

## CAPÍTULO SIETE

### El cuerpo del enseñante

*“El ingenio de los niños debe con propiedad compararse con una tierra fértil capaz de producir con abundancia cualquier semilla buena o mala que se siembre en ella. Es así que el labrador que cultiva esta tierra es el maestro, luego si este no la rompe, labra, dispone y siembra una buena doctrina ¿qué fruto se podrá esperar de sus labores? Las Águilas feroces no pueden engendrar palomas mansas; ni el que siembra trigo puede coger cebada, porque es tal la fuerza de la primer doctrina, que suele durar toda nuestra vida”* (Francisco Javier de Santiago Palomares, 1786).

#### 1. La precariedad de un oficio

Podemos abordar la aparición del maestro público como un proceso precario, errático e indefinido. Esta figura, que surgió a grandes tumbos en medio de una multiplicidad de prácticas aparejadas a la enseñanza fue en principio, endeble y maleable. Sus atributos, modos y medios para su dotación, su posición en la jerarquía de los funcionarios y autoridades, eran permanentemente acomodados según las circunstancias y los individuos. Así, el maestro podía figurarse en las más ponderadas elucubraciones político-filosóficas como un engranaje vital para la prosperidad de los pueblos, como el custodio de la moral y la civilidad, como el fiador del orden y la paz de la sociedad.

En contraste, los empleados de la burocracia virreinal, los curas, el vecindario y particularmente los maestros o los aspirantes a serlo, dan testimonio de un

variopinto cuadro de concepciones frente a este oficio, las cuales no siempre armonizan con el elaborado encomio de los discursos, las memorias y los estatutos venidos de España. En suma, el maestro que llegó a regentar las escuelas públicas creadas en la segunda mitad del siglo XVIII, no surgió como un presupuesto ideológico, ni apareció por la fuerza de un mandato jurídico. Él fue el resultado de una continua metamorfosis, en la que sus contornos, por demás difusos, aparecían atados a una infinidad de situaciones y necesidades prácticas. Desde el comienzo de la configuración de su oficio, el maestro transitó y sigue transitando entre el asalto al cielo, nominado como arquitecto de sociedades y paradigma de la infancia, y las miserias que tenía que soportar en su vida cotidianamente, sus “urgencias lloradas” para conseguir “un socorro de limosna”.

### **La enseñanza: una forma de subsistencia**

La dotación del salario del maestro fue quizá uno de los fenómenos que más claramente puso de relieve la precariedad de su oficio. La continua fluctuación e inestabilidad de su asignación, trabada las más de las veces a los avatares de las arcas, al capricho de los funcionarios o a la misericordia de los vecinos, mantenían al maestro (y con él a la escuela) al borde de la desaparición. La inserción de este nuevo empleado en la sociedad, a quien paulatinamente se le empezaron a descargar infinidad de obligaciones, produjo no pocos conflictos. Administraciones y gobiernos locales aquejados de pobreza y limitaciones, cuando no de una total iliquidez, difícilmente podían acoger a un sujeto que aspiraba a convertirse en un asalariado.

En muchos expedientes es recurrente la figura del maestro caracterizado como un hombre sin ninguna fortuna ni oficio, pero que anhelaba con su labor sustentar a sus parientes y deudos. De hecho, para justificar su aspiración al cargo muchos maestros anteponían su pobreza a su habilidad, enfatizaban su condición de menesterosos y enumeraban la parentela dependiente de ellos.

Podemos citar un extenso rosario de pasajes que muestran ese espíritu mendicante. Bástenos escuchar por ejemplo la afligida solicitud de Miguel Sierra y Quintano, enseñante en una de las escuelas de Santafé, quien a principios de 1808 declaraba que “busco honestamente los medios de sostener a tres hermanas mías, doncellas, y a mis ancianos padres que rayan ya en la edad octogenaria” (AGN, Anexo, Instrucción pública, T. 4, f 375). En términos similares se expresó Manuel Bravo al postular su nombre para obtener la titularidad de la escuela de primeras letras de Rionegro, incluso, señalando como uno de los principales “méritos” de su aspiración su “escasez de medios o pobreza suma”, e indicando estar dispuesto a “sujetarse a la penosa faena de lidiar con los niños, para con la corta contribución de ellos subvenir

escasamente a los alimentos de [su] infeliz familia” (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f 431). En algunos casos era algún funcionario o vecino que lo recomendaba, quien apelaba a ese tono lastimero y suplicante para ensalzar su vocación hacia dicha plaza. Por ejemplo, en 1792 el Gobernador y Comandante General de Popayán, al sugerir al clérigo José Joaquín Navia como maestro interino de la escuela del Colegio Seminario de esa ciudad, encarecía tener en cuenta no sólo su “buena instrucción y costumbres proporcionadas a inspirar en los niños los mejores sentimientos de piedad”, sino “la indigencia en que se [hallaba] y que tanto más crece con las naturales obligaciones de sostener a sus ancianos padres, a sus pobres y recogidas hermanas y numerosos hermanos, que unos y otros se prometían justamente su alivio y educación en la comodidad de este buen hijo y de este honrado hermano” (AEP, Libro C3, Documento 15).

A pesar de los reparos de algunas de las autoridades del virreinato por la actitud un tanto mercenaria de los primeros maestros públicos, claramente la enseñanza empezó a asumirse como una forma de redención económica, al punto que si la escuela era evidentemente menesterosa, los que podían desempeñarse como maestros miraban “con indiferencia y aún con desdén” esa ocupación (AEP, Libro C3, Documento 15). En definitiva, si el pago no era seguro ni sustancioso, difícilmente se encontraban aspirantes para ese puesto pues, como lo manifestó el Procurador General de Santa Fe al conceptuar sobre la petición del título del maestro Sierra y Quintano: “los pocos que le [solicitaban] apenas lo [veían] como puro arvitrio de industria” (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 377). Para el gobierno, la pobreza del maestro no debía ser el motivo para ejercer su oficio. Sin embargo, en casi todas las reclamaciones y oposiciones ellos mismos sacaban a relucir sus necesidades o carencias, en la esperanza de conmover a los funcionarios e inclinar a su favor la designación.

La estimación de la enseñanza como una forma de subsistencia dio lugar en algunos casos a disputas y malquerencias entre aquellos que codiciaban el salario correspondiente. Así se infiere de una representación anónima de 1793, en la cual se acusó de inútil y negligente al maestro de primeras letras de la villa de Mompo. Según el funcionario comisionado para verificar la veracidad de tales imputaciones, el maestro era cumplido y aplicado en el ejercicio de sus obligaciones, por lo que dicha representación seguramente vendría “de alguno que teniendo puestos los ojos a este ministerio, porque la dotación es muy regular, se haya valido de este medio para remover este obstáculo y conseguirlo con facilidad” (AGN, Milicias y Marina, T. 128, f 64).

En este mismo orden de apreciaciones podemos citar el expediente sobre la designación del maestro para la escuela de Rionegro en 1806, en el cual se incluyó un *Otro Sí* que dejaba entrever un conato de puja por esa plaza,

cuando uno de los maestros opositores ofreció “rebajar cincuenta patacones de la asignación de los doscientos hecha por el excelentísimo Señor Virrey” (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f 4). Ante ese ofrecimiento, el maestro Manuel Bravo, a quien vimos atrás esmerándose en conmovier los corazones de los cabildantes enunciando las privaciones de su desgraciada familia, manifestó con no poca consternación que esperaba que se diera el empleo no al que “más rebajare dicha cantidad, sino al más idóneo y aparente para [ese] ministerio”<sup>192</sup>.

Los maestros públicos eran hombres libres para venderse. En muchas circunstancias esa condición propició el abandono de los puestos cuando el flujo de rentas hacia las escuelas escaseaba o se interrumpía. Alegando tener el derecho “ha hacer otras agencias que [les dejaran] sacar el premio de [su] trabajo”<sup>193</sup>, maestros en posesión y titularidad de alguna de las escuelas del Virreinato elevaban peticiones pidiendo la remoción del nombramiento. Juan Ventura de Otálora, maestro de la escuela del Real Colegio Seminario de Popayán en 1784, pidió que se le admitiera renuncia a ese destino apenas cinco meses después de su nombramiento, según él por hallarse “cargado de obligaciones a las que no [podía] subvenir con la renta escasa de trescientos pesos anuales” (AEP, Libro D 4, Documento 13). Asimismo, en 1792 el maestro de la ciudad de Antioquia expresó que “el progreso de [su] maestranza [estribaba] precisamente en la renta que se [le había] asignado”, y que al encontrarse “combatido de suma pobreza” y el pueblo sin ningún fondo público, dejaba vacante el magisterio (AGN, Colonia, Colegios, T. 5, f 105). En iguales términos pidió la baja de la docencia don Juan de la Cruz Gastelbondo en Sogamoso, arguyendo su intención de “separarse de esa fatiga” debido a “la poca utilidad de la escuela pública, por ser una cosa muy corta la que le [contribuían] los padres de los niños que [enseñaba]” (AGN, Colonia, Colegios, T. 4, f 306).

192 Expediente Arma de Rionegro: oposición de maestros a la escuela de primeras letras. Rionegro-Santa Fe, 16 de diciembre de 1806 - 22 de junio de 1808. [Escrito de Manuel Bravo exhibiendo testimonios sobre su desempeño, procedencia e idoneidad] (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f 4). La maniobra del opositor que literalmente regatea su salario con el fin de mover a su favor la decisión, ciertamente tuvo el efecto deseado, pues dentro del mismo expediente se encuentra una solicitud de los vecinos para que se tenga en cuenta a este maestro, no sólo por sus “calidades”, sino porque “...hace la ventajosa propuesta de entrar haciendo rebaja a los caudales comunes de la cuota señalada llevando a los pudientes muy poco interés y a los desvalidos ninguno”. [Presentación de José Miguel Álvarez del Pino como aspirante a maestro de primeras letras] (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f 434).

193 El Theniente Corregidor del Partido de Sogamoso hace presente a V. Exc. están aclarados los propios de toda la provincia a beneficio de sus lugares, desde el año de 82, y hasta la presente no se ha puesto en arreglo, ni menos se ha cobrado su producto, y pide en atención a ser obra pública la creación de una escuela, con la dotación de 200 pesos, y propone sujeto quien pueda desempeñar este encargo; para lo que acompaña los documentos que le han parecido necesarios. Sogamoso, 25 de julio 1790. En: [Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbondo] (AGN, Colonia, Colegios, T. 4, f 306).

Lo cierto es que el maestro era generalmente un individuo pobre a quien, como alega Francisco Balvín para que legalizaran su situación al frente de la escuela le correspondía “mantenerse de su personal diligencia, buscando arbitrios para poder sustentarse”<sup>194</sup>. La enseñanza se instauró así como un empleo remunerado del cual empezaron a derivar su sostenimiento varias familias, un oficio que sin mediar el pago prometido, si acaso era “una penosa faena” a la que muy pocos estaban dispuestos a sujetarse.

## El estipendio del maestro

Si bien es cierto que la fijación de una contraprestación económica por el oficio de enseñar no era una figura inédita, pues los preceptores y pensionistas particulares que precedieron al maestro público desde luego cobraban por sus servicios, la dotación del estipendio para este nuevo enseñante dio lugar a unas nuevas disputas que en parte contribuyeron a pesar de todo a hacer de la enseñanza un trabajo apetecible.

En las escuelas instituidas por legados testamentarios, dentro de la distribución de los réditos donados no estaba contemplada la cuantía de la asignación de un maestro. Las Órdenes religiosas, que generalmente obraban como depositarias de esas rentas, se encargaban de dar cumplimiento a la voluntad del benefactor manteniendo en funcionamiento la escuela y destinando como maestros a alguno de los regulares. Tras la expulsión de los jesuitas las escuelas creadas bajo esa figura pasaron a ser sustentadas por la Junta de Temporalidades. La escuela del Colegio de los jesuitas en Popayán, creada “según la final disposición de Don Manuel de Vivar, de la cantidad de seis mil pesos”, siguió funcionando tras la expulsión, aunque con la expresa disposición de dotarla de un maestro secular al que se le debían “pagar por el trabajo doscientos patacones, que en cada año [había] de percibir de las temporalidades de [esa] ciudad”<sup>195</sup>. Así, con la transición entre las escuelas pías y las escuelas que empezaron a denominarse públicas, surgió la noción del salario o estipendio del maestro.

Después de 1770, con la restructuración del aparato burocrático tras la sanción de las Ordenanzas de Intendentes<sup>196</sup>, la fundación de escuelas de

194 El vecindario de la ciudad y provincia de Antioquia sobre que se le apruebe el nombramiento que se le ha hecho a Francisco Balvín, maestro de escuela de primeras letras mediante a su buena conducta y demás circunstancias que en él concurren para el efecto. Antioquia, noviembre 4 de 1791 (AGN, Colonia, Colegios, T. 5, f 102).

195 Nombramiento de Bartolo de los Arcos como maestro para la enseñanza de los niños en la escuela del Colegio de los regulares jesuitas en Popayán, 31 de octubre de 1769 (AEP, Libro D 4).

