el hogar, el hospital, el taller, la iglesia, etc.), lugar en el que la sentencia ¡Ya no estás en la casa! /¹⁶ demarcó un nuevo régimen de tiempos, lugares y comportamientos.

En resumen, el plan representa 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 era 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 debía 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 fijaron y delimitaron las características de su oficio, diferenciándolo de otros individuos dedicados a la enseñanza. Así mismo, emerge un sujeto que ingresa a la escuela pero con carácter de alumno, perfil que con distintas denominaciones (discípulo, escolar, aprendiz, empollón, cadete, etc.), contribuyó a la diferenciación de la figura del niño y a la configuración de formas específicas de subjetividad y nuevas maneras de comportamiento.

Archivo Vivo

Este libro es un segmento delimitado del Archivo Pedagógico de la Colonia, cuya búsqueda se inició en 1978 y que implicó un recorrido por los Archivos de Colombia, en Bogotá (Biblioteca Nacional - Sala de libros Raros y Curiosos, Archivo General de la Nación, Biblioteca de la Academia de Historia, Archivo del Colegio de la Enseñanza, Archivo Colegio Mayor del Rosario); Popayán (Archivo Central del Cauca y Archivo Eclesiástico); Medellín (Archivo Histórico de Antioquia); Tunja (Archivo Histórico); Mompo (Archivo Notarial). Archivos de España, en Sevilla (Archivo General de Indias); Madrid (Biblioteca del Palacio Real, Archivo Histórico Nacional de España, Real Academia de la Historia, Biblioteca del Monasterio del Escorial, Biblioteca Nacional de España, Archivo Histórico de Madrid, Biblioteca del Museo Pedagógico José de Calazans); Simancas (Archivo de Simancas) y Archivos de Venezuela en Caracas (Archivo General). Algunos planes incluidos en esta edición fueron publicados hace más de 30 años por Guillermo Hernández de Alba en esa empresa monumental que constituyó los “Documentos para la historia de la educación en Colombia”, sin embargo, la mayoría de los que aquí aparecen son de urdimbre inédita.

La puesta en circulación de estas piezas no pretende solamente exhibir algunas joyas de archivo o rarezas documentales, sino que su publicación aspira dejar a los maestros un testimonio de la génesis de algunas marcas que aún perviven en ellos; a los investigadores de la educación una fuente que les permita profundizar en aquello que -a veces obcecadamente- asumen como común

¹⁵ 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]”. En: *Semanario del Nuevo Reino de Granada*. Santafé de Bogotá. N° 9-15 (28, feb., - 10, abr., 1808). p. 90.

¹⁶ Al respecto, Deleuze rememora cómo Foucault, al estudiar las sociedades disciplinarias y la organización de los grandes espacios de encierro, registró el eterno peregrinar del individuo de un espacio cerrado a otro, sometido a las leyes particulares de cada uno: “primero la familia, después la escuela (“acá ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“acá ya no estás en la escuela”), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, el lugar de encierro por excelencia”. DELEUZE, Gilles. “Posdata sobre las sociedades de control”. En: *Conversaciones*. Valencia: Pretextos, 1995. p. 247.

(la relación escuela-educación); y a unos y otros el contacto íntimo con una masa documental que ciertamente refiere un acontecimiento importante, pero que sobre todo muestra un momento en la configuración de esas formas que si bien ahora se asumen como naturales, surgieron en circunstancias históricas particulares y en respuesta a desafíos o problemas específicos.

Un archivo de esta naturaleza no se encuentra dado, su construcción artificiosa demanda tiempo, rigurosidad, olfato investigativo para tener en cuenta los deshechos, es decir, lo que no es evidente aunque no esté escondido y que constituye un régimen de prácticas, la espera sin horizonte de los acontecimientos. Lejos de las ideologías y de las intencionalidades presento aquí un fragmento de memoria viva cuyo acceso inscribe cuerpos, negaciones, inmanencias y contingencias del maestro y de la escuela pública en su emergencia accidental.

El archivo se produce 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). Los planes en su fragmentariedad implican, pues, una región privilegiada, sus prescripciones despliegan posibilidades partiendo de discursos que justamente acaban de dejar de ser los nuestros.

