

**ESCUELA  
MAESTRO  
Y METODO  
EN COLOMBIA**

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM

**UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA  
NACIONAL**

# ESCUELA, MAESTRO Y MÉTODOS EN LA SOCIEDAD COLONIAL. MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO. BOGOTÁ, 1983.

## CAPÍTULO II. LA ESCUELA: PRIMERA INSTITUCIÓN ESTATAL DEL SABER EN EL NUEVO REINO DE GRANADA

### 1. La Escuela como lugar autónomo.

La escuela tiene su emergencia en el discurso político que se expresa a través de la legislación. Aparecen en su contexto la referencia puntual a una noción absolutamente nueva en el discurso del poder estatal, naciendo así la instrucción pública dentro de una estrategia de poder para la enseñanza.

En efecto buena parte de la documentación legislativa incluye la noción de “instrucción pública” para referirse a la escuela. Su aparición todavía se da a nivel discursivo y corresponde a un propósito e imperativo político. Es decir, adquiere el estatuto de discurso del que se habla y que posee la función primordial de formar a los individuos como ciudadanos y buenos cristianos. Y empieza a emerger también como lugar que maneja su propia verdad, su tiempo diferente y sus actividades propias. Es el momento en el cual se reconoce socialmente la necesidad de separar papeles, funciones e instancias en lugares y tiempos distintos. Se reconoce que debe haber lugares y tiempos diferenciados para el culto, para el castigo, para la enfermedad, para los saberes y para la enseñanza. Sin embargo, esta primera emergencia de la escuela se da todavía a nivel discursivo en todo el contexto de la instrucción pública.

Sin duda la aparición de la escuela no sólo en el discurso, sino también en un **horizonte público** lleva consigo varias consecuencias; dando inicio de una parte a la separación de los dominios, pero también a la actividad de los individuos.

A partir de este momento entran a diferenciarse y establecerse límites, con cierta precisión entre las funciones cumplidas por el convento, la familia y la práctica de la enseñanza. Es el momento en que el proceso de la enseñanza tiende a convertirse en un sector autónomo, en un mecanismo “administrativo” que empieza a adquirir características propias, descargando a la familia y en cierta forma al convento de aquellas funciones que antes estaban confundidas y mezcladas en una sola.

Como efecto de este nuevo ordenamiento, los papeles y los sujetos que cumplen ciertas funciones se irán diferenciando progresivamente, pero surgirá también otro tipo de funcionarios. Así aparece definido el maestro como el sujeto fundamental de la práctica pedagógica, diferenciado del cura y del ayo o bachiller de pupilos. El aparece como un individuo secular y público que deberá someterse al control del Estado.

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

En el Nuevo Reino de Granada, en menos de una década, el resultado más visible y concreto a la luz de los hechos era sin duda la aparición no sólo de un ámbito al que se le reconoce el estatuto de escuela, sino la escuela de primeras letras como realidad tangible, como un tiempo y un espacio donde se congregan diversos sujetos; unos con el carácter de “junta de niños”, que asisten con el propósito de “formarse” y otros con el estatuto de maestros, pero no “con un solo discípulo, haciendo oficio de ayo”<sup>1</sup> ni en condición de “religioso de Orden”, sino como hombre libre que como decía Quintiliano: **“aguanta el resplandor de públicas concurrencias”**<sup>2</sup>.

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

La escuela surge entonces **como institución para la enseñanza**, impartida por un sujeto cuyo estatuto principal es definido más por una práctica de enseñanza que por una práctica religiosa; estatuto que no lo recibe de la iglesia sino del Estado. En el contexto de la instrucción pública aparece la escuela como la primera institución estatal que se funda por fuera de las corporaciones religiosas que por mucho tiempo habían sido, además las únicas instituciones del saber.

No es acontecimiento de orden religioso, así tenga en sus inicios una acentuada coloración eclesiástica, es sobre todo un fenómeno que se localiza en el orden estatal.

A mi modo de ver, este es el “origen” de la escuela en Colombia. Escuela que no existió siempre y que fue producto de una convergencia múltiple y compleja de diversos elementos y condiciones que trataremos de explicitar en este trabajo.