196 “El nervio de las grandes reformas introducidas por Carlos III en el gobierno de las Indias lo constituye la aplicación a estos territorios del sistema de Intendencias. El primer intento a este respecto se registra en 1770. Después de varias vicisitudes, se llega a la Ordenanza de 1782, que asigna al Intendente del Río de la Plata la alta función gubernativa en los Ramos de Hacienda, Justicia, Policía y Guerra. Cinco

primeras letras, y particularmente el pago de los maestros, quedó en teoría regulado por las leyes municipales, la cuales, emulando las experiencias del virreinato de Nueva España<sup>197</sup> estipulaban que al menos “en los lugares cabeza de provincia se establecieran escuelas públicas, asignando para dotaciones [las rentas] de propios y arbitrios de los pueblos”<sup>198</sup>.

En la práctica, sin embargo, la cancelación de los estipendios nunca se ajustaba a las disposiciones reglamentarias. A pesar de su reconocida importancia para el bien público, el maestro –al menos en la repartición de las asignaciones económicas– solía representarse en un segundo lugar frente a funcionarios como el médico, el preceptor de latín o el síndico municipal. Entre octubre de 1807 y mayo de 1808, se desató una polémica entre el cura del pueblo de Suatá y el Cabildo de Tunja, la cual nos confirma que el salario del maestro estaba fundamentalmente signado por contingencias prácticas. En representación elevada por el cura y los vecinos del pueblo alegando haber construido de su cargo una escuela para educar al crecido número de jóvenes de esa parroquia, los firmantes pidieron a los miembros del Cabildo destinar una parte de los propios para pagar el maestro. Los legisladores respondieron a esa solicitud con un inventario de los destinos de esas rentas, en el cual ciertamente el estipendio del enseñante no figuraba como una necesidad:

---

años más tarde se aplicó esta Ordenanza en Lima y poco después se hizo extensiva a Nueva España y, en general, al resto de América. Con la implantación de este régimen los antiguos gobernadores de los territorios coloniales fueron sustituidos por los intendentes-gobernadores, sometidos en parte al Virrey, y en parte, al Intendente General. Si bien el sistema consiguió sanear la administración del Estado español en las Indias, incrementándose considerablemente los ingresos del Tesoro, los beneficios que por este lado se alcanzaron quedaron contrarrestados por el error político que implicó desplazar a los criollos de los puestos de gobernadores, alcaldes mayores o corregidores y sustituirlos por funcionarios peninsulares, desde los nutridos cuadros burocráticos de las distintas Intendencias” (Ots, 1941: 69).

197 En el caso del territorio novohispano, Dorothy Tanck señala que la disposición legal que empezó a regular el establecimiento de escuelas, y que dio pie a la proliferación de establecimientos educativos, fue la Ordenanza de Intendentes, en cuyo articulado se dispuso el pago de maestros con fondos de las cajas comunales. Particularmente, el artículo 34 rezaba: “...que se establezcan en todos los pueblos de indios de competente vecindario escuelas de primeras letras en que se les instruya de los misterios de nuestra fe y enseñe a leer, escribir y contar sin estipendio alguno a los indios”. Reglamento de Tala, 1 de julio de 1796. Colección de acuerdos, 1868, vol 2, pp. 307-308, 314-315. (Tanck, 1999: 206). “En estos pueblos de indios jugaron un papel muy importante las Cajas de Comunidad, cuyos fondos se destinaban al sostenimiento de hospitales, al auxilio económico de las viudas, huérfanos, enfermos e inválidos, al pago de los tributos, a sufragar los gastos de las emisiones, al sostenimiento de casa de recogimiento y de seminarios y colegios para los hijos de los cacique, etc. El caudal de estas Cajas se nutría con ingresos procedentes de tres fuentes distintas: una agrícola, otra industrial y otra censual. La primera estaba integrada por el importe de los frutos que se obtenían del cultivo de ciertas extensiones de tierra que colectivamente se hallaban obligados a realizar los indios de cada pueblo para el sostenimiento de su Caja. La segunda de estas fuentes de ingreso la constituían los obrajes o fábricas de paños explotados en comunidad por los indios en algunas regiones. La tercera, pecuniariamente la más importante, resultaba del importe de los censos, obtenidos en tierras comunales de los indios dadas para su cultivo, mediante el pago de un canon, a labradores indios o españoles” (Ots, 1941: 28-29).

198 Plan de una escuela de primeras letras para la ciudad de San Juan de Girón, presentada por el Doctor Felipe Salgar, cura de esa ciudad. Girón, mayo 16 de 1789. En: Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros en la ciudad de San Juan de Girón (AGN, Colonia, Colegios, T. 2, f 959-960).

*... aunque sea útil la escuela de Suatá para la instrucción de la juventud; no lo es resultando perjuicio a la cabeza de provincia, como es indispensable siempre que se le prive del ramo más necesario, y por decirlo de una vez, el único de que depende la administración del bien público. No nos detendremos a demostrar a V. E., que la masa de propios es la que utiliza los caminos, la que sostiene los puentes, la que mantiene los edificios públicos, la que en tiempo en que vienen tropas del Rey contribuye con una buena ayuda de costa, en cuarteles, velas, etc: La que contribuye con las expensas necesarias para la conducción de los reos, y otros gastos indispensables a la administración de Justicia, la que sufre en esta ciudad los crecidos gastos que anualmente se impenden en conservar el dilatadísimo acueducto. De aquí se deberían sacar los salarios y pensiones para un preceptor de latinidad y para un médico facultativo que sirviesen a la República, de aquí las expensas para la defensa de huérfanos, viudas y personas miserables por el ministerio del síndico público. En una palabra Excmo. Sr. sin la renta de propios no puede subsistir el consejo y preminencias de ciudad, porque como no se esconde a V. E. sin el recurso de aquel fondo, no se pueden sostener sus prerrogativas, ni remediar las necesidades del público<sup>199</sup>.*

Según este documento el pago del maestro no era una prioridad dentro de los ramos del gobierno. Entonces ¿cómo se sustentaba un empleado cuya función estaba paradójicamente nominada como un asunto tan caro a la utilidad pública? En el marco de la documentación, la respuesta a ese interrogante nos ofrece un espectro de matices que precisamente nos permiten apuntalar la tesis de la precariedad del oficio de enseñar. Entre muchos ejemplos, podemos referenciar que el sostenimiento económico del maestro podía depender, como en el caso de la escuela de Ubaté, del “arrendamiento de un potrero”<sup>200</sup> o, como en Mompo, del cultivo de un “requio de hortaliza” en el patio de la escuela y aún con la ayuda de los alumnos mismos<sup>201</sup>.

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”<sup>202</sup> que le permitiera sobrevivir. Ese era

199 Los vecinos de Suatá, sobre la necesidad de una escuela de primeras letras. Octubre 23 de 1807 - mayo 20 de 1808 (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 331-331v).

200 Luis Amaya, maestro de escuela de Ubaté, demanda el pago de sus sueldos. Ubaté, abril 30 de 1799. (AGN, Colonia, Colegios, T. 5, f 17).

201 Expediente formado sobre una representación anónima que se firma en Santa Cruz de Mompo, haciendo evidente que el maestro Agustín Vidales es inútil e incapaz para la enseñanza, y de muy malas costumbres. Mompo, Enero 23 de 1793 (AGN, Fondo Milicias y Marina, T. 128, f 63v).

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

el caso del maestro Joseph Bosi, “chapelón español” encargado de la escuela del pueblo de Monguít, quien por la extrema pobreza del vecindario padecía “muchas escaseces [e] incomodidades, por no alcanzarle lo que [sufragaba] para poder alimentarse aún en la forzosa y precisa manutención” (AGN, Instrucción Pública, T. 3, f 195).

En otros casos el salario del maestro se constituía de una renta que podríamos denominar mixta, al asignársele un pago anual con dineros públicos y permitírsele al mismo tiempo fijar cuotas periódicas a los padres de algunos de los menores. El maestro de Ubaté, quien recibía estipendio de 150 pesos al año por educar a los niños “naturales”, podía cobrar a “los vecinos blancos que estaban en la escuela juntamente con los yndios, en cada semana un quartillo, o unos dos huevos como única contribución para [su] sustento” (AGN, Colonia, Colegios, T. 5, f 59). En iguales circunstancias encontramos al maestro José Miguel Álvarez del Pino, aquel que como opositor de la escuela de Rionegro ofreció rebajar su salario por año a “ciento cincuenta patacones de las rentas de propios”, comprometiéndose “a no llevar a ningún padre de los niños, aunque [fuera] conocidamente rico, mas que seis reales por mes por cada uno; a los de regular caudal a quatro reales, a los pudientes a dos reales y a los no pudientes de balde”<sup>203</sup>. Podiéramos decir que con estos párrafos los maestros inauguran una historia mendicante .

De todas maneras, el sueldo como maestro de escuela era ínfimo comparado con los salarios promedio de los curas y funcionarios de la burocracia virreinal. “Tanto el Arzobispo de Bogotá como el Virrey recibían 40.000 pesos al año, el salario de un juez de Audiencia era de 2.491 pesos, el Corregidor de Tunja ganaba 2.812 pesos y el gobernador de Girón 1.375 pesos. Dentro de la burocracia fiscal los contadores del tribunal de cuentas ganaban 2.812

203 Presentación de José Miguel Álvarez del Pino como aspirante a maestro de primeras letras. En: Expediente Arma de Rionegro: oposición de maestros a la escuela de primeras letras. Rionegro-Santa Fe, 16 de diciembre de 1806 - 22 de junio de 1808 (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolo, Instrucción pública, f. 433). Una licencia similar a esta es librada a favor de Don Miguel Sierra y Quintano, maestro de la Parroquia de las Nieves en la Capital, a quien referenciamos más atrás. En el expediente de erección de esta escuela se aclara que aunque su “objeto principal [es] educar a los niños pobres bajo la condición de gratuitos”, el maestro podía “recibir algunos pensionistas” aunque sin hacer “ninguna distinción o preferencia [entre ellos], pues con igual esmero ha de enseñar a los unos que a los otros. [Expediente formado sobre la creación de una escuela de primeras letras en el barrio de Las Nieves, aprobación de las ordenanzas que la han de regir y su conveniencia para uniformar la enseñanza impartida en la escuela pensionista del maestro Sierra Quintano]. Santafé, enero-octubre de 1809 (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 382-382v). Otro caso que podemos mencionar para mostrar ese tipo de sustentación del maestro con fondos públicos y contribuciones particulares, es el de la escuela de San Juan Girón, en cuyo expediente de aprobación se expresa que en la ciudad cuenta con “proporción para establecer una escuela formal; pues por ciento y cincuenta pesos que se le señalen de propios, y lo que contribuyan los niños (que puede ser en esta forma: dos reales mensuales los ricos y uno los de mediano pasar) sin pensar a los pobres en cosa alguna, puede componerse una dotación suficiente a remunerar competentemente un Maestro de primeras letras examinado y aprobado”. [Concepto de señor Fiscal, recomendando un límite mensual en lo que deben pagar los niños y que el cabildo fije edicto llamando opositores]. Santa Fe, noviembre 30 de 1789. En: [Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros en la ciudad de San Juan de Girón] (AGN, Colonia, Colegios, T. 2, f 996v).

pesos y los funcionarios de rango intermedio entre 1.000 y 1.500 pesos” (Phelan, 1980: 79).

### Una figura prescindible

Las vicisitudes económicas no fueron el único factor que definió el carácter endeble que hemos identificado en los primeros maestros públicos. La delimitación de sus funciones y el rango frente a otros funcionarios civiles y eclesiásticos, no aparecían con una claridad irrefutable inmediatamente fueran nombrados para el encargo. Las imprecisiones, las improvisaciones y las amañadas adaptaciones, dieron lugar en muchas partes del Virreinato a que los estos fueran desplazados de sus atribuciones inmediatas, y ocupados en las más insospechadas labores.

Un caso quizá excepcional pero no por ello menos sintomático de la debilidad de su estatuto en sus primeros años, fue el del maestro Bernardino García de la escuela de la Villa del Socorro en 1793. Por disposición del Cabildo, el dicho García tuvo que acomodar la casa de la escuela para que fungiera al mismo tiempo como cárcel, incluso instalando un cepo en el que se imponían fuertes castigos a los arrestados. La medida, tomada por el Cabildo “con el pretexto de la ynstrucción en la doctrina christiana”<sup>204</sup> de los presos, no sólo puso de manifiesto la inespecificidad de la escuela al momento de su aparición, sino la impavidez del maestro ante el mandato de una instancia que él asumía superior e incuestionable, al punto de aceptar desempeñarse al mismo tiempo como enseñante y carcelero.