Pretendemos, finalmente, conformar una memoria de la escuela pública a través de estos invaluable testimonios, los cuales nos muestran la historicidad y el pasado de muchas de las técnicas y las palabras que aún persisten en las aulas y en las formas de enseñar, no inmutables, ciertamente, pero si quizá portando parte de los significados y los usos estratégicos con los que fueron configurados en su emergencia /¹⁷.

Una clasificación de los expedientes y planes de escuela ¹⁸

Ya hemos indicado que 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 caracterizaron a las escuelas de este momento histórico, se consideran la figura más importante a pesar de la relativa precariedad de sus principios. Entre 1774 y 1821 se presentaron 30 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.

¹⁷ Véase al respecto el interesante recorrido por la historia del aula y varias de las formas de enseñanza hecho por Inés Dussel y Marcelo Caruso en su obra *La invención del Aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 1999.

¹⁸ Los planes y expedientes compilados en esta obra forman parte del archivo pedagógico de la colonia, una colección documental sobre educación, pobreza, policía, gobierno, escuela, maestro, métodos de enseñar, niños y pedagogía; documentos que se cruzan para hacer aparecer lo visible y lo decible de un periodo histórico que comprende los siglos XVIII, XVIII y el primer tercio del XIX. Si bien el archivo pedagógico contiene diversos tipos de documentos históricos (expedientes, cartas, representaciones, informes, testimonios, autos y vistos, minutas, bandos, edictos, reales cédulas, superiores decretos, libros, etc.), hemos definido un conjunto de campos documentales con el propósito de agrupar y clasificar la masa documental con base en criterios histórico-pedagógicos. En este sentido, el campo documental se define como un conjunto de varios tipos de documentos, pero referidos a una misma temática. La sistematización de esta colección documental ha permitido el diseño de la Base de Datos ARPE I, como fuente organizada de consulta que permite poner en contacto al maestro colombiano con la cultura documental y genera nuevas fuentes de información para el uso de investigadores, facultades de educación y centros especializados.

Escritos casi siempre por curas párrocos, los planes de escuela –generalmente contenidos en un expediente /¹⁹– 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 /²⁰, podemos decir en forma esquemática que en los planes de escuela 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. Como rasgo distintivo del plan escolar, el cual atraviesa todas las piezas comprendidas en las ordenaciones propuestas, destacamos la precisión – en algunos casos minuciosa– de categorías espaciotemporales para el ejercicio de la enseñanza. Casi invariablemente, las tareas escolares están distribuidas en el tiempo y para cada actividad se tiene establecido un horario: un momento para iniciar labores, para rezar, para recreos, para realizar ejercicios espirituales, y así sucesivamente, hasta bosquejar los segmentos de lo que ya podríamos denominar como jornada escolar, incluso, señalándose en algunos casos los periodos de estudio y asueto a lo largo del año, estableciéndose los primeros calendarios escolares. Con la delimitación de ese nuevo espacio-tiempo y la distribución en él de 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. En algunos casos la mirada se dirige hacia el sujeto encargado de la instrucción o a definir los procedimientos que debían orientar esa práctica de enseñanza. Paulatinamente se irá elaborando y estructurando un conjunto de pautas para el disciplinamiento y la formación moral de los individuos, 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 partimos de un análisis de las características de cada plan con el propósito de encontrar sus especificidades prácticas. Admitimos desde luego la precariedad y la arbitrariedad de toda clasificación, el carácter vacilante y empírico de la instauración de un orden de las cosas /²¹. Relacionando y aislando contenidos concretos, evitamos dejarnos llevar por la proliferación de cualidades y de formas. Como resultado hemos identificado nueve grupos o “categorías narrativas” dentro de ese proceso de constitución de un saber pedagógico /²².

I. Ya no estás en la casa

Podemos llamar la atención aquí sobre la aparición de un tiempo y un espacio específico, cuya configuración es una novedad. Mientras el artesano convivía con el aprendiz, y la enseñanza operaba como imitación, la escuela actuó de modo diferente, separó la vida del trabajo y de la propia enseñanza desde un dispositivo propio: la escolarización. La escuela empezó así a modular

¹⁹ 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.