Es el comienzo histórico del maestro y la escuela vistas con todas sus trampas y todos sus disfraces ocupándonos en sus meticulosidades y en los azares de los comienzos.

EL objetivo de este trabajo no es mostrar que el “pasado está todavía ahí bien vivo en el presente, animándolo aún en secreto después de haber impuesto en todas las etapas del recorrido una forma dibujada desde el comienzo”<sup>3</sup>.

Se trata por el contrario de mirar el fenómeno de manera compleja y dispersa como se dio, es decir, de “percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas - o por el contrario los retornos completos—, los errores, las fallas de apreciación, los malos cálculos..., es descubrir que en la

---

<sup>1</sup> M. Fabio Quintiliano. Instituciones Oratorias pág. 42.

<sup>2</sup> Ídem. (El subrayado es mío).

<sup>3</sup> Michel Foucault, Microfísica del poder. Madrid, ediciones de La Piqueta; 1979, pág. 13.

raíz de lo que conocemos y de o que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente”<sup>4</sup>.

Antes de avanzar en el análisis del proceso de conformación y cristalización de la escuela de primeras letras nos detendremos brevemente en una descripción del tipo de enseñanza que existió en el Nuevo Reino de Granada con anterioridad a la aparición de la escuela en el contexto de la instrucción pública.

### **a. La enseñanza clandestina y doméstica**

Lo que podemos llamar educación, hasta la primera mitad del siglo XVIII, se restringía a la existencia de ciertas “Corporaciones Religiosas” denominadas Colegios Mayores<sup>5</sup> y Seminarios que funcionaban solo en ciudades habitadas en su totalidad por españoles beneméritos. Era el caso de Sanfa Fe o Popayán y en menor medida Tunja y Cartagena. En la capital del Virreinato funcionaba además la llamada Universidad Tomística. A esto se limitaban los estudios generales que en lo fundamental estaban controlados por la Compañía de Jesús, y a los que sólo podían ingresar aquellas capas sociales denominadas “gentes principales y beneméritas” que tenían aspiraciones muy particulares como el sacerdocio y la jurisprudencia.

Este tipo de educación tenía como fines construir un hombre religioso para la salvación, con una moral definida por la fe, no útiles socialmente sino de acuerdo a esa moral, hombres que se dedicarían a Dios, ya para contemplarlo, ya para evangelizar a los que no tenían acceso a la “verdad divina”.

Esta era la educación que los jesuitas habían construido con todo un andamiaje material construido por grandes propiedades y riquezas que adquirieron el carácter de una verdadera empresa económica\*.

Diferente a los estudios generales, existía la llamada “instrucción literaria” que se realizaba a través de preceptores particulares, bajo las modalidades hogareña y conventual. Esta forma difusa de enseñanza en manos de religiosos o particulares cumplía más bien una función simbólica en el parsimonioso mundo colonial, al que accedían solo las clases aristocráticas. “Las gentes acomodadas disfrutaban de los beneficios de la instrucción literaria, había preceptores de primeras letras y es de presumir sacaron aprovechados discípulos, que letra bastante bien formada y una redacción aceptable ofrecían diversos caballeros de Id localidad (Cali) que no consta se educaron fuera de ella. Juan Serrano era en 1592 maestro de enseñar niños a leer y escribir, vecino de Cali y Pedro Valderrama, preceptor de Gramática”<sup>6</sup>.

La modalidad de enseñanza hogareña era disfrutada exclusivamente por las clases poderosas. Los terratenientes, mineros, comerciantes y funcionarios de la alta burocracia virreinal

---

<sup>4</sup> Ídem.

<sup>5</sup> “Los colegios no eran en rigor otra cosa que Seminarios Eclesiásticos, donde los jóvenes educados perdían su tiempo para todo lo útil, y estaban sujetos a demasiadas prácticas religiosas”. Juan García del Río Revista del Estado Anterior y Actual de la Instrucción Pública en la América antes Española. Repertorio Americano Tomo 1, pág. 386.