En otro caso similar vemos al titular de la escuela de Pore en 1798, aunque sometido esta vez a la voluntad del cura del pueblo. Por mandato del prelado, que también se desempeñaba como comisario subdelegado de la Inquisición, el maestro de la escuela fue nombrado como notario en varios ministerios de ese Tribunal, cargo que lo obligaba a hacer frecuentes ausencias de la ciudad dejando la escuela desatendida. En vista de las continuas inasistencias, el Alcalde Ordinario conminó al maestro, “como que es un asalariado con 200 pesos de las rentas públicas”<sup>205</sup>, a explicar el motivo de sus salidas. Esta situación levantó la ira del cura, quien en comunicación al burgomaestre incluso lo amenazó con la mácula de la excomunió si proseguía con la averiguación<sup>206</sup>.

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

205 José Antonio Montaña, maestro de escuela de Pore acusado por el Alcalde como negligente en el cumplimiento de sus deberes en el magisterio. Santafé, Junio de 1798. (AGN, Colegios, T. 3, f 768).

206 La nota de protesta reza: “Don Manuel de Lugo y Zerón cura rector de esta Santa Iglesia de la ciudad

Ante la airada respuesta del clérigo, el Alcalde optó por consultarles a las autoridades en Santa Fe, primero, si el procedimiento de amonestar al maestro correspondía a sus atribuciones; segundo, si el cura del pueblo tenía la facultad de emplearlo en otro asunto diferente a la enseñanza; y tercero, si estando “el dicho maestro dedicado y asalariado por la ciudad”, debía tener como “la primera y más urgente obligación la continua asistencia personal a la escuela en todos los días que no [fueran] feriados” (AGN, Colegios, T. 3, f 770v). A nuestro modo de ver, esta pequeña escaramuza entre poderes por la potestad sobre el enseñante, pone en evidencia la indefinición de su naturaleza como funcionario: El alcalde, en virtud del origen del salario reclamaba la vocación de ser interventor de su accionar; el cura, seguramente por el rol que desempeñaba en la dotación de la escuela, exigía una atribución similar; el maestro mismo –al menos en este caso– no definía todavía como su ocupación la enseñanza de los niños en la escuela.

Esas veleidades del oficio del enseñante ciertamente eran propiciadas por las autoridades encargadas de su nombramiento. En esta instancia el maestro difícilmente podía reclamar límites a sus atributos, y tendía más bien a aceptar cualquier encargo o comisión que se le hiciera, aún si implicaba el abandono temporal del puesto como tal o su ocupación en actividades diferentes a la enseñanza. En 1800 por ejemplo, Francisco García Gómez fue investido como maestro de la escuela en la ciudad de Antioquia, aunque en atención al elevado número de vagos y ociosos, con la expresa comisión de hacer de censor de la población formando una “lista así de los que [vivían] en el centro de la ciudad como en los barrios, con distinción de los hijos varones que [tuviera] cada padre de familia para que, que con vista a ella, se tomarán las providencias convenientes a su mejor arreglo, orden e instrucción” (AHA, Documento 9692, f 1).

Para algunos maestros que asumían la titularidad de la escuela como una dádiva personal, la precariedad de su posición era evidente. Aquellos que conseguían el título o el nombramiento gracias al guiño de algún funcionario, y que en cierta forma se convertían en sus dependientes, podían ver su permanencia al frente de la escuela sujeta al albur de sus bienhechores. En 1792 el maestro de la escuela de Ubaté se enfrascó en serias disputas con el vecindario y las autoridades del pueblo, las cuales terminaron en su dimisión

---

de Pore, etc. A vuestras mercedes los señores alcaldes ordinarios... hago saber que estoy entendiendo en varios asuntos del santo tribunal de fe, y tengo nombrado por notario a Josef Montaña por lo que a vuestras mercedes dichos señores, y otra cualesquiera persona que intente impedir el recto y libre ejercicio de dicho santo tribunal: exorto y requiero en nombre de Nuestra Santa madre Iglesia, que luego que este veanse cirvan no tomarle cuenta de las salidas y demás diligencias que conmigo o por mandado mío hiciera, pena de excomunió mayor y entredicho si en adelanten intentaren enovar el derecho libre y recto ejercicio a los dependientes del dicho santo tribunal”. Montaña José Antonio, maestro de escuela de Pore acusado por el Alcalde como negligente en el cumplimiento de sus deberes en el magisterio. Santafé, Junio de 1798 (AGN, Colegios, T. 3, f 770v).

del cargo. En representación elevada a las autoridades en la capital, el maestro explica el rumbo de los acontecimientos diciendo:

“Como en esta vida nada hay permanente, y ninguna fortuna puede subsistir siempre próspera y favorable, a mi se me volti6 totalmente la rueda con la muerte del padre cura difunto, porque apenas este sugeto autor y fomentador de esta buena obra falleci6, cuando casi todo cay6 por tierra; pues al punto mismo me falt6 a mi todo el apoyo para adelantar el Plan de mi escuela y educaci6n de los j6venes...al punto mismo comenc6 a hallar una oposici6n la m6s terrible y a padecer muchas injurias y vej6menes no s6lo de los particulares y vecinos, sino hasta del mismo convento de Ubat6 sin permitirse ya por orden del padre cura Ynterino el rezar con mis ni6os p6blicamente en la Yglesia el Rosario como lo acostumbraba, llegando a decirme que siempre que yo fuese a rezar con los j6venes, no se dir6 en aquel tiempo la misa”.

Ciertamente la suerte del maestro parec6 atada a una rueda que pod6a o no girar a favor seg6n las contingencias pol6ticas y materiales. Estas 6ltimas eran sin embargo el factor que mas com6nmente decid6a la permanencia o la supresi6n de la plaza del maestro. En la disputa entre el cura de Suat6 y el Cabildo de Tunja citada m6s atr6s, queda claramente expuesto que el cargo era prescindible frente a necesidades que podr6amos denominar m6s pr6cticas, como la refacci6n de un acueducto y la dotaci6n de pertrechos y equipamientos para los cuerpos militares:

*La ense1anza de la juventud es el m6s principal ramo de la polic6a, el objeto m6s interesante de las sociedades pol6ticas, y el que ha merecido toda la atenci6n de los legisladores. Sin educaci6n no pueden felicitarse los pueblos, el vicio cundir6a por todas partes, las leyes, la religi6n, la p6blica seguridad y la privada, ser6an violadas sino se procurase desde el principio inspirar a la juventud las sanas ideas y obligaciones propias del cristiano y del vasallo. Estas verdades tan obvias son desconocidas al Cabildo de Tunja pues que ha tenido la sandez de reputar por m6s interesante al bien p6blico el ali6n y composici6n de caminos y puentes, la reparaci6n de la casa capitular y c6rcel p6blica, la dotaci6n de la c6tedra de latinidad y de la plaza de un m6dico asalariado, que la ense1anza de la juventud. Esas obras de mera comodidad debe preferir en el concepto de los capitulares a la m6s urgente y necesaria cual es la instrucci6n de los j6venes. Tan desatinadas consecuencias proceden de los errados principios de que est6 imbuido el Cabildo de Tunja. 6l no habr6a desbarrado en estos t6rminos, sino ignorara que las rentas de propios por su naturaleza no son unos fondos destinados para permanecer en el Arca como un tesoro in6til y de mera ostentaci6n, no para socorrer a los capitulares en sus urgencias y atrasos, sino para el beneficio p6blico, para la polic6a y buen gobierno de los mismos pueblos contribuyentes.*

*Debiera saber que esas contribuciones traían desde su origen la pensión y carga real de subvenir a las principales necesidades de la sociedad política y que ninguna era mayor y más interesante en el concepto de todos los publicistas y en el de todos los que escuchan la voz íntima de la naturaleza, que la educación de la juventud, origen de la prosperidad y del buen orden de todos los pueblos*<sup>207</sup>.

En este caso el criterio del Cabildo fue incontestable a pesar de los reproches y amonestaciones del clérigo sobre la importancia y necesidad de la educación de los menores. El encomiable aparataje que reputaba a la educación como un bien del progreso y la felicidad de la sociedad, era inoperante frente a circunstancias que demandaban resultados inmediatos y funcionales. En 1801 se registró en Rionegro una situación de este tipo, cuando una creciente destruyó varios de los puentes y caminos de la ciudad, destinándose para su reparación los fondos ocupados en pagar al maestro de primeras letras. “Supuestas las urgencias de mantener los puentes, y considerando los pocos propios que [producía aquella] jurisdicción”<sup>208</sup>, el cargo del enseñante sencillamente era prescindible ante la necesidad de sortear este tipo de eventualidades.

### Las urgencias lloradas de un maestro público

Aún con todos los bemoles que implicaba su ejercicio, y ya fuera por la sustentación o congrua fijada en contraprestación, ya por el honor del servicio a la patria, ya por el bien público o la prosperidad, un número importante de individuos ató su destino al ministerio docente, definiéndose y denominándose como maestros públicos. Ese gesto supuso la adopción de ciertos rasgos distintivos, entre los cuales nosotros destacamos su carácter mendicante. En la documentación, incluso a través de reiteradas fórmulas discursivas, el clamor del maestro es una constante que determina su visibilidad. Como opositor o como titular de alguna escuela, al maestro lo vemos porque se queja, porque reclama, porque suplica, porque denuncia. Su grito lo pone en evidencia, lo diferencia de otros sujetos enseñantes o preceptores en otros tiempos.

El interés económico era un factor preponderante en la determinación de las aspiraciones de los enseñantes, llegando incluso a condicionar la calidad de

207 Los vecinos de Suatá, sobre la necesidad de una escuela de primeras letras. Octubre 23 de 1807 - mayo 20 de 1808 (AGN, Instrucción pública, T. 4, f 354v-355).

208 Expediente sobre lo actuado en torno al nombramiento de Don Josef Ignacio Callejas, como maestro de escuela pública de primeras letras de Arma de Rionegro, suspensión de la asignación de aquel por parte del Cabildo e improbación de la Real Audiencia sobre la decisión, ordenando se le reintegre lo devengado. Rionegro, febrero 3 de 1801 (AGI, Sala de Libros Raros y Curiosos, Instrucción pública, f 469).

su ministerio o su permanencia en el puesto. El maestro, que por lo general era un hombre pobre, tenía como elemental objeto de su trabajo su mantenimiento y el de su familia. Sin embargo, las vicisitudes financieras de la mayoría de las escuelas creadas en el último tercio del siglo XVIII, le impedían tener con seguridad siquiera lo de su manutención. En otras palabras, la obtención del título y del nombramiento como maestro, proceso en el que los opositores solían exhibir la crudeza de sus necesidades para inclinar a su favor la designación, necesariamente no garantizaban su supervivencia. Si bien es cierto que paulatinamente la enseñanza empezó a ser vista como un oficio al cual le correspondía una remuneración, la vaguedad de las nociones y los mecanismos que determinaban su funcionamiento, mantuvieron a muchos maestros en el límite de la indigencia.

Como hemos visto, las rentas de la escuela podían en cualquier momento ser arrebatadas para remediar todo tipo de urgencias, dejando al maestro desprovisto de su pago. Para asegurar la recompensa por su trabajo, muchos enseñantes tenían que dar testimonio de sus propias urgencias. En la documentación allegada a lo largo de 30 años, la figura del maestro debidamente titulado y nombrado como público, que se mantiene en el ejercicio de su ministerio, pero que ha dejado de percibir su estipendio (en ocasiones por períodos prolongados), o cuya entrega era por una vez al año, o porque simplemente no alcanzaba a cubrir con él sus necesidades y obligaciones, es quizá la más recurrente.

Como mostramos en *Crónica del desarraigo*, el maestro de la escuela de San Carlos en Santa Fe, Don Agustín Joseph de Torres, dotado con 400 pesos al año por la Junta de Temporalidades en 1775, es probablemente el rostro más emblemático de este tipo de situaciones (Martínez Boom et al, 1989: 126). Por cerca de dieciséis años Torres mantuvo una fluida correspondencia con varios dignatarios y funcionarios del gobierno, incluidos los virreyes Antonio Caballero y Góngora y José de Ezpeleta. En todas sus comunicaciones suplía angustiosamente un incremento en el monto de su asignación anual, pues según él dicha renta no le bastaba para cubrir “su estrecha obligación de mujer e hijos, entre ellos dos niñas doncellas” (AGN, Colonia, Colegios, T. 3, f 785). La afligida relación de las “urgencias lloradas” del maestro Torres –como el mismo denomina a sus carencias–, su insistente pedido de un “socorro de limosna” que le permitiera sobrevivir, marcan el sino de muchos maestros neogranadinos.

Miguel Bonel, uno de los antecesores de Torres en la dirección de la escuela de San Carlos, alegaba que antes de dedicarse a la enseñanza “el ejercicio de la pluma” le había permitido sustentarse “de vestido y demás alimentos para el cuerpo”, pero que una vez investido como maestro se había quedado

sin “ningún auxilio con que [remediarse]”<sup>209</sup>. Para mejorar su situación, “rendidamente” suplicaba se le mandara “para socorro del presente tiempo” algo del rendimiento de los ocho mil pesos con que fue constituida la escuela, y agregaba, como para que no quedaran dudas de la importancia de su clamor, que el dinero también se precisaba para adquirir “papel, cañones y otras cosas necesarias para la misma erudición” (AGN, Colonia, Colegios, T. 3, f 776).