²⁰ Este trabajo forma parte de un esfuerzo de poco más de treinta años. Dentro de sus últimas elaboraciones se encuentra el proyecto *Escuela pública y saber pedagógico en Colombia. Finales del siglo XVIII y principios del XIX*, el cual fue financiado por el Centro de Investigaciones –CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional. A dicha iniciativa se deben en gran parte las reelaboraciones y pesquisas que permitieron la realización de este libro.

²¹ FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1968. p. 5.

²² Saber entendido como los primeros intentos de normatizar la práctica de la enseñanza y de configurar el estatuto del maestro.

su propio tiempo, convirtiéndose en un sitio de saber y poder diferenciado de otros lugares sociales: el hogar, el trabajo, la iglesia, la calle, etc. En ella se dice *ya no estás en la casa*, o como sentenció el Arzobispo-Virrey Caballero y Góngora, se consideraba "...a los niños separados del seno y de la disciplina de sus Padres, y colocados en el Seminario"²³. Esta parcelación de tiempos y espacios muestra ese rostro que la constituyó como una de las instituciones fundantes de la sociedad disciplinaria. Así, los primeros intentos de normalización de la enseñanza dieron lugar a la definición de ciertas estrategias para que la escuela cumpliera con su cometido. La "adecuación" del cuerpo y del espíritu de los niños para el trabajo y la vida en sociedad, se fue apoyando en ejercicios mecánicos, repeticiones y parcelaciones que entrenaban a los menores en la administración de los tiempos y los espacios, dotando, además, a la institución escolar de una singularidad que la diferenció de otros escenarios de la enseñanza y, principalmente, de la vida privada.

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-tiempo escolar, los planes contribuyeron enormemente gracias a todo aquel conjunto de precisiones y recomendaciones por las que se fue objetivando este nuevo lugar. Así, la escuela fue saliendo de aquella bruma espesa de las menciones erráticas y difusas, para emerger —lentamente por cierto— como una figura tangible y real.

2. Modos de proceder

Diferenciado el espacio y el tiempo de la escuela, los primeros rudimentos de formalización, regulación y especificación práctica de aquel lugar dieron inicio a un largo y azaroso proceso de constitución de un *orden disciplinar*. Algunas de las primeras nociones de ese periplo las podemos encontrar en los planes de Lenguazaque y de la Escuela de pardos en Caracas, y su nominación, quizá todavía difusa, expresa con rusticidad y poca pretensión simples formas de proceder en el establecimiento, el gobierno y la estadía en esta nueva institución, las cuales sin embargo empiezan a apuntalar unas primeras prácticas que en lo sucesivo se considerarán propias o particulares de la escuela de primeras letras. Se trata de un orden meramente enunciativo y no conceptual ni sistemático, corto todavía en cartografía racional, pero rico en acotaciones y denominaciones fundantes del lenguaje sobre la escuela.

3. Trazos de método uniforme para la escuela de cartilla

Si bien el planteamiento de la necesidad de universidad pública en el Nuevo Reino de Granada fue un asunto que tuvo ciertos antecedentes, impulsados sobre todo por las universidades fundadas en Lima y México, muchos fueron los tropiezos que dieron al traste con dicha iniciativa. Destacan especialmente los obstáculos puestos por las órdenes religiosas, las cuales reclamaban el privilegio —sustentado en las prebendas papales— para expedir los títulos y regentar los estudios generales. Este monopolio empezó a quebrarse con motivo de la expulsión de la Compañía de Jesús. Tal como aparece en una de las Reales Órdenes que legalizaron dicha expatriación, por el desorden de los estudios a los jesuitas se les imputó el mantener "en sí como estancada la instrucción". Combatiendo el privilegio que en todos los ordenes del cuerpo social habían disfrutado los regulares de la Compañía, el Fiscal de la Real Audiencia, Francisco Antonio Moreno y Escandón, presentó en 1774 el "Método provisional e interino de los estudios" para los colegios de Santa Fe. El plan de Moreno y Escandón —como se vino a conocer dicha propuesta— fue el centro de las disputas por los estudios generales de finales del siglo XVIII y

²³ AGN: Colonia, Instrucción pública, t. 2, f. 206v.

comienzos del XIX, y constituye uno de los primeros momentos de entronque entre ese tipo de instrucción y la enseñanza de los primeros rudimentos en lectura y escritura.