\* Estas notas fueron extraídas de un artículo del autor llamado “La aparición histórica del Maestro y la Instrucción Pública en Colombia”. En revista “Proyecciones Educativas”. No. 1, 1982, del Ministerio de Educación Nacional.

<sup>6</sup> Gustavo Arboleda. Historia de Cali desde sus orígenes de la ciudad hasta la extirpación del período colonial. Biblioteca de la Universidad del Valle. Cali 1956, Tomo 1, pág. 110.

sostenían en sus casas, como forma de ostentación y boato, a unos individuos que sin dejar de ser parte de la servidumbre, servían de preceptores de sus hijos. “Tales ayos o bachilleres de pupilos, como se les llamaba, se ocupaban de la instrucción de los jóvenes de familia nobles y pudientes”<sup>7</sup>. Estos eran los institutores particulares que “enseñaban en Santa Fe la Gramática, con abnegación, sino con especial competencia; antes del establecimiento de las clases públicas”<sup>8</sup>.

En otros lugares y circunstancias existía la enseñanza realizada por los “párrocos que acogían en la casa cural a niños y jóvenes de buenas capacidades y probada virtud, a quien la familia deseaba hacerle eclesiástico y les enseñaba un poco de latín, amén un tanto de los demás conocimientos esenciales al sacerdote. . . hasta dejarlos en estado de aspirar a las órdenes sagradas”<sup>9</sup>.

Esta enseñanza conventual como la hogareña respondía a unas formas particulares de la vida colonial y acorde a un tipo de necesidades muy específicas que involucra toda una compleja relación entre el mundo religioso y el mundo de los intereses materiales.

Por lo general quienes aprendían a leer, escribir y el latín en este tipo de “escuelas” lo hacían con el propósito expreso de ingresar a un Colegio en donde podían graduarse en Teología, Filosofía o Jurisprudencia, lo que los habilitaba a ocupar un cargo en la burocracia<sup>10</sup> o a disfrutar de las comodidades de una Capellanía. Estas eran especies de herencias que quedaban en manos de las órdenes religiosas y que le eran asignadas como privilegio a aquellos que cumplieran dos requisitos: ser capellán o miembro de esa orden religiosa y tener parentesco con el difunto que la establecía.

A finales del siglo XVII y hasta las primeras décadas del siglo XVIII aparece una modalidad de instrucción que aunque no sistemática ni continua va a presentar algunas diferencias por el tipo de sectores sociales a los que va dirigido y a las connotaciones religiosas a las que está vinculada.

En Santafé, Tunja, Popayán, Pamplona y Cartagena por el mecanismo de las donaciones se fundan por parte de grandes potentados unos hospicios llamados “Escuelas Pías”. Tales fundaciones realizadas por la vía testamentaria, eran dejadas a cargo de órdenes religiosas las que disfrutaban de los intereses o réditos con que sostenían a un clérigo al que le colocaban el cargo de preceptor de dicha “Escuela Pía”. Pues bien, por este mecanismo se habían fundado desde 1690 hasta 1750 cinco escuelas anexas a los Colegios Seminarios que bajo la regencia jesuítica funcionaban en las dichas mencionadas ciudades. Este tipo de escuela, casi única antes del nacimiento de la “nueva escuela” y del maestro público estaba entonces definida por tres características fundamentalmente: 1o. Era producto de donaciones; 2o. se encontraba

---

<sup>7</sup> José Manuel Rivas Sacconi. El Latín en Colombia. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1977, pág. 45.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Jesús María Otero. La Escuela de Primeras Letras y la Cultura Popular Española en Popayán. Popayán, 1963, pág. 23.

<sup>10</sup> “Las únicas metas que podríamos considerar profesionales eran el sacerdocio que suministraba a la sociedad cura de almas para las parroquias y la jurisprudencia que abastecía de funcionarios a una parte de la burocracia colonial”. Jaime Jaramillo Uribe, La Personalidad Histórica de Colombia y otros ensayos. Bogotá Colcultura, 1977, pág. 86.

anexa y regentada por la Compañía de Jesús y 30. estaba destinada sólo al disfrute de hijos de españoles pobres o niños expósitos con exclusión absoluta de otros grupos sociales no blancos.