La pobreza de los párvulos encomendados al maestro también dio lugar a muchas representaciones y solicitudes. Francisco Mendieta, quien también regentó la escuela que fue de los jesuitas en Santa Fe, recurrió “superior benignidad” del Fiscal de la Audiencia para enunciar que “el adelantamiento de las primeras letras” se encuentra atascado por la falta de medios de sus alumnos para “conseguir papel, cañones y cartillas en que poder recibir los respectivos elementos” (AGN, Colegios, T. 3, f 782).

## 2. Cuerpo enseñante y cuerpo del enseñante

Entre 1642 y 1771, la enseñanza de primeras letras en España se impartió en iglesias, conventos, casas particulares y algunas escuelas públicas. Durante ese periodo los que realizaban el oficio de enseñar estuvieron organizados y regulados por la Congregación de San Casiano, una corporación de seglares semejante a los gremios medievales, facultada por la autoridades civiles para examinar y autorizar a los nuevos maestros de la bellas artes de leer y escribir, comparable a las demás artes. Hasta 1647 la Hermandad fue un organismo religioso de caridad. Con la aprobación de sus ordenanzas ese año, adquirió carácter de entidad que agrupó buena parte de la instrucción elemental. La concesión del monopolio de la enseñanza a los maestros agremiados, supuso tanto la limitación del número de escuelas, como de miembros del cuerpo enseñante, lo cual indica la vaga deferencia del gobierno hacia la instrucción (Laspalas, 2002: 220).

Solamente hasta 1743 la Corona reguló el papel de la Congregación, nombrando examinadores de la Corte, dictando varias providencias en relación a las informaciones que estos censores tenían que recabar sobre los aspirantes a maestros de primeras letras, y declarando “las circunstancias que [debían] concurrir en los que se habilitaren de tales”. Para que los individuos que ejercieran este “arte” fueran “los más idóneos y distinguidos”, en Real Cédula del

<sup>209</sup> Autos sobre la súplica por parte del maestro de escuela Miguel Bonel en torno a la fijación de su asignación mensual y polémica generada en torno a su nombramiento. Santa Fe, noviembre 17 de 1767 (AGN, Colegios, T. 3, f 776).

1 de septiembre de ese año, se ordenó a la Hermandad “zelar que todos los que entraren en ella [fueran] sabidos y tenidos por honrados, de buena vida y costumbres, christianos viejos, sin mezcla de mala sangre u otra secta”<sup>210</sup>. Asimismo, reconociendo la utilidad “a las Repúblicas” del oficio profesado por los maestros, les concedió las preeminencias concedidas por las leyes a todos aquellos que ejercían “artes liberales de la carrera literaria”, estímulo con el que esperaba que los profesores “se aplicarían al mayor adelantamiento y perfección” de su oficio<sup>211</sup>.

Para disfrutar de este fuero, se dispuso que los que “se aprobasen de Maestros de Primeras Letras por los Examinadores de [la] Corte para dentro y fuera de ella”, obtuvieran un título, y que la Congregación designara como veedores a algunos de los “profesores más antiguos y beneméritos”, para cuidar que los elegidos cumplieran con todas sus obligaciones<sup>212</sup>. Los maestros aprobados y titulados por el Consejo, no sólo quedaban autorizados para establecer su escuela, sino además quedaban exentos en las “quintas, levas y sorteos”, y no podían ser encarcelados sino por causas criminales (Gonzalbo, 1999: 33).

En la confirmación de estos privilegios por parte de Carlos III casi 30 años después, la importancia dada a la educación que impartían los maestros de primeras letras aparece unida a una expresión: *la causa pública*. Ratificándola como “el principal ramo de la policía y buen gobierno del Estado”, la instrucción de la infancia es nominada como la fuente del progreso, así como del mejoramiento de las costumbres con la inclinación desde aquella “edad dócil” por el respeto a la potestad Real.

Los maestros adquirieron de esta forma un importante papel en la formación del buen vasallo y del buen cristiano. Sin embargo, la fuerte conciencia gremial que sustentaba a la Congregación, y su disposición eminentemente jerarquizada frente a los Ordinarios católicos, empezó a chocar con el interés de la Corona de formar un cuerpo enseñante secular que respondiera a las necesidades del Estado. Por ello, Carlos III extinguió la Hermandad de San Casiano en 1787 y erigió en su lugar el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras, un instituto que aunque prácticamente desempeñaba el mismo rol de la extinta cofradía, supuso el primer intento de regular y

210 Real Colegio Académico. Reales privilegios concedidos por los Señores Reyes Católicos de España a los Maestros de Primeras Letras con los requisitos que han de concurrir en los que hayan de obtener el título de Maestros por el Real y Supremo Consejo de Castilla. Madrid: Imprenta de Don Jerónimo Ortega, 1798. p. 9. En esta publicación se recogen cuatro cédulas que confirman la vigencia del fuero de los maestros de primeras letras: Una del 1 de septiembre de 1743, en la cual Felipe V concede las preeminencias y exenciones de dicho fuero, las otras (de Fernando VI el 13 de julio de 1758, Carlos III el 18 de mayo de 1771, y Carlos IV el 15 de marzo 1789) confirman y revalidan los mismos privilegios.

211 *Ibid*, Real Colegio Académico (1798: 7).

212 *Ibid*, Real Colegio Académico (1798: 9).

uniformizar estatalmente la práctica de la enseñanza (Terrén, 1999: 66). En la Provisión mandando observar los estatutos del Colegio, el monarca aseveraba que el objeto de este establecimiento era:

*...fomentar con trascendencia á todo el Reyno la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la Fé Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, y en el noble Arte de leer, escribir y contar; cultivando á los hombres desde su infancia y en los primeros pasos de su inteligencia, hasta que se proporcionen para hacer progresos en las virtudes, en las ciencias y en las artes, como que es la raiz fundamental de la conservación y aumento de la Religión, y el ramo mas interesante de la Policía y Gobierno económico del Estado*<sup>213</sup>.

El Colegio quedó conformado por los maestros y profesores de primeras letras destinados a la regencia de las escuelas públicas establecidas por el Consejo Supremo de Castilla. Además, se crearon 24 plazas para “leccionistas” que debían adiestrar al mismo número de discípulos. La Provisión estipuló igualmente que ningún “profesor del Arte” podía obtener empleo alguno “sin ser individuo Académico”. El gobierno español ponía especial atención a las escuelas de Madrid, “cabeza y miembro principal de la Monarquía”, pues consideraba que estas habrían de servir de modelo para todas las demás del Reino (Palacio, 2001: 259).

Paradójicamente, al erigirse el Colegio Académico la Monarquía transfirió a sus miembros todas las prebendas y las exenciones ostentadas por los antiguos cofrades de San Casiano, situación que debido al celo que despertaba esa condición privilegiada, siguió restringiendo el número de individuos habilitados como maestros. El interés de los pocos preceptores que conformaban la nueva institución fue gradualmente entrando en contradicción con “los derechos sagrados del público”. En consecuencia, en febrero de 1804 el rey Carlos IV declaró libre la facultad para ejercer el magisterio de Primeras Letras en España, pues según él, los individuos que gozaban exclusivamente del título de maestros estaban privando “a otros que por su instrucción y talento [podían] enseñar con notoria ventaja, del derecho [de] todo hombre á coger el fruto de su trabajo”<sup>214</sup>.

213 Carlos III, “Observancia de los estatutos del Colegio Académico del noble Arte de las Primeras letras; su fin y objeto; y número de sus individuos”. Real provisión del 22 de diciembre de 1789. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Libro octavo. De las ciencias, artes y oficios. Título primero. De las escuelas y maestros de primeras letras, y educación de niñas. Ley III.

214 Carlos IV, “Libre facultad para ejercer el magisterio de Primeras letras todos lo que obtuvieron título del Consejo, precedido el examen que se previene”. Real orden de 11 de Febrero de 1804. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Libro octavo. De las ciencias, artes y oficios. Título primero. De las escuelas y maestros de primeras letras, y educación de niñas. Ley VII. p. 473.

Para la Corona, los maestros incorporados al Colegio, seguros de “que siempre [habrían] de echar mano” de los privilegios de su título, no tenían ni interés ni motivo para esmerarse en servir. Por ello no sólo declaró derogadas todas las dispensas consagradas en los estatutos de la institución, sino que además dispuso que los títulos de maestro fueran expedidos por el Consejo de Castilla, dejando “á la voluntad y arbitrio” de los autorizados para ejercer el magisterio, el incorporarse o no al Colegio Académico, y el “establecer su escuela en el cuartel, barrio, calle ó lugar del Reyno que bien les pareciere”<sup>215</sup>.

La facultad entregada al Consejo de Castilla de examinar y titular a los maestros de escuela, era ejercida a través de una comisión conformada por el Presidente y el Secretario de la Junta General de Caridad, el Visitador General de las Escuelas Reales, un Padre de las Escuelas Pías y dos individuos del Colegio Académico de Primeras Letras de Madrid. Dicha junta examinadora, al igual que las que le precedieron, debía valorar –esta vez gratuitamente– el saber de los aspirantes a maestros en todos “los ramos que [comprendía] la primera enseñanza” (doctrina, lectura, escritura, aritmética, gramática y ortografía), así como las habilidades en “el arte de comunicar todos estos conocimientos a los niños por el orden y método más breve y más provechoso”<sup>216</sup>.

Con la declaración de la libertad para ejercer el magisterio escolar, cesó temporalmente el esfuerzo estatal por erigir una corporación que agrupara y regulara a los maestros de primeras letras. Las experiencias de la Hermandad de San Casiano y el Real Colegio Académico, dejaron sin embargo apuntaladas cuestiones capitales para la historia educativa, principalmente porque los intentos por delimitar el gremio de los enseñantes escolares partían de la definición del sujeto que podía admitirse en él. En otras palabras, en medio de los esfuerzos por conformar un cuerpo enseñante surge el perfil del maestro: el decálogo de las cualidades, las competencias y las habilidades que trazaron y delimitaron el cuerpo del enseñante. Luego de 1771 y, principalmente, con el tránsito entre la antigua Cofradía y el Colegio, a la suma de requisitos y condiciones que acreditaban la probidad y los conocimientos de los aspirantes a maestros, se sumaron la definición de su naturaleza, caracterizada particularmente como secular, pública y libre en sentido económico de ofertar su trabajo.

### **La enseñanza: un oficio público y civil**

La investidura de la educación como objeto público ejerció profundas repercusiones sobre la figura que hasta ese momento había cumplido el rol de

215 *Ibíd.*, Carlos IV (Ley VII. p. 474).

216 *Ibíd.*, Carlos IV (Ley VII. p. 474).

enseñante. La legislación, como expresión de las estrategias de poder estatal, determinó con suficiente énfasis que si la instrucción correspondía al terreno público; es decir, controlado por el Estado, ese mismo carácter debía recaer sobre todos aquellos que ejercieran el oficio de maestros. De esta forma se abrió paso la determinación de separar al funcionario religioso de cualquier actividad que implicara la enseñanza de la población civil, o por lo menos de diferenciar educación para eclesiásticos y educación para civiles. Gregorio Mayans, gestor del movimiento estatalista propuso excluir a los religiosos de la enseñanza pública no “permitiendo que ningún religioso [enseñara] públicamente, sino dentro de sus claustros y solamente a los de su religión”<sup>217</sup>. Bajo ese criterio la legislación declaró que ningún miembro de orden religiosa podía “competir con los maestros y preceptores seculares, que por oficio e instituto se [dedicaban] a la enseñanza y [procuraban] acreditarse para atraer los discípulos” (ACMR, Vol. 7, f 331v).

Este gesto puso en marcha un proceso gradual que inscribió al funcionario de la práctica pedagógica en la órbita del poder estatal, declarando su actividad como un oficio civil. En otras palabras, a la enseñanza se le fue despojando de ese hálito sagrado y clerical, disponiéndola como un oficio que podía ser ejercido por aquellos que se prepararan para tal efecto, llegando incluso a desdeñar que religiosos de Orden ejercieran el magisterio, pues como indica uno de los registros, así se condenaba “al público a que se [valiera] precisamente de unas personas que seguros de que siempre [habrían] de echar mano de ellas, no [tenían] interés ni motivo para esmerarse en servirle”<sup>218</sup>. Simón Rodríguez por ejemplo, criticaba la actitud de muchas madres quienes para que sus hijos aprendieran a leer y escribir, los mandaban “a casa de cualquier vecino sin más examen que el saber que quiere enseñarlos, porque la habilidad se supone; y gozan de gran satisfacción cuando ven que viste hábitos el maestro porque en su concepto es este traje el símbolo de la sabiduría. De que modo tan distinto pensarían –enfaticaba– si examinaran cual es la obligación de un maestro de primeras letras, y el cuidado y delicadeza que deben observarse en dar a un hombre las primeras ideas de una cosa” (Rodríguez, 2001, 1: 203). El oficio de enseñante empezó entonces a ser sustraído de la inespecificidad que lo caracterizaba, adquiriendo límites particulares que se definieron, principalmente, por el carácter secular que entonces se le imprimió.