Sin duda, uno de los atributos más importantes de este plan está en la comprensión de las implicaciones sociales de la existencia de un método de estudio unificado que pasara por las primeras letras, no sólo en la idea de la educación como un objeto de extrema utilidad para el Estado, sino también en la formación de un hombre virtuoso útil al Rey y a Dios. El nuevo método de enseñanza es colocado como un elemento clave de la política estatal para impulsar la prosperidad en las empobrecidas colonias. Tal como se expresa en el mismo plan, la organización de los estudios debía convertirse en "...feliz principio de la ilustración del Reyno, con que [hiciera] glorioso su gobierno, un inestimable servicio al Soberano y un beneficio a esta Republica" /²⁴.

Con características similares, varios años después, y por inspiración en el sabio Mutis, fue formulado por el Arzobispo Virrey Caballero y Góngora un nuevo plan para fundar universidad pública. En dicha propuesta abundan los preceptos para la enseñanza, dando continuación y extensión a aquello que en el plan de Moreno era sólo la forma de un ideal, sugiriendo la presencia más o menos definida de un saber pedagógico. Este plan no sólo asumió la cátedra de primeras letras como un elemento constitutivo del cuerpo de estudios, sino que claramente intenta constituirse como patrón de la enseñanza /²⁵

4. La función del enseñante

Una 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, así como el andamiaje jurídico-político creado para su designación, claramente reflejan la función de la escuela como una "máquina" generadora de hombres útiles, su carácter esencialmente público y la nueva sensibilidad frente a los niños.

El proceso de secularización de la educación que se inició a partir de la expulsión de los Jesuitas de los dominios de España, fue gradualmente dando origen a todo un andamiaje jurídico-administrativo que regló el "magisterio de Primeras letras". Dentro de esa nueva normativa se hizo recurrente la figura del maestro, la cual en muchos casos antecedía e incluso sustituía a la de la escuela. La elección, el examen y el nombramiento del maestro público —escenarios en los que el Príncipe empezó a ostentar su potestad sobre la instrucción de la población— se convirtieron en las principales manifestaciones de la nueva connotación de la educación como un bien público, y condición esencial para la erección de escuela.

En algunos planes y expedientes escolares abundan detalles sobre el oficio del enseñante. El maestro no sólo aparece como el interlocutor o destinatario lógico de *corpus* metódico, como en el caso del plan de Ubaté, sino que algunas veces obra como autor y protagonista de muchas de estas memorias. Como opositor o aspirante a la plaza de enseñante, tal como se muestra en el expediente de la escuela de Río Negro, solicitando la legalización de su título o el pago de su salario, como se aprecia en los expedientes de la escuela de Miguel Sierra en Santa Fe y en el de la

²⁴ MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio. Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santa Fe, por ahora, y hasta tanto que se erige Universidad publica o su Majestad dispone otra cosa. Santafé, Septiembre 12 de 1774. AGN: Anexo Instrucción Pública. Fols. 219-ss.

²⁵ Ver MARTÍNEZ BOOM, Alberto y SILVA, Renán. *Dos estudios sobre educación en la Colonia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984. p. 239 y ss.

escuela de Cartago respectivamente, el maestro deja entrever los bemoles de su oficio, la precariedad de su cargo y el clamor por sus “urgencias” materiales y económicas.

5. Fondo de propios, estipendios y subsistencias

La proliferación de la escuela por muchas partes de la geografía del virreinato neogranadino y la capitanía de Venezuela, el desorden en su instalación y la carencia de los recursos para su funcionamiento, fueron constantes en la historia de su emergencia. El carácter de objeto público no lo definió su financiación estatal sino su dirección y gobierno desde las autoridades virreinales. En otras palabras, en este caso lo público no se refiere a gratuidad sino a la injerencia e intervención de distintas instancias estatales en los controles sobre la creación o el funcionamiento de la escuela, por ejemplo, a través de la producción de actos legislativos, la expedición de títulos para los maestros o incluso la sanción de lo que podía o no enseñarse, con lo cual el Estado cumplió una función múltiple: coactiva y reactiva.