La escritura de fundación de una de esas escuelas en Tunja en 1690 nos sintetiza e informa de sus tres características: “He hallado será muy del agrado de Dios Nuestro Señor el fundar una escuela, en la cual se haya de enseñar y enseñe a leer, escribir y contar, por un religioso de la Compañía de Jesús. . que esté dicha escuela en el Colegio y casa de dicha religión, en la cual se ha de enseñar y recibir hasta en número, doscientos pobres si los hubiera. .. y con condición de que en la dicha escuela no se puedan recibir indios, negros, mulatos, ni zambos, porque mi ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que solo reciban pobres españoles y los demás que no sean de los prohibidos”<sup>11</sup>.

Con esta forma de enseñanza se cierra lo que podríamos llamar la instrucción de primeras letras en toda la geografía del Virreinato.

## **b. La Instrucción abre sus puertas al “público”**

El panorama educativo del Nuevo Reino queda después de la partida de los jesuitas desprovisto de uno de los elementos fundamentales que lo habían constituido.

La Compañía con todo su poderío económico y político monopolizaba casi por completo los estudios en el Virreinato, En agosto de 1767 se encontraban clausurados los que entonces se conocían como Centros de enseñanza. Este mismo año empiezan a expresarse ciertas preocupaciones por el abandono a que se sometería a la población si a cambio de la llamada enseñanza jesuística no se le ofrecía a los vecinos nobles una alternativa favorable a sus necesidades. Desde Antioquia, Pamplona, Popayán, Tunja, Santafé se expresaban los clamores porque se “restituya tan notable falta de las cátedras” o en otros casos las solicitudes iban dirigidas a clamar por “el gran beneficio de la escuela de abecedario”<sup>12</sup>.

Sin duda este no era ni mucho menos un clamor popular; se trataba de una manifestación del poder local que veía mermado uno de sus privilegios y preeminencias.

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

Desde el comienzo de los hechos políticos buena parte de los altos funcionarios (togados) de la Real Audiencia de Santa Fé van a estimular y propiciar la **separación de funciones y autoridad sobre la cuestión educativa**.

Actuando sobre el presupuesto de que “la enseñanza debía estar sometida a la voluntad del monarca más que a la autoridad eclesiástica”<sup>13</sup>, se intentaba arrebatarle al poder eclesiástico no solo su monopolio sobre lo educativo, sino también la iniciativa sobre las futuras acciones,

---

<sup>11</sup> Escritura de Fundación di una escuela en la ciudad de Tunja 23 de octubre de 1690 en Guillermo Hernández de Alba. Documentos para la Historia de la Educación en Colombia. Tomo 3. Bogotá. Ed. Kelly. 1976, pág. 356.

<sup>12</sup> A.H.N.B. Temporalidades. T. XXIII, f.221 r.

<sup>13</sup> Jean Serrajih. Op. Cit., pág. 203.

cerrándole el paso a las órdenes religiosas del control que éstas habían ejercido hasta entonces.

Surge aparejada una estrategia de diferentes niveles que se explicita en la legislación: disputas a las órdenes religiosas del control sobre la educación, impulso de nuevas políticas, (creación de Universidad Pública), creación de organismos como las Juntas de Temporalidades, etc.

Por ese camino lo que empieza a abrirse paso es la puesta en marcha de un elemento nuevo en el contexto social, nunca antes presente ni en la palabra ni la actuación de los sectores en la vida del Virreinato.

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

1. La creación de la Junta de Temporalidades que empiezan a asumir la dirección de las cinco escuelas producto de donaciones que estuvieron en manos de los jesuitas.
2. El control por parte de la institución estatal de la escogencia de los sujetos que irían a desempeñarse como enseñantes ya como catedráticos o maestros de niños, a través de un concurso público u oposición a la que podrían concurrir todos los sujetos seculares de toda autoridad eclesiástica en la designación de funcionarios de la práctica pedagógica.
3. Declaratoria formal de puertas abiertas para que los que tuvieran disposición de hacerlo y "habilidades" pudieran ingresar a la escuela de primeras letras.
4. La emergencia del discurso que vinculaba la utilidad social con la utilidad material de la instrucción. Ciertamente se le otorga a la educación un gran papel y una gran importancia no solo para desempeñar los "oficios de la república" y los "negocios particulares", sino también y principalmente el medio más propicio para formar hombres y ciudadanos útiles al Rey y a Dios.