De esta forma, en tanto la escuela fue definida como “el más principal ramo de la policía y el objeto más interesante de las sociedades políticas” (AHNB,

217 Francisco Aguilar Piñal. Planificación de la enseñanza universitaria en el siglo XVIII español, en: Cuadernos Hispanoamericanos, citado por Juan Manuel Pacheco. La ilustración en el Nuevo Reino. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello, sin año, p. 104.

218 Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París V. Salva, 1846, Tomo III, Libro VIII, p. 973.

Instrucción Pública, T. IV, f 354v), al maestro le correspondió igualmente asumir la función de delegado del Estado en el proceso de formación de los buenos vasallos y los buenos cristianos, de los hombres útiles a Dios y al Rey. Las obligaciones y los atributos con los que fue investido atestiguan su responsabilidad para con la sociedad, la corona y la religión. El maestro debía aplicar “la mayor diligencia a fin de que sus discípulos [guardaran] religiosidad, respeto y veneración”, no sólo por los “templos y personas sagradas”, sino por todos “los superiores tanto eclesiásticos como seculares”. Asimismo, estaba obligado a “imprimir en [los] corazones [de sus estudiantes] la debida lealtad y amor [al] Cathólico Monarca, haciéndoles ver continuamente la obligación de pedir diariamente a Dios las prosperidades de la Monarquía” (AHNB, Colegios, T. II, f 981v). La asignación de todas estas funciones, fue gradualmente emplazándolo en la sociedad como servidor público, “como formador de las mentes de los niños, como guía en su dirección por las sendas de la subordinación, obediencia y respeto a las potestades legales” (AHNB, Colegios, T. IV, f 289v), haciéndolo, finalmente, figurar como un elemento esencial para la coherencia social.

Esa disposición de la enseñanza como un oficio se confirma también por su equiparación con todas las artes liberales, por la asignación de una contraprestación monetaria para quienes la ejercieran y, como vimos anteriormente, por su reconocimiento entre la población como un nuevo campo de trabajo, como una posibilidad de redimirse económicamente gracias a dicho estipendio.

De esta forma, el maestro empezó a aparecer con una doble presencia. De una parte y para efectos de su trabajo, aparecía como aquel gestor de mentes y cuerpos que “[debía] ser mirado por el público con la veneración y respeto que merece una ocupación tan respetable, como que de ella pende la felicidad pública” (AHNB, Instrucción Pública, T. IV, f 383v), al punto que, “en cuanto cumple tan venerable oficio ningún sujeto, de la clase o condiciones que [fuera], [tenía] facultad para reprehender[lo], amenazar[lo] o insultar[lo]” (AHNB, Instrucción Pública, T. IV, f 383v). En contraste, ya no su oficio, más si su persona, se convirtió en centro de infinidad de miradas, motivo de rigurosa vigilancia, calificación y control. El simple hecho de devengar un salario y ser formador de niños autorizó a que el vecindario tuviera derecho a estar “a la mira de que el maestro nombrado [satisficiera] cumplidamente a su obligación” (AHNB, Instrucción Pública, T. II, f 196r), convirtiéndolo en un polo de exigencias no sólo por parte de las instancias administrativas, sino sobre todo de las instancias religiosas. Así, desde su surgimiento está intervenido por la familia, el cura y las autoridades. Casi que todavía se le consideraba parte de la servidumbre como lo había sido en épocas pasadas el ayo de pupilos o el preceptor familiar, solo que ahora ha pasado a la servidumbre pública.

De todas maneras, el maestro, aún desde su misma postulación, y más durante el ejercicio de su cargo, estaba sujeto a la permanente inspección y verificación de sus cualidades y actuaciones. Así lo muestra por ejemplo la siguiente declaración:

Don Antonio Mateus, ha correspondido á la recomendación que se le hizo en el desempeño de su oficio, habiendo antes dado un testimonio nada equivoco del celo con que se interesaba en sembrar en los tiernos corazones de los niños, los sentimientos que la moral cristiana imprime felizmente en los que han logrado la suerte que le proporciona una buena educación. El en todo el tiempo que ha corrido desde que exerce las funciones de su empleo, desde haber dado ocasión de ser notado por los diputados, se ha portado con la discrecion y celo que constituyen a un sugeto digno de la juventud y del publico, y lo hacen acreedor de la absoluta confianza con que han depositado en sus manos los miembros de una sociedad cristiana y politica. Su vida [es] exemplar y virtuosa igualmente con el ejemplo que con la palabra, y él cuida con los mayores esmeros en imprimir á los niños asegurar su capacidad, las maximas y sentimientos á que se dirige y extiende la obligación de su destino, con todas fuerzas á formar miembros útiles y buenos ciudadanos.<sup>219</sup>

La confianza que se fue depositando en los maestros, su función o “destino” como se le llama en la documentación, dictaban “las qualidades y buenas circunstancias de probidad, prudencia, habilidad y sólida instrucción de que [debían] estar adornados”<sup>220</sup>. Para verificar y medir todas estas calidades exigidas a los nuevos funcionarios, el gobierno estipuló un procedimiento regular por el que se debían examinar los aspirantes a maestros, el cual si bien dependía en buena parte del cura párroco, estaba sujeto a la certificación del Ayuntamiento a través de algunos empleados del cuerpo municipal como el Síndico personero, quien en algunos lugares debía recabar “una información plena con testigos fidedignos” sobre la vida del aspirante, o hacer “riguroso examen para dar una prueba de [su] instrucción” (AGN, Instrucción Pública, T. 4, f 378). Aunque el control sobre el maestro circula entre el orbe eclesiástico y el civil, es el orden gubernamental el que se reserva en última instancia el derecho de dotar al maestro, convirtiendo a ese oficio en un asunto de competencia y jurisdicción pública.

219 Solicitud de expedición de título de maestro a favor de Antonio Joseph Mateus De los Buenos Hijuelos, maestro de escuela de primeras letras de Girón. D. Antonio José Mateus sobre que se le libre título de maestro de escuela de la ciudad de Girón; y ahora hace renuncia que se admite - Girón - Santafé, 1805 (feb. 23) - 1808 (abr. 7), (AGN, Anexo, Instrucción pública, T.4, f 117r-118r).

220 Miguel Jerónimo Sierra y Quintana solicita se le libre título de maestro para poder instruir la juventud de esta capital [del Nuevo Reino de Granada] 1808 (abr. 5-jun 22), (AGN, Anexo, Instrucción pública, T. 4, f 377v).

## La designación del maestro

El proceso de secularización de la educación que se inició a partir de la expulsión de los Jesuitas, fue gradualmente dando origen a todo un andamiaje jurídico-administrativo que regló el “magisterio de primeras letras”. Dentro de esa nueva normativa empezó a ser recurrente la figura del maestro, la cual en muchos casos antecedió e incluso sustituía a la de la escuela. Su elección, examen y nombramiento aparecen como escenarios en los que el Príncipe ostentó su potestad no sólo sobre la educación como un bien público, sino que eran la condición esencial para la erección de la escuela. De todas maneras, a pesar de ese andamiaje su designación era precaria. La ley por sí misma no crea al maestro, no lo instituye. La legislación no era tanto para definirle unas características sino para intervenirlo.

Aunque apenas expatriados los Jesuitas la legislación definió un régimen riguroso para la escogencia del maestro, en la Nueva Granada ese proceso obedeció a múltiples circunstancias que iban desde la aceptación del vecindario, hasta las influencias personales de los funcionarios encargados de la elección (BNC, Libros Raros y Curiosos, Protocolos, Instrucción pública No 338, f 289v). Por ejemplo, el obispo de Santa Marta informa en 1798 al Virrey que para “maestro de escuela [nombró] un familiar en quien [concurrían] las circunstancias más apreciables para esta confianza”. Al margen de esos matices y variantes en la aplicación de la norma, sobresale un hecho inédito hasta ese momento, el cual define la naturaleza esencialmente política que reconocemos en la constitución de la escuela pública: es el Estado, no la familia ni la Iglesia, el que independientemente de las vías o mecanismos usados, faculta a determinados sujetos civiles para ejercer la enseñanza.

Como ya indicamos, en España la interdicción del poder público en la acreditación de los maestros tuvo un primer referente en la regulación de la Orden de San Casiano por parte de la Corona en 1743. Sin embargo, es con la expulsión de los hijos de Loyola en 1767 que el gobierno empieza a ejercer una injerencia total en la provisión de cátedras de maestros de primeras letras. La Real Provisión del 5 de octubre de ese año, la cual determinó el destino de las escuelas de niños y estableció los criterios para la sustitución de los religiosos expulsados, introdujo como mecanismo de designación de los maestros la llamada oposición, un sistema que distaba enormemente de la antojadiza y arbitraria elección hecha hasta entonces por los provinciales y jefes de las ordenes monásticas, y que básicamente consistía en un concurso entre los que reunieran las facultades para el ejercicio de la enseñanza, concurso que no estaba exento de las intervenciones de algunos individuos de los que ya hablamos. De todas maneras, los contrastes son evidentes: el maestro aparece como un sujeto básicamente público, es decir

era seglar para su designación pero religioso para su formación, cumpliendo de hecho una función tanto religiosa como civil. Su saber era el de la religión, pues debía demostrar en la oposición sus conocimientos de la doctrina y la fe católicas. Entre los documentos que hablan de las oposiciones destacaría el de Rionegro. A la pregunta qué es la escuela, el maestro contesta: “es el principio de la religión”.

Realmente por múltiples deficiencias, la escogencia de maestro había sido un proceso no sometido a un régimen riguroso: las aprobaciones o rechazos del vecindario o de los representantes o personeros de éstos, unido a la alta participación de las influencias personales o familiares, habían constituido los únicos “criterios” para la escogencia del maestro. O cuando los vínculos familiares no eran el motivo para proveer el cargo, la carencia de sujetos “dotados de cualidades literarias” impedía que se realizaran los propósitos de la real orden. Desde Pamplona el Cabildo decía que “se pudo conseguir la enseñanza aunque no en el todo según la cortedad de instrucción que los maestros han tenido” (AHNB, Colegios, Tomo V, f 483r).

El título expedido al maestro no implicaba oposición; su significado no iba más allá de constatar el nombramiento, pero sin mediación de examen alguno. Ahora bien, de todos modos, el proceso no es uniforme, ni muestra características similares de tiempo y lugar; incluso en momentos distintos, en un mismo lugar, se actúa de formas y maneras muy disímiles.

Un caso particular de la escuela de Popayán 221, una de las que había quedado bajo la dirección de la Junta Subalterna de Temporalidades en la que nos detendremos un poco, dado que para la provisión del cargo de maestro se presenta con una excepción, siendo la única escuela que antes de 1790 se acogerá al espíritu del acto legislativo del 5 de octubre de 1767. Mostrando de otra parte la carencia de alguna unidad de criterios sobre la enseñanza de niños en todo el virreinato.

221 “Ya eran varios los colegios de los jesuitas que contaban con una escuela anexa de niños. Popayán sólo vino a tenerla en 1762. Manuel Díaz de Vivar había dejado en su testamento un legado de 4.000 pesos para pagar con sus réditos a un maestro de primeras letras en la ciudad. Su viuda, Ana Farías, nombró maestro a don Pedro de Castro, para que pudiese ordenarse de sacerdote. Castro dio comienzo a la escuela, pero sus resultados no correspondieron a las esperanzas. El albacea de Días de Vivar, José Rodríguez de Cárdenas, habló con el rector del Colegio para que los jesuitas se encargaran de la escuela. El P. provincial Jerónimo de Herce dio el permiso y el obispo don Jerónimo de Obregón lo aprobó. El 25 de febrero de 1762, por escritura pública, Rodríguez fundaba la escuela no sólo con los 4.000 dejados por Díaz de Vivar, sino con 2.000 más añadidos por él. La escuela debía acoger “a todos los niños sin excepción de ninguna clase” y suministrar a los pobres cartillas, papel y plumas” (Citado en Pacheco, 1989, 3: 377). “Era no poca la limosna que se hacía también con la escuela de niños, que aunque tenía seis mil pesos de dotación en nuestro colegio, era mucho más lo que este gastaba en mantener dicha escuela, proveyéndola de un todo, después de darle habitación suficiente para ciento cincuenta o doscientos, que eran por lo común, asistidos de un hermano coadjutor, y cuando tal vez faltaba este, de un sacerdote” José Jouanen. Historia de la Compañía de Jesús en la antigua Provincia de Quito. (Citado en: Pacheco, 1989, 3: 378).