Al no tener definido el modo de subsistencia de la escuela, abundan diversidad de iniciativas de particulares que van desde el pago del estipendio del maestro por parte de los padres hasta la asignación de algunos fondos locales como ayudas marginales. A pesar de la intervención estatal en los asuntos de la escuela, nada impedía la posibilidad de que el vecindario contribuyera –en algunos casos– con la mayoría de los recursos para su creación y sostenimiento. Sin embargo, estaba por resolverse la manera regular como debería en el futuro garantizarse su permanencia.

Luego del decreto del 30 de abril de 1790, por el cual el virrey Ezpeleta impartió la orden de procurar la erección de escuelas públicas en todos los cabildos, se inició una cierta regularidad en la consecución de los recursos para el sostenimiento de los lugares de enseñanza. En efecto, el Virrey dictaminó que para ello se destinase una parte del producto anual de Propios, aquellas rentas producidas por los bienes y propiedades (casas, potreros, solares, haciendas, etc.) de los pueblos y ciudades, las cuales eran entregadas en alquiler. Esto no significó que la falta de recursos para las escuelas se hubiese resuelto como problema. El reclamo de los fondos para los gastos que ella demandaba, evidente principalmente en el pago del estipendio o salario de los maestros, evidencia una complejidad de prácticas en la que muchas veces las carencias y limitaciones se imponían.

Tras la expulsión de los jesuitas de las colonias españolas, las escuelas creadas como legados testamentarios 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” /²⁶. Después de 1770, con la reestructuración del aparato burocrático tras la sanción de las Ordenanzas de Intendentes, la fundación de escuelas de primeras letras, y particularmente el pago de los maestros, quedó en teoría regulado por las leyes municipales, las cuales, emulando las experiencias del virreinato de Nueva España /²⁷ estipulaban que al menos “en los lugares cabeza

²⁶ 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.

²⁷ 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

de provincia se establecieran escuelas públicas, asignando para dotaciones [las rentas] de propios y arbitrios de los pueblos” /²⁸.

Las fuentes de financiación podían ser insospechadas. 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” /²⁹ 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 mismos /³⁰. 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” /³¹ que le permitiera sobrevivir. Ese era el caso del maestro Joseph Bosi, “chapelón español” encargado de la escuela del pueblo de Monguí, 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” /³². En algunos 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” /³³. En iguales circunstancias encontramos al maestro José Miguel Álvarez del Pino de la escuela de Rionegro, quien 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” /³⁴. Explicitó toda esta

alguno a los indios”. Reglamento de Tala, 1 de julio de 1796. Colección de acuerdos, 1868, vol 2, pp. 307-308, 314-315. En: TANCK DE ESTRADA, Dorothy. *Pueblos de indios y educación en el México colonial*. México: El Colegio de México, 1999. p. 206.

²⁸ 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, Fols. 959-960.

²⁹ 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.

³⁰ s. a. [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: Sección Colonia. Fondo Milicias y Marina. T. 128, Fol. 63v.

³¹ Pre: socorro diario que se da a los soldados. *Panlético, Diccionario Universal de la lengua Castellana*. Por don Juan de Peñalver. Tomo II Madrid: Imprenta de Don Ignacio Boix, 1843. p. 605.

³² NIETO, Santiago. Sobre el cumplimiento del maestro de Monguí. Monguí, 19 de abril de 1791. AGN: anexo Instrucción Pública, T. 3. fol. 195.

³³ [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.

³⁴ 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. 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. 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: Anexo Instrucción Pública, T. 4, Fols. 382-382v. Otro caso que podemos mencionar para mostrar ese

cartografía para llamar la atención sobre aquellos planes y expedientes que enfatizan su contenido en la narrativa del estipendio y las rentas.

6. Labores de mano y virtud

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, mas 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 (llamados colegios) en los que les enseñaban las labores y los oficios propios de su condición femenina. En los planes contenidos en esta categoría (el expediente del Colegio de la Enseñanza y el plan de la escuela creada por Don Pedro de Ugarte) se evidencia una formación encaminada a fomentar 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, al tiempo que se les instruía en los principios básicos de la vida civil y doméstica, “las labores de mano del gobierno de una casa” como coser, cocinar, chocolate, lavadero y limpieza.