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

En estas como en las vice-parroquias el tipo de escuelas fundadas, o por lo menos impulsadas por las diversas instancias estatales, fueron las llamadas "**escuelas de lengua castellana**".

La escasa población indígena y mulata que subsistía en ciertas zonas del virreinato (confinadas en núcleos de población que todavía en la segunda mitad del Siglo XVIII, conservaban ciertos límites rigurosos para su asentamiento o traslado) va a ser motivo de otro tipo de estrategias políticas por parte del Estado.

Con la merma desastrosa de la población, producto del 'devastador proceso de conquista y colonización de los habitantes indígenas y ante el estancamiento de la evangelización por múltiples razones, la Corona Española como mecanismo garante de una dominación más efectiva sobre esta población impulsa desde la legislación la creación de esta modalidad de escuelas solo para esos núcleos poblacionales.

Las opiniones generalizadas que las autoridades coloniales del Nuevo Reino tenían sobre el real proceso de aculturación de la población indígena se concretaban en reconocer que ciertamente este sector social no había tenido una integración importante con los objetivos sociales y políticos del imperio. Doscientos años de dominio político e ideológico no habían sido suficientes, ni muy eficaces para lograr una cohesión tanto territorial como cultural y lingüística de los naturales al resto del proceso económico y social que vivía el Virreinato.

Se entendía y se afirmaba que la escasa población indígena sobreviviente, mezclada con la población de esclavos negros, seguía como en su estado primitivo, que ellos llamaban de “barbarie”.

Esta barbarie se explicaba por el poco o nulo conocimiento que los naturales tenían de las verdades y dogmas de la fe, “como por la persistencia de lenguas nativas en las que se Seguían comunicando”, pero sobre todo porque seguían viendo en España y en su gobierno, una nación y una raza lejana a ellos y claro está, esto no les había permitido integrarse a la vida económica. Algunos reductos de población indígena aún a mediados del siglo XVIII conservaban cierta posición belicosa frente a la población española<sup>14</sup>.

Precisamente a partir de 1770 la Corona Española introduce todo un replanteamiento en su política que corresponde a la tendencia que había Impulsado sobre la instrucción pública. Se necesitaba expresar la presencia del Estado en la vida social de las colonias, pero diferenciando de manera precisa entre la escuela de primeras letras y aquellas dirigidas solo a los niveles de población indígena a través de las escuelas de lengua castellana. A través de este sistema de escuelas se “debía uniformar las lenguas provinciales y sujetarlas a una general en el país. Y siendo tan notorias las ventajas que de él resultan, con cuanta más razón deberá adaptarse entre unos hombres rústicos en quienes no solo la mayor facilidad del comercio y del gobierno económico y político, sino también la religión, piden como de justicia este útil establecimiento”<sup>15</sup>.

Una vez unificado el idioma general a través de la escuela se facilitaba “el roce con las demás clases” y sobre todo se auspiciaba el comercio. Ahora bien, la profundización del problema de la lengua, cuestión que se constituye en una constante de todo el período de dominación española es además núcleo central en la clarificación de las prácticas pedagógicas. Este tema es hoy motivo de un proceso de investigación que intenta llegar a nuevos desarrollos.

### **c. Unos sujetos públicos**

La disposición que tenían las autoridades del Nuevo Reino de Granada a acoger y poner en acción toda la tendencia estatalista de impulso a la instrucción pública y de la incitación a hablar sobre la educación como un bien social tenía ciertamente un límite. No se puede perder de vista que el propósito de declarar la enseñanza como objeto público estaba entonces definida por la intención de controlar, por parte del Estado, algo a lo que se le daba la máxima importancia y se le consideraba eje en la formación del individuo social. Pero lo que no estaba contemplado era

---

<sup>14</sup> Ejemplo de ello se presenta en buena Parte de los Llanos, partes de la Gobernación de Popayán, específicamente en la provincia de Citará. El Corregidor de Noanama en 1791, informa que los indios de su provincia vivían “al modo de los antiguos paganos” esparcidos por las orillas del Río (Calima) a poco más de un día de navegación del pueblo “llevando una vida desordenada y relajadas costumbres lo que los hacía no solo inútiles sino también perjudiciales” (A. H. N. B. Inst. Pública Tomo III, f.220v).