Dos años después del “extrañamiento de los regulares a cuyo cargo estaba la escuela y enseñanza de niños a leer y escribir y contar” (AEP, Libro D-4, Documento 5), la escogencia del maestro la hace el Gobernador “acatando las circunstancias que se halla en un sujeto llamado Bartolo de los Arcos” (AEP, Libro D-4, Documento 5). Es decir, de acuerdo con su criterio sin que medie oposición alguna, ni ningún otro requisito. En 1776, cuando el maestro Bartolo de los Arcos hace dejación del cargo por que se hallaba, según él “en varios embarazos que me han sobrevenido de forma que me impiden el cumplimiento de mi obligación” (AEP, Libro D-4, Documento 6), para el nombramiento de su sustituto ya se empiezan a llenar algunos requisitos, como por ejemplo, que “se le liberara el título correspondiente” (AEP, Libro D-4, Documento 7) aun teniendo en cuenta que el título posee la significación de nombramiento, se agrega en el expediente que se nombra a Diego de Vargas Delgado por que en él “residen las cualidades necesarias para servir ese empleo”. El maestro Vargas es removido de su carga por “el abandono con que tiene la enseñanza de primeras letras” y ya en el Decreto de expulsión de 1782 se señala que para “proveer el cargo que queda “vacío” se mande fijar el edicto prevenido en el auto de V.S. para que se provea la escuela de maestro” (AEP, Libro D-4, Documento 7).

El caso es que ya ese mismo año (1782), para el remplazo del maestro en cuestión se fija edicto convocatorio en sitio público de la ciudad de Popayán, del tenor siguiente:

Don Pedro de Beccaría y Espinosa... Por cuanto se halla vacante la enseñanza de primera letras de la escuela de esta ciudad, según auto por mí proveído hoy día de la fecha, que se halla en pieza Real del Colegio Seminario de esta ciudad y para que se provea en propiedad en persona que con honor desempeñe este cargo, por seguirse de una cuidadosa administración al mejor servicio de ambas majestades y utilidad de la república. Hago saber a todas las personas de suficiencia y arreglada vida y costumbres que quisieran oponerse a esta enseñanza, lo ejecuten presentándose en este gobierno de doce días contados desde la fecha con apercibimiento (AEP, Libro D-4, Documento 18).

Para ocupar el cargo se presentaron dos opositores. El 10 de mayo de ese año, Crisóstomo de Sandoval dice que ha “tenido noticia, que de orden de V.S., se han fixado edictos convocados a las personas que quisieran oponerse... y porque deseo ocuparme en este magisterio que pretexto desempeñar hago oposición a él... (AEP, Libro D-4, Documento 21). En términos más precisos y acreditando sus cualidades, el mismo día, don José Joaquín Fernández de Navia señalaba que “deseoso de ocuparme en servicio del público bien y utilidad de la juventud de esta republica he determinado, inteligenciado del tenor de los edictos fixados..., hacer oposición en debida forma

para servirla en propiedad” (AEP, Libro D-4, Documento 19) ya que se encontraba en interinidad. Y para ello presenta certificados de competencia y estudios, expedidos por el Rector que dice: “que don Joaquín Navia ha sido uno de los cursantes de las Aulas de Theología assi Escolástica Expositiva y Moral a que ha asistido, con aplicación y esmero cumpliendo lúcidamente con todas las funciones literarias...en que he dado especimen pleno de un conocido aprovechamiento e igual habilidad, de forma que si girasse por lo eclesiástico le juzgo en su literatura a punto” (AEP, Libro D-4, Documento 20), adjuntando las certificaciones de los catedráticos de filosofía y de Prima de Sagrada Teología.

Por sentirse en desventaja, frente a su opositor, don Crisóstomo de Sandoval renuncia a la oposición, y don Joaquín Fernández de Navia se, le expide el correspondiente titulo pero antes se le ordena asistir a examen ante “el director y catedrático del Colegio Seminario, el escribano y el catedrático de Vísperas de Sagrados Cánones” a los que se les citará para la “concurrencia a examen del opositor a la escuela” (AEP, Libro D-4, Documento 22).

Entre 1769 y 1782, la escuela de Popayán recorre un largo camino que llega hasta la forma más aproximada a un concurso público, introduciendo ya la práctica del examen. Pero mientras esto pasaba en Popayán, no sucedía igual en otros lugares del virreinato.

No existía ni actuaba –de acuerdo con los deseos de la corona- “con toda la uniformidad posible a las reglas seguidas y practicadas en España, variando solo en lo que piden las circunstancias locales” (AHNB, Curas y Obispos, T. 47, f 125v). Antes por el contrario, las autoridades provinciales no se acogían a norma alguna. Esta disparidad de criterios y actuaciones no permitía realizar un propósito político del momento como era la unidad, centralización y control sobre los acontecimientos más importantes del Reino.

Aquí también, como en el caso de las fundaciones de escuelas, el decreto del Virrey Espeleta va iniciar la redefinición de las normas a las que deben acogerse quienes pretendan, en adelante, dedicarse a la enseñanza de las primeras letras. Se ordena en el decreto que “para que el magisterio recaiga en sujetos de probidad, virtud y prendas capaces de desempeñar el cargo, *no se proveerá sin el debido examen, aprobación y justificación de su arreglada conducta*, fijándose para ello por el Cabildo, edictos en los lugares que juzgue convenientes” (AHNB, Colegios, T. II, f 999v). Con la inclusión además, de que se informara en los edictos convocatorios la aprobación de renta fija para el salario del maestro, que no debía ser inferior a doscientos pesos anuales de modo “que puedan conseguirse maestros, cuando no del todo perfectos y hábiles, que será difícil por las presentes circunstancias, a lo me-

nos de las calidades necesarias e indispensables para la educación política y cristiana" (AHNB, Colegios, T. II, f 999v) en las que se instruirá a los niños.

El Ayuntamiento deberá delegar en Diputados Regidores de la "mayor satisfacción" para que celen y vigilen sobre el exacto cumplimiento del maestro, quien quedará en el caso de la capital del Virreinato bajo la dirección del Fiscal Director de Estudios (AHNB, Colegios, T. II, f 999v).

Una nueva definición de la práctica pedagógica, pero en particular de las condiciones de sus sujetos, estaba abriéndose paso y va completándose, a nivel jurídico, para las condiciones locales en el Nuevo Reino, las primeras formas de normatización del maestro de la escuela, pero también de los funcionarios que en adelante conocerán y sancionaran las condiciones del ejercicio de la enseñanza. Se coloca en manos de instancias jurídico-administrativas el control del maestro. El sentido implícito de la norma y de lo actuado hasta aquí, va a establecer que nadie podrá ejercer el arte de enseñar si no es sometido a oposición, examen y si no tiene título, así este no posea el carácter del saber pedagógico. Con todo, aún no se estaba reglamentando la profesión del maestro, sino las condiciones de su ejercicio.

Los primeros años del siglo XIX llegó a concretarse la oposición y el examen como forma de vincular y de reconocer a aquellos individuos que en el pasado habían inaugurado lo que ahora se conocía como el maestro público de primeras letras.

En 1803, en Cartago, se inicia una larga confrontación que nos lleva, por caminos sinuosos, a descubrir no solo el hecho menudo de la escogencia de un maestro sino también muchas de las formas de vida de la sociedad colonial. He aquí como se desarrollaron los hechos.

El expediente sobre la escuela de Cartago, se abre con la reclamación hecha ante la Real Audiencia por parte de José Gregorio Vásquez y Piedrahíta contra Josef Ignacio de Soto por cuanto el Cabildo de Cartago había designado a éste como titular de la escuela de primeras letras, considerándose aquel "con todo el lleno de capacidad que es necesaria para la enseñanza pública de la juventud" (AHNB, Colegios, T. I, f 657v). Por el camino se va mostrando todo el proceso que se llevó a cabo para la provisión del cargo de maestro.

El 14 de marzo de 1803, don Isidro Herrera, maestro de las primeras letras de la citada escuela, solicita licencia para ausentarse de la escuela y recomienda como sustituto suyo a don Josef María Palomeque, persona en quien "ha encontrado buen crianza, sosiego y posibilidad... y lo he hallado útil para el desempeño de enseñar" (AHNB, Colegios, T. I, f 727v). Al día siguiente el cabildo le franquea la licencia por tres meses, advirtiéndole que si ha dicho ter-

mino “no regresa a su ministerio personalmente como se halla constituido, se le declarará vacante” (AHNB, Colegios, T. I, f727v). E 16 de agosto del mismo año, el cabildo declara vacante el cargo de maestro y ordena que se “fixaran edictos convocatorios en la forma ordinaria... haciendo oposición cualquier individuo que apetezca rexentarla” (AHNB, Colegios, T. I, f 696v) en aquellos individuos en quien resulten las “circunstancias presentes y aprobación de respectivo examen” (AHNB, Colegios, T. I, f 696v).

Después de la fijación del edicto, se oponen en convocatoria don Francisco Alvarez del Pino, José Ignacio de Soto, quien para el efecto hace presentación de muestras o planas de las diferentes letras, admitiendo además, sufrir el examen de aritmética y doctrina. En febrero de 1804 don Luis Josef de Etayo y Pérez, vecino de Toro, solicita la oposición e incluye muestras, basadas en el texto de Pedro Díaz Morante<sup>222</sup>. Para estos mismos días se opone José de Avila y Rivera, de Buga y José Gregorio Vásquez y Piedrahita, quien después presentaría el reclamo ante el superior gobierno. Con las certificaciones sobre vida, buen conducta, genio y religiosos procedimientos de los concursantes, expedidos por los alcaldes ordinarios, cuyos párrocos y jueces vecinos de la provincia, el cabildo hace la escogencia del maestro de acuerdo con “las reglas que se han de observar por su elección y nombramiento” según auto de 1799 en que se prescribirá que los concursantes deben ser “examinados así mismo sobre su particular instrucción y lectura y escritura, doctrina cristiana, método, prudencia, juicio y buenas costumbres y religiosa conducta” (AHNB, Colegios, T. I, f 688v) y que entre los así examinados debía ser escogido el “mas apto y a propósito”, por pluralidad de votos.

Al tiempo que se inicia la elección, se inician las intrigas y la utilización de influencias y demostraciones de fuerza para ser nombrados. Uno de ellos: Avila y Rivera insiste en la solicitud y ofrece en caso de que se le nombre “contribuir con 10 patacones que deberán deducirse de la venta general originada para ser destinada en beneficio público” (AHNB, Colegios, T. I, f 690r). Otro oponente, utilizando la influencia del Síndico Procurador, hace declarar que “no es necesario ocurrir a las ciudades vecinas a convocar sujetos” (AHNB, Colegios, T. I, f 732r), lo que ciertamente iba dirigido contra los vecinos de Toro y Buga que habían concurrido. José Gregorio Vásquez cura del pueblo de Cartago recoge firmas entre los padres haciéndolos presentar solicitud “para que se prefiera para el ministerio de primeras letras al presbítero bachiller José G. Vásquez... y que manifiesta ejemplar vida, buenas costumbres y liberal y piadoso con los pobres” (AHNB, Colegios, T. I, f 724v). El alcalde de Roldanillo envía expediente a favor de José Ignacio de Soto, el

<sup>222</sup> Se refiere al texto de Xavier Santiago Palomares llamado “maestro de leer. Conversaciones ortológicas y nuevas cartillas para la verdadera uniforme enseñanza de las primeras letras” Madrid, Antonio de Sancha, 1786. V.1.

que a su vez manifiesta sospecha de que el Síndico Procurador quiera hacer nombrar a Vásquez, pero que este se encuentra “inhibido como oficio compatible” (AHNB, Colegios, T. I, f 700v) entre maestro y cura de almas. Entre ires y venires el Muy Ilustre Cabildo escoge en junio de 1804 como maestro de la escuela a José Ignacio de Soto, lo que concita la ira de Vásquez y Piedrahita y su consecuente demanda ante autoridad superior que llega hasta la presentación de todo su árbol genealógico que se remonta, según él, hasta los conquistadores y por ello no tiene sangre mora, ni india, expresando ser hijo de cristiano viejo por los cuatro costados.

Todo este largo recorrido ilustra los avatares para configurara al maestro y las normas y reglas que han ido, con todas las particularidades de una época, cercándoles no solo su ejercicio y su práctica, sino también especificaciones, oposiciones, exámenes, certificaciones, triquiñuelas que lo van caracterizando como maestro. Estos son rasgos que lo hacen distinto de los otros sujetos de períodos anteriores que también realizaron prácticas pedagógicas. Se establece una distinción en los niveles de la experiencia del sujeto, cambiándose también por eso su estatuto.

Este fenómeno también da cuenta de la necesidad prioritaria que en ese momento tuvo la autoridad de darle carta de ciudadanía a un oficio y expresa la necesidad de legitimar una labor secularizada. Como lo relata en su plan el maestro Simón Rodríguez “que ha sido costumbre antigua retirarse los artesanos de sus oficios en la vejez, con honores de maestros de primeras letras, y con el respeto que infunden las canas y tal cual inteligencia del catecismo, han merecido la confianza de muchos padres para la educación de sus hijos: que muchos aún en el actual ejercicio forman sus Escuelas Públicas de leer y peinar o de escribir y afeitarse” (Rodríguez, 2001, 1: 234).