7. Hacia una sola voz

Esta categoría comprende las escuelas de castellano cuya fundación tenía como propósito exclusivo erradicar las lenguas aborígenes en algunas regiones. Para las autoridades metropolitanas, una de las formas de “remediar las torpes culpas que [cometían] los indios con su ociosidad y embriaguez” /³⁵, era estableciendo escuelas del idioma castellano en los Pueblos de Indios de sus distritos. En cédula del 22 de noviembre de 1779, el Rey conminó a todos los gobernadores de las Indias a prohibir el uso de las lenguas nativas y establecer las escuelas de lengua castellana “...para que en ellas [aprendieran] á leerle, escribirle, y hablarle”, designando para ello “Maestros en quienes [concurrieran] la cristiandad, suficiencia, y buena conducta que se requiere para tan útil, y delicado ministerio” /³⁶. 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 ello a “las Justicias, Prelados, Amos, ó Patronos de las casas” /³⁷.

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 aquella ciudad contaba con “proporción para establecer una escuela formal; pues por ciento y cincuenta pesos que se le [señalaran] de propios, y lo que [contribuyeran] los niños (en esta forma: dos reales mensuales los ricos y uno los de mediano pasar) sin pensionar a los pobres en cosa alguna, [podía] componerse una dotación suficiente a remunerar competentemente un Maestro de primeras letras examinado y aprobado”. 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.

³⁵ 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. AGN: Reales Cédulas y Órdenes, T. 24, Fols. 557-660v.

³⁶ 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, Fol. 556-556v.

³⁷ Ibidem.

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” /³⁸. Los jefes 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 mejor instrucción en la Doctrina Christiana, y trato civil con todas las gentes” /³⁹.

En el Nuevo Reino de Granada, a comienzos del siglo XIX las autoridades de algunos de los pueblos de la Provincia del Citará y Nóvita, con el apoyo de los “mandones”, presentaron a consideración del gobierno central en Santa Fe sus 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”.

8. Un orden reglamentario

La casi totalidad de los planes que hacen parte de este apartado fueron formulados después de los acontecimientos de la Independencia. Sin embargo, casi ninguno de ellos establece una relación fundamental con dicho acontecimiento político, por tanto no hay causalidades directas y reductoras con ese tipo de prácticas ni una línea sucesiva y uniforme que las ligue tan directamente, como algunas comprensiones historiográficas han pretendido, buscando dar explicaciones tranquilizadoras. De todas maneras, tampoco se puede afirmar categóricamente que entre el hecho independentista y aquellos reglamentos haya una separación total y soberana del discurso sobre la escuela, en particular en el decreto sobre establecimiento de escuelas públicas en la Nueva Granada de 1821 existen algunas lejanas alusiones al carácter republicano de las escuelas aunque los contenidos de la enseñanza no varían en lo sustancial. Sus vínculos, aunque tenues, se pueden observar en la referencia a la república y el rechazo a toda forma de gobierno que suponga un rey o soberano, o en la indicación que se hace de ciertos catecismos políticos en los que se clama por la soberanía, incluso en las Ordenanzas municipales de Caracas de 1821 se sigue nombrando al monarca español como patrono de las escuelas. Los acercamientos sin embargo no tienen como fin revelar grandes continuidades.

En estos planes y expedientes es más claro el interés por normatizar las actividades escolares en general y 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. Consideramos también aquellos planes sancionados por ordenanza o acto legislativo como de obligatoria observancia.

9. Un modelo de gobierno de la escuela

³⁸ Real Cédula para los presidentes de Audiencias, Arzobispos y Obispos de Indias sobre arbitrios y rentas dedicados a la enseñanza del idioma castellano en los pueblos de Indios. San Lorenzo, 5 de noviembre de 1782. AGN: Sección Colonia, Fondo Colegios, folios. 653-654v.

³⁹ Ibidem.