<sup>15</sup> A.H.N.B. Inst. Pública, Tomo III f.216 v.



que las diversas instancias estatales cubrirían los costos de esa educación. Se propiciaba la proliferación de la enseñanza bajo el control y vigilancia estatal, más no garantizaba todas las necesidades que ella conllevará. Más allá del propósito político y de la urgente necesidad de reforma e impulso de la educación, no estaba contemplado el que ella fuera cubierta con los dineros reales. Estos tenían otros destinos.

Entre 1767 y el fin de la dominación española la cuestión de la instrucción pública en el Nuevo Reino parece inscribirse en dos tipos de problemas diferentes en su apariencia pero idénticos en su esencia. Esos dos problemas se resumen en lo que el Estado y los particulares entendían como público. Para los primeros se trataba de la vigilancia y el control; para los segundos de igualar público con gratuito.

Los sucesos ocurridos en el transcurso de los años que van de 1785 a 1818 ponen de manifiesto las diversas variantes que el proceso recorre. La presencia de hechos espontáneos y aleatorios imponen que los grandes propósitos políticos se vean afectados y determinados por esas condiciones muy particulares que en algunos casos sobrepasarán sus iniciales intenciones o en otros casos el fenómeno se invierte.

Las cinco escuelas que existían en todo el Virreinato no podían constituirse en suficiente base material que respaldara todo el andamiaje discursivo puesto en marcha por el Estado para argumentar la instrucción pública. Ciertamente se necesitaba darle salida específica al problema por medio del impulso de nuevas fundaciones de escuelas. Pero mientras cualquier alternativa se pone en marcha, los hechos se imponen sin dar tregua.

La situación era propicia para que la iniciativa particular se pusiera en marcha. Pues bien. Propiciado por este estado de cosas empiezan a aparecer, como brotados del suelo, unos individuos, que sin identificarse, empiezan a instalarse como enseñantes en ciertas villas y ciudades. Y abren en sus casas una especie de “escuela” donde brindaban a cambio de su “congrua sustentación” alguna enseñanza que cobraban de manera diferenciada según se tratara del catecismo católico, la lectura, la escritura o las cinco reglas del cuenta guarismo.

Era denuncia común entre 1770 y 1810 la aparición de estos sujetos a los que se les calificaba como hombres “perdidos sin instrucción ni probidad”<sup>16</sup> que tomaban este arbitrio para asegurar su subsistencia. Cualquier cosa era “suficiente y a propósito” para declararla escuela “basta para conocerlo fijar un poco la atención en las peluquerías y barberías que sirven de escuelas y sin detenerse en examinar su método, ni la habilidad de sus maestros, pásese a averiguar con qué autoridad se han establecido, quiénes son sus discípulos y qué progresos hacen”<sup>17</sup>.

Este acontecimiento novedoso e insólito tendrá amplia significación en la historia educativa colombiana y va a suscitar los más diversos procesos, hasta la cristalización y configuración de la Escuela y el surgimiento social del maestro<sup>18</sup>.

## **2. Los Planes de Escuela y el Método.**

---

<sup>16</sup> A.H.N.B. Instrucción Pública. T.IV. f.377v.

<sup>17</sup> Boletín de la Academia Nacional de la Historia Caracas Tomo XXIX. Julio-Septiembre 1946, No. 115.

<sup>18</sup> Una ampliación de todo el proceso se encuentra en otro trabajo del autor denominado “El Maestro y la Instrucción Pública en el Nuevo Reino de Granada 1767-1809”. En Dos Estudios sobre Educación en la Colonia. Bogotá, CIUP, 2a. Edición, 1984.