El título no incluía garantías de saber, ni de método porque aún la uniformidad no adquiriría su destacada importancia. Su significado no iba más allá de constatar el nombramiento, en los casos en que estos improvisados maestros ganaban para sí las simpatías de las gentes.

La proliferación de escuelas en los sitios menos adecuados y menos recomendables para ello llega a convertirse en una peligrosa situación de desorden: “Admite un pobre artesano en su tienda los hijos de una vecina para enseñarlos a leer, ponerlos a su lado mientras trabaja a dar voces en una cartilla, óyelos todo el vecindario, alaban su paciencia, hacen juicio de su buena conducta, ocurren a hablarle para otros y a poco tiempo se ve cercado de cuarenta o cincuenta discípulos” (AHNB, Colegios, T. II, f 999v).

Esta situación dura hasta 1790 en que el Virrey José de Espeleta ordena, por medio del nombrado Decreto, la realización de examen para la provisión del

cargo, introduciendo claramente formas de control directo sobre el maestro y su trabajo, explicitando además los funcionarios administrativo que se ocuparán de esto “porque de nada servirían las reglas que se han adoptado si no hay quien vele sobre que el maestro llene debidamente sus obligaciones. Vigilará el Cabildo sobre sus operaciones y exacto cumplimiento en as funciones anexas a su ministerio, a cuya intento todas las semanas visitarán la escuela un Alcalde ordinario, un Rexidor y el Procurador General, quien si encontrase alguna falta, o detecto leve, reconvendrán al maestro sobre él, y si fuere grave darán cuenta al Cabildo para su corrección, y en caso necesario para su remoción” (Rodríguez, 2001, 1: 235).

El Alcalde ordinario, el Rexidor, y el procurador general, funcionarios designados por el Virrey, serán quienes entran ahora tácitamente a asumir la dirección de la escuela, lo que podríamos nombrar como la dirección primera de la enseñanza, aparentemente por tener ellos una mayor rango que el maestro; por lo tanto serán estos administradores quienes tomen parte activa en la elaboración de unas normas que constituirá ese rudimentario saber del maestro. Su incipiente especialización, le permitirá intervenir en la vida cultural del virreinato, vigilando además la práctica del maestro. Y serán ellos los moderadores del debate que sobre el método de enseñanza de las primeras letras se da a partir de este momento

“El Decreto de Ezpeleta se convierte pues en el primer intento para asumir la dirección control y fiscalía de la enseñanza primaria. Este propósito adquiere alguna concreción y marca por lo menos, a nivel jurídico y político, una nueva forma de asumir y definir la escuela” (Martínez Boom, 1984: 68).

Sin embargo el título es por sus características una mera formalidad estatal que no valida el saber del maestro sino que simplemente constata a realidad de un ejercicio. Lo que si hace es explicitar la relación que se hace cada vez más estrecha entre el maestro y el Estado, proviniendo de éste toda delegación de autoridad para ejercer el oficio de enseñar.

### **Santidad, dignidad y letras: la importancia del ejemplo**

Desde la regulación de la Congregación de San Casiano por la Corona en 1743, los requisitos que debían concurrir en los candidatos a maestros eran la certificación del Ordinario Eclesiástico sobre sus conocimientos en doctrina cristiana, la declaración juramentada de tres testigos sobre su vida, costumbres y limpieza de sangre, y la aprobación de los exámenes en el arte de leer, escribir y contar<sup>223</sup>.

<sup>223</sup> Real Colegio Académico. Reales privilegios concedidos por los Señores Reyes Católicos de España a los Maestros de Primeras Letras con los requisitos que han de concurrir en los que hayan de obtener

Aunque autores como Juan Huarte de San Juan y Juan Luis Vives habían puntualizado desde el siglo XVI las características que debían tener todos aquellos que se dedicaran a la enseñanza, sólo hasta mediados del siglo XVIII ese carácter se convierte en una preocupación de las autoridades públicas. Las premisas sobre los modos de aprender de los menores planteadas por estos tratadistas señalan la disposición natural de los niños a copiar los comportamientos de los mayores, por lo que recomendaban la importancia de probar la idoneidad moral del maestro dado el carácter maleable de los infantes, como la condición esencial para forjar un cuerpo social que se ajustara a las necesidades del interés común. “Todo lo que hace el discípulo en tanto que aprende –advertía Huarte– es creer todo lo que le propone el maestro, por no tener discreción ni entero juicio para discernir” (Huarte, 1976: 76). Este hecho señalaba como una necesidad impostergable el dotar las escuelas con maestros en los que no sólo concurrieran “la aptitud y habilidad necesarias para poder enseñar bien”, sino “costumbres puras, hábitos virtuosos y prudencia”, de tal suerte que no trajeran “mal ejemplo a lo oyentes o los [indujeran] a imitar lo carente de justificación” (Vives, 1923: 41). En todo caso, lo que rige como una condición del maestro es su posición de ejemplo virtuoso con la acepción católica, después se le pide el método y el saber. Es condición de espejo de los niños relegó ciertas formas de conocimiento.

La educación en la infancia –señalada como “una edad propensa a viciarse”–, demandaba la conducción firme de maestros que no usaran “maneras groseras e impertinentes”, que no estuvieran “sólo guiados a la avaricia sórdida”, y que no fueran “de genio iracundo y ni perversas ideas”, pues de lo contrario los alumnos salían, al decir de Vives, “de un carácter flaco, a veces verdaderas mujerzuelas” (Vives, 1923: 51). El medio “más seguro y eficaz para insinuar a la juventud sentimientos de virtud” era, entonces, tener maestros “muy penetrados de ella” (Rolín, 1755, 1: 44). De esta manera, al igual que el ejemplo de los padres y la “experiencia diaria” en las casas dirigía “a las buenas costumbres o a las viciosas de los hijos”, el ejemplo de los maestros empezó a nombrarse como el factor que “más comúnmente [decidía] los modales arreglados de los aprendices” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 126). “¡Qué desgracia para un mortal –sentenciaba Campomanes– ser causa voluntaria de la mala educación y ruina ajena, o por mejor decir de su propio hijo o discípulo, por su mal ejemplo!” (Rodríguez de Campomanes, 1978: 126).

La extendida creencia de que “el ejemplo en la juventud [obrab] tanto o más que la enseñanza” (citado en Tanck, 1999: 207), llevó a que la idonei-

---

el título de Maestros por el Real y Supremo Consejo de Castilla. Madrid: Imprenta de Don Jerónimo Ortega (1798: 10). También: “El que hubiere de ser maestro, no ha de ser negro ni mulato ni indio, y siendo español ha de dar información de cristiano viejo de vida y costumbres... ha de saber leer romance en libros y cartas misivas, y procesos, y escribir las formas de letras redondillo y bastardillo grande, más mediano y chico... ha de saber las cinco reglas de cuenta de guarisma, sumar restar, multiplicar, medio partir y partir por entero”. Ordenanzas de maestros del Noble Arte de leer y escribir. Ciudad de México, 5 de enero de 1601 (Citado en Gonzalbo, 1985: 138-139).

dad de los maestros fuera medida no solamente en virtud de sus saberes, sino principalmente por sus costumbres. Como indicará Charles Rolin, en un maestro investido con buenos atributos morales “todo [hablaba] en él, todo [instruía], todo [inspiraba] veneración y respeto”. La docencia era, pues, “un negocio del corazón, aun mucho más que del entendimiento”, pues para “la virtud, como también para las ciencias, el camino de ejemplo [resultaba] mucho más corto y seguro que el de los preceptos” (Rolin, 1755, 1: 44).

El maestro aparece de este modo instrumentalizado por la empresa política de hacer “gentes honradas y de arreglada conducta”, convertido en una suerte de labriego de la sociedad, al cual le corresponde –por designio del Estado– intervenir y regular las costumbres de los infantes, en últimas, infundir a la simiente de los hombres las costumbres y los hábitos necesarios para la vida en comunidad. Así, al tiempo que el carácter civil o bárbaro de la nación empezó a depender de las escuelas, el peso de la escuela y de la educación empieza a caer sobre el maestro, investidura que constituye un modo de ser sujeto. Como subrayaba Hervás, difícilmente se tendrían “escuelas civiles si los maestros [eran] bárbaros en sus costumbres”. Para el jesuita, “los ejemplos de policía y cortesía en los maestros [eran] esencialmente necesarios para que los discípulos [fueran] civiles”. Ellos debían además persuadirse de que “la crianza civil [era] el freno exterior de las pasiones”, y por consiguiente “reprender los defectos de civilidad que [notaran] en sus discípulos, [refrescándoles] frecuentemente la memoria de las principales reglas de educación” (Hervás y Panduro, 1789: 292). Como indicaba Rolín, “aquello que se oye de la boca del maestro, hace mayor impresión que los vivos pasajes de los libros” (Rolin, 1755, 1: 32).

El ejemplo y las enseñanzas de los maestros empezaron de esta forma a desplazar aún a las de los propios padres. De aquí se comprende la enorme consideración dada por las autoridades públicas al registro de la vida de los enseñantes. El carácter del maestro respondía entonces a una combinación de conocimientos “en las tres artes de leer, escribir y contar”, y “principalmente en la Doctrina Cristiana y en los puntos de buena crianza, política y educación”<sup>224</sup>. Tal como se encuentra consignado en los registros, el maestro de primeras letras debía tener “alguna instrucción”, pero fundamentalmente ser “un hombre de conducta y buenas circunstancias” (AHNB, Instrucción pública, T. 6, f 295).

224 Gobierno del Chocó. Provincia del Citará. Copia del expediente formado para el establecimiento de una escuela de primeras letras en el pueblo de Lloró y de Quibdó. (AHNB, Instrucción pública, T. 6, f 289). Simón Rodríguez por ejemplo, jerarquizaba las competencias del “cargo del maestro de la primera Escuela” en el mismo orden, empezando por “la formación de los caracteres, su valor y propiedad: el modo de usarlos y colocarlos según las reglas de perfecta ortografía: el dar una clara inteligencia de los principios de la Aritmética; el instruir en las reglas generales y particulares de trato civil: sobre todo el fundamentar a [los] discípulos en la Religión” (Rodríguez, 2001, 1: 201).

Para que quedara fuera de toda duda, así se estipuló en Real Cédula del 15 de Mayo de 1788, en donde consagró que dada la importancia que representaba para “la Religión y el Estado la primera educación de los niños”, debía ser “uno de los principales encargos de los Corregidores y Justicias, el cuidar que los maestros de Primeras letras [cumplieran] exactamente con su ministerio, no solo en quanto a enseñar con cuidado y esmero las Primeras letras, sino también y mas principalmente en quanto formarles las costumbres, inspirándoles con su doctrina y exemplo buenas máximas morales y políticas”<sup>225</sup>. Para ello, el Rey recomendaba que en cada uno de los pueblos se hicieran con especial “rectitud é imparcialidad, los informes acerca de la vida y costumbres” que debían rendir antes de ser examinados todos aquellos que aspiraran ser maestros. Esta notificación de la corona se apoyaba en la presunción de que “las primeras impresiones [recibidas] en la tierna edad [duraban] por lo regular toda la vida”, y de que la mayor parte de los infantes no adquirirían “instrucción cristiana y política”<sup>226</sup>, más allá de la que recibían en las escuelas.

La importancia dada al ejemplo reflejaba en últimas la precaria y casi inexistente relación del maestro con el saber. Tal como advertía Jovellanos, quien consideraba que si los métodos de enseñanza eran buenos se necesita saber muy poco para ejercer el oficio de enseñante, los maestros se encontraban en cualquier parte donde hubiera “un hombre sensato, honrado y que [tuviera] humanidad y patriotismo” (Jovellanos, 1858: 571). De aquí procede históricamente el estigma de que el maestro sólo necesita poseer el método, en este caso, asignándole el papel esencialmente moral de ser el labriego de la virtud y la civilidad entre los hombres. Se vincula entonces al maestro al proyecto de formación del vasallo y buen cristiano que en algunos registros se asimila al ciudadano y por tanto se le asegura un papel y una función como elemento de poder; pero a su vez subordinado por el poder.

225 Carlos III. Real Cédula del 15 de Mayo de 1788. Cuidado de los Corregidores y Justicias sobre que los maestros de Primeras letras cumplan con su ministerio, y tengan las calidades que se requieren. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Ley VIII, Cap. 28.