Los objetos escritos que se agrupan en esta categoría hablan de una escuela en la que además de limitar y precisar sus contornos, se ahonda y establece, con gran detalle, los modos de proceder del sujeto enseñante, el establecimiento de nuevas disposiciones de los cuerpos escolares y una pléyade de indicaciones puntuales sobre las cosas a enseñar y practicar. El primero de los rasgos característicos de estos objetos es la disposición de unos procesos en los que se gana en precisión y por los que pasamos de unos tiempos y espacios generales de la escuela a unas formas más específicas y delineadas. Entre otras cosas, se especifica la forma y ubicación del aula, su uso, su función, las divisiones que incluye lo mismo que se separan los tiempos para aprender de los tiempos para el recreo lo que nos hace pensar que la escuela es ya un referente específico. Aparecen también en estos planes detalles minuciosos acerca de los modos de proceder del maestro que remiten a aspectos morales, físicos, o de comportamiento casi prescriptivos de su quehacer: manuales de enseñanza que señalan los pasos a seguir, las formas de hacer las planas, en fin, la cotidianidad de las prácticas en la escuela. Estas disposiciones muestran en su practicidad una lógica del gobierno de las escuelas, que en documentos como el de San Juan de Girón modelan una normativa para la dirección y beneficio de la escuela pública. La simple orden virreinal de erigir estos planes en modelos de otras escuelas de primeras letras pone en evidencia una positividad gubernativa que gana en especificidad y cuya expresión numeral y articulada, en el escrito propuesto por Felipe de Salgar, resulta de lo materializado en aquellos espacios y no al contrario.

Encontramos aquí expuestos los criterios de cierta uniformidad, a la manera del modelo que reafirma el principio de autoridad del Rey y el carácter público de la instrucción. Es más, se establece un marco normativo para la adopción de un modelo general que unifique las escuelas: el maestro debe "...sujetarse a un plan que se forme al efecto (...) [el cual] deberá ser sencillo y común a todas las escuelas, habrá de reducirse a prescindir la enseñanza de los principios de la religión, instruyendo a los discípulos primeramente en lo que se debe creer y después en los motivos de esta creencia" /⁴⁰.

⁴⁰ AGN: Instrucción Pública. Tomo IV, f. 378v.

Bibliografía

Fuentes primarias

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.

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.

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.

“Discurso sobre la educación: reflexiones sobre la educación pública [acompañada de un Plan de una escuela patriótica]”. En: *Semanario del Nuevo Reino de Granada*. Santafé de Bogotá. N° 9-15 (28, feb., - 10, abr., 1808).

[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.

[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.

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. AGN: Reales Cédulas y Ordenes, T. 24, Fols. 557-660v.

MORENO Y ESCANDÓN, Francisco Antonio. Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santa Fe, por ahora, y hasta tanto que se erige Universidad publica o su Majestad dispone otra cosa. Santafé, Septiembre 12 de 1774. AGN: Anexo Instrucción Pública.

NIETO, Santiago. Sobre el cumplimiento del maestro de Monguí. Monguí, 19 de abril de 1791. AGN: anexo Instrucción Pública, T. 3.

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.

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.

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.

s. a. [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: Sección Colonia. Fondo Milicias y Marina. T. 128.

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.

Fuentes secundarias

BELLOURD, Raymond. *El libro de los otros*. Barcelona: Editorial Anagrama: 1973.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas, 2004.

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

_____. *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (Siglos XI-XVIII)*. Buenos Aires: Katz Editores, 2006.

DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.). *Historia de la educación en España e Iberoamérica. La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

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

FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1968.

GARCÍA NIÑO, Guillermo. *Sociología de la educación en Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1973.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto y SILVA, Renán. *Dos estudios sobre educación en la Colonia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *Escuela, maestro y método en Colombia, 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CIUP, 1986.

_____. “Alteraciones y diluciones en la educación de hoy”. En: FRIGEIRO, Graciela Y DIKER, Gabriela (Comps.). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2010.

_____. “Infancia, gobierno y educación. Una cartografía de prácticas silenciadas”. En: CASADO ARBONIÉS, Manuel (et. al.). *Escrituras silenciadas: historia, memoria y procesos culturales. Homenaje a José Francisco de la Peña*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2010.

_____. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos, 2004.

MARTÍNEZ GARNICA, Armando y QUINTERO MONTIEL, Inés. *Actas de formación de juntas y declaraciones de Independencia (1809-1822). Reales Audiencias de Quito, Caracas y Santa Fe*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2008.

Panlético, Diccionario Universal de la lengua Castellana. Por don Juan de Peñalver. Tomo II
Madrid: Imprenta de Don Ignacio Boix , 1843.

Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello.
Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1995. T. I.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy. *Pueblos de indios y educación en el México colonial*.
México: El Colegio de México, 1999.