226 Carlos III. Real Cédula del 15 de Mayo de 1788. Cuidado de los Corregidores y Justicias sobre que los maestros de Primeras letras cumplan con su ministerio, y tengan las calidades que se requieren. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Ley VIII, Cap. 28. Para asegurar que el examen y dotación de los maestros se hiciera con el mayor escrúpulo, en 1806 el sucesor de Carlos III estableció Juntas para este fin en todas las capitales del Reino, compuestas por los gobernadores y corregidores respectivos, un escribano y dos o tres maestros “de los mas recomendables”. La función de dichas Juntas era “examinar á los que en sus respectivos distritos [quisieran] habilitarse para enseñar las Primeras letras en todos los ramos que [comprendía] la 1ª. Enseñanza; á saber, en Doctrina cristiana, en Aritmética, en Gramática, y en Ortografía castellana, en el Arte de leer, en el de escribir, y en el de comunicar á los niños todos estos conocimientos por el órden y método mas breve y provechoso”. Carlos IV. Real Orden de 3 de Abril de 1806. Establecimiento de Juntas en las capitales del Reyno para el exámen de maestros de Primeras letras, y su arreglo. En: Novísima Recopilación de las Leyes de España mandada a formar por el señor Carlos IV. París: Salva, 1846. Ley I. Suplemento al libro VIII, Título I. De las escuelas y maestros de primeras letras, y de educación de niñas.

## Un sustituto de los padres instituido por el Estado

La singularidad frente a otros tipos de enseñantes de este nuevo sujeto llamado maestro de primeras letras, es su instrumentalización dentro ese dispositivo de alianza entre el Estado y la familia que nosotros reconocemos como escuela pública. Sin lugar a dudas, el maestro aparece referido como una herramienta de la escolarización, al ser ungido como el labriego de la espiritualidad y la civilidad de la sociedad.

La designación de ese rol es evidente no sólo en los manuales, los planes y la legislación que empieza a definir ese sujeto, sino que se traducen en muchas prácticas que revelan una progresiva transferencia al maestro del poder de los padres sobre los menores, convirtiéndolo en el responsable de completar, corregir y aún suplir la crianza misma. Simón Rodríguez, aunque admitía que “los principales obligados a la educación e instrucción de los hijos son los padres”, consideraba que las escuelas de primeras letras no tenían otro fin que el de “suplir sus faltas en esta parte, ya sea por ignorancia, ya sea porque no se lo permitan sus ocupaciones”. Por ello recordaba a todos los padres que al confiar la educación de los hijos al maestro, estaban echando “su carga a hombros ajenos”, razón que justificaba el ver al individuo que la recibía y les ayudaba, “con mucha atención y llenos de agradecimiento” (Rodríguez, 2001, 1: 207).

La imagen utilizada más comúnmente para acreditar ese papel es justamente la del padre. Con ella no solamente se empieza naturalizar la idea de esa sustitución, sino que se asegura la obediencia y el respeto hacia ese nuevo cargo y sus funciones, construyendo de paso a las autoridades públicas y a los maestros mismos a velar por el buen cumplimiento de todas estas facultades.

Los maestros aparecen de esta forma como “los primeros padres con que el Gobierno público substituye a los naturales, para supliendo por estos den a [los] hijos la educación civil, moral y científica que la Sociedad humana y la Religión piden” (Hervás y Panduro, 1789: 271), en tanto que las escuelas se figuran como los espacios civiles de formación en la utilidad de sus miembros.

Ese carácter de semillero adjudicado a la escuela tuvo importantísimas implicaciones dentro de la historia educativa, pues no sólo la convierte en uno de los primeros planos de visibilidad de los niños, sino que funda la necesidad de tener un sujeto que conduzca a los infantes en esa etapa de formación. En efecto, algunos tratados sobre la crianza empiezan a admitir que los niños no figuran “personalmente” en la sociedad civil, principalmente por su incapacidad “de ejercitar empleos en ella; más figuran muchos en las primeras escuelas en que se deben instruir; por que estos son seminarios de hombres”

(Hervás y Panduro, 1789: 310). En otras palabras, esa connotación inaugura una nueva fase de la vida del hombre en la cual se le priva del regalo de los padres en el hogar, y se le entrega a la guía del maestro en la escuela. La crianza empieza entonces a nominarse como una empresa mancomunada, en la que los maestros literalmente relevan a los padres en la educación de los hijos, aprovechándose de que la “constitución natural de la tierna edad” los hace proclives a hacer “ciegamente lo que ven, oyen o se les manda” (Hervás y Panduro, 1789: 310).

Así, claramente se plantea una diferencia entre la educación doméstica y la escolar, aunque se señala cierta complementariedad entre una y otra. La subsistencia y la educación física de los infantes desde su nacimiento corresponden a los desvelos y cuidados de los padres, tal como lo obliga el orden de la naturaleza. Los maestros en tanto asumen la educación civil y moral por todo el tiempo de la infancia, “a cuya dirección y asistencia los infantes ciegameamente se entregan; y así como a las madres toca determinar y distribuir bien los alimentos corporales, su calidad y las horas en que los infantes deben recibirles, toca igualmente a los maestros dar método y distribución a las materias en que se han de instruir y a las horas en que deben estudiar y ser instruidos” (Hervás y Panduro, 1789: 311). Vale destacar que bajo esta continuidad aparente hay que tener en cuenta que el hijo deja de serlo para ser alumno.

Conforme se fue aceptando esa paternidad compartida con los maestros, se fue igualmente admitiendo como un hecho natural que una vez cumplidas las obligaciones de la crianza familiar, los niños necesitaban su “socorro para que desde los primeros años [les fueran] ilustrando el entendimiento con sólidas verdades, [quitándoles] las preocupaciones de que suele adolecer [su] flaqueza, y [haciéndoles] distinguir lo bueno de lo malo, y lo verdadero de lo falso” (Rolín, 1755). El pedagogo Charles Rolín por ejemplo, señalaba que el tener maestros era una necesidad y no ya un lujo, fundamentalmente por el corrillo “de opiniones peligrosas” al que estaban expuestos los menores aún en sus propias casas:

A estas voces encantadoras –decía– es preciso oponer una que se haga entender, en medio de este confuso ruido, y que disipe todas estas falsas preocupaciones. La juventud necesita (si es permitido servirme de este término) de un Corrector fiel y constante, de un abogado que pleitee a su lado la causa de la verdad, de la honestidad y de la rectitud de la razón, que les haga reparar el error que reina en casi todos los discursos y conversaciones de los hombres, y que les de reglas seguras para que sepan hacer bien este discernimiento. ¿Pero quién será este Corrector? El mismo maestro encargado de la educación (Rolín, 1755, 1: 17).

El maestro aparece entonces como un catalizador social, encargado no solamente de cultivar la virtud en sus discípulos para conseguir la felicidad eterna, sino también con la importantísima misión de descubrir las inclinaciones de los niños, “alimentando las buenas y aplicando contra las malas el remedio conveniente”, de forma que todos logran “la estimación, las conveniencias, los aplausos y la benevolencia de todos” (Rolín, 1755). Su razón de ser, debía ser entonces “el adelantamiento de sus discípulos”, a quienes tenía que considerar “como plantas tiernas que se han fiado a sus desvelos y cuyos padres han descargado en él todas sus veces” (Citado en Martínez Boom, 2011: 431). Si ese segundo padre era “como debe suponerse, amante del bien público y de la prosperidad de su patria, [debía cuidar] forzosamente en manifestar su celo haciendo que sus hijos se [acostumbraran] desde su más tierna edad a honrarla con sus talentos y virtud” (citado en Martínez Boom, 2011: 431).

El “beneficio de los maestros”, tal como lo había expresado Juan Luis Vives, podía compararse con el de Dios y con el de los padres, pues su cargo, dada la enorme importancia que se le empezó a reconocer a “la instrucción pueril” para lo restante de la vida, era el de “defender los cuerpos y apaciguar y sosegar los ánimos” (Vives, 1914: 24). Para estos “*libertadores y conservadores*” de la infancia, debían por tanto estar reservados los más altos reconocimientos. Así lo expresa por ejemplo Don Juan de Escoiquiz en su *Tratado de las obligaciones del hombre*, en donde afirma que la deferencia a los maestros debía ser proporcional a la de los padres, pues estos “se fatigan en instruirnos”, razón por la cual todos estamos “obligados a profesarles un verdadero amor, un justo agradecimiento, una obediencia filial y un sincero respeto”, y a recompensar con “aplicación y buena conducta los desvelos que sufren y el interés que manifiestan para hacernos útiles a nosotros mismos y a los demás” (Escoiquiz, 1998: 67).

La promoción de ese sentimiento de gratitud hacia los maestros buscaba su reconocimiento y aprobación social. En muchos de los documentos son recurrentes las lisonjas y alabanzas hacia su labor. El maestro se representa “encargado de la educación de la más preciosa porción de la República”, razón que lo hace acreedor del respeto “en el grado que merece semejante encargo; guardándole todos aquella consideración a que se [merece] un hombre, a quien tiene cometida el público la dirección y tutela de todos los niños y que debemos considerar como padre universal de todos”<sup>227</sup>. El en-

227 El doctor Felipe Salgar cura de la ciudad de San Juan de Girón sobre el establecimiento de una escuela de primeras letras [Expediente sobre aprobación de Plan de Escuela y nombramiento de maestros]. Para el padre Salgar esta prevención era necesaria, porque había muchos “padres delicados que [insultaban] a los maestros porque [castigaban] debidamente a sus hijos. Tales hombres son dignos de las costumbres que con el tiempo sacarán sus hijos con la demasiada contemplación; pero la República pierde mucho en que los ciudadanos no sean lo que deben ser, esto es, aplicados y virtuosos” (AGN, Colegios, T. II, f. 965).

comio quedaba por demás justificado, si a esa laudable tarea se sumaba el hecho de que a los maestros de primeras letras les correspondía administrar “la peor parte de la vida del hombre”, tanto por “su travesura, complexión [y] distracción, [como] por la demasiada contemplación e indulgencia que goza en esta edad”<sup>228</sup>. Según el cura de la ciudad de Girón, “tamaño encargo [era] de suma importancia”, por lo que no era “menos digno de elogios un maestro de escuela que [sabía] dirigir y formar las costumbres de sus ciudadanos interiormente, que un general que [hacía] respetar la nación de sus enemigos” (Citado en Martínez Boom, 2011: 431).

Esa delegación de poderes conecta al maestro con el poder, lo convierte en el intermediario entre los gobernantes y los individuos, al erigirlo como orientador de la vida, la conducta y la moral. La tolerancia del maestro dentro de la sociedad no dependía solamente del cultivo de esos gestos de respeto y sumisión, sino del reconocimiento de la importancia y utilidad de su ejercicio, proceso que se derivó de la permanente ponderación de la educación como un bien social. Dentro del discurso de la utilidad pública desplegado por las autoridades gubernamentales, se admitía como un hecho cierto que ella era proporcional a la buena educación de todos los miembros de la sociedad, pues de ella se derivaban infinidad de beneficios tanto colectivos como individuales. La paulatina aceptación de que la instrucción era el principal preservativo contra los males derivados del ocio, llevó en algunos casos excepcionales a que el vecindario reclamara la presencia del maestro:

*Los imfraescriptos abajo firmado por noz y los demás vecinos por quienes en caso necesario prestamos voz y canción ante vuestras mercedes según derecho, parecemos y desimos que en consideración de las urgentes necesidades que visiblemente parece esta parroquia en una y no la de menos intención, la falta de un maestro de escuela en que los padres de familia, no solamente podamos precaber a nuestros hijos de la ociosidad y libertinaje sino también el berlos aprovechados de la tan recomendable circunstancia de que aprendan a leer, escribir y contar y con este insaciable deceso de que se crien con la devida educación para que logrando en su juventud estar rebestidos de buena crianza y que con el cultivo que corresponde se hagan apetecibles para ejercer los oficios de la República, sociedad y otros que traen consigo el lustre y adelantamiento de la patria.*<sup>229</sup>

Podemos decir que es el maestro quien le da vida al plan y a la escuela administrando la economía de la corrección. Precisamente, quizá una de las

228 Según Simón Rodríguez, el docente debía al mismo tiempo tratar de “rectificar el ánimo y las acciones de [los niños], y de ilustrarles el entendimiento con conocimientos útiles”, pero además consultarles “el antojo sobre las diversiones, juegos y paseos que apetecen”, para no “hacerse un tirano a los ojos de sus padres” (Rodríguez, 2001, 1: 203).

229 Expediente formado sobre la representación de los vecinos de la Parroquia de Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá que solicitan se les nombre maestro de escuela (AGN, Colegios, T.1, f 648r).

principales manifestaciones de esa delegación de poder es la autorización en el uso de un amplio repertorio de castigos tanto físicos como morales. Casi invariablemente todos los planes de escuela y los manuales para maestros tienen un apartado en el que se enumeran y jerarquizan diferentes correctivos según los tipos de delitos escolares, los cuales incluyen desde azotes y palmetas, hasta privaciones de algunos gustos o alicientes, posturas incómodas y segregación o descenso de clase (Rubio, 1788: 24-25). La naturalización de esa transferencia de potestades de los padres a los docentes, llegaba a tal punto en algunas circunstancias, que en su manual para maestros Juan Rubio denuncia “la avilantez de muchos padres que se [presentaban] al profesor exigiendo de él el castigo de sus hijos por culpas cometidas en su misma casa, y quizá a su presencia misma”, hecho que consideraba como “una locura o atentado, que [calificaba] al Padre de indigno de serlo, y al débil maestro, que [accedía] a sus designios, de verdugo asalariado” (Rubio, 1788: 27).