Hacia 1769-74 se habían realizado los primeros intentos que permitieron el nacimiento de las primeras escuelas, pero que más bien obedecieron a la transformación de los Antiguos Centros Conventuales regentados por Jesuitas en escuelas públicas de primeras letras. Pues bien, a partir de 1774, tienen ocurrencia una grama entrecruzada de acontecimientos que propiciados por diversos sectores sociales y estatales permitieron que el impulso discursivo de la escuela, pisara terrenos concretos. Los curas párrocos, las autoridades de la alta burocracia virreinal y gentes influyentes que controlaban los organismos locales de poder como los Cabildos, serán los que de una u otra forma contribuirán en muchos casos a la apertura de escuelas y a la materialización de la instrucción pública.

Sin embargo se precisa aclarar que dicho proceso no constituyó un movimiento coordinado ni planeado al que confluyeran estas fuerzas; fue por diferentes caminos y en muchos casos de manera aleatoria que se coincidió en ese propósito. No siempre respondían a los mismos intereses ni la intensidad de los propósitos fue homogénea. Se presentaron profundas contradicciones que pusieron al descubierto enfrentamientos entre regiones, entre los organismos locales de poder y el gobierno central, o bien el proceso se orientó a una lucha por conseguir fondos para pagar maestros. En otros casos los proyectos políticos del gobierno central o incluso de la Corona Española cambiaron su rumbo dirigiéndolo no ya a propiciar la instrucción, sino más bien a controlar el auge, cuando tal fenómeno se les salió de las manos, anteponiéndose entonces las vías legales como único camino posible. En fin, se presentaron diversas direcciones y caminos que no siempre se orientaron al mismo lugar<sup>19</sup>. Antes, por el contrario, se presentaron como un tejido y maraña de actuación que casi nunca se realizaron según un proceso único.

Destacamos aquí sólo aquellos aspectos que le dan orientación a esta parte del trabajo dado que las otras cuestiones de una u otra manera ya han sido tratados en un trabajo anterior<sup>20</sup>

Volviendo sobre el hilo de los acontecimientos, a partir de 1774 se van a presentar unos hechos que cercarán y concretarán la aparición de un método de enseñanza.

A más de la legislación, existen otros discursos y evidencias documentales en las que es posible encontrar explicitadas formas de aparición del método de enseñanza en las Escuelas de Primeras Letras. He aquí, entre otros, algunos de los elementos que regularían la primera configuración de dicha categoría. De acuerdo con el orden de aparición cronológica en primer lugar estarían los: “planes de aplicación” que aunque presentados para organizar los estudios generales, informan sobre los rasgos más característicos de las escuelas y la instrucción y los propósitos a seguir con ella. El segundo momento es el que aparece con las “Visitas Virreinales” que de alguna manera es también un procedimiento que apunta a configurar el método desde

---

<sup>19</sup> Se presenta en ese periodo una actitud intervencionista y centralizadora que intenta controlar todo el funcionamiento de las instituciones educativas en un primer período, aproximadamente desde la expulsión de la Compañía de Jesús hasta 1790. impulsando un movimiento estatal de reforma de los estudios y luego, ya cuando empiezan a salir a la superficie síntomas de la quiebra inminente de la dominación española una actitud de control, vigilancia y censura hacia todo el régimen de estudios. Pero en ninguna de esas dos fases de decidida intervención estatal sobre las instituciones y prácticas educativas se transformó la tendencia dominante que dejaba el sostenimiento económico de las cátedras en manos de agentes particulares. “Renán Silva. Economía y Educación en la Sociedad Colonial”. Spi.

<sup>20</sup> Esa rica experiencia con algunas particularidades está recogida de manera tangencial en el trabajo titulado “El Maestro y la Instrucción Pública en el Nuevo Reino de Granada 1767-1809”. Aquí la descripción del proceso, si bien no es todo lo meticulosa que se hubiera deseado, ordena los grandes problemas que conllevó el nacimiento de la escuela en Colombia y precisa ciertos acontecimientos relevantes.

su exterioridad. Un tercer aspecto son las respuestas de funcionarios del “superior gobierno” para efectos de someter a legalización las **fundaciones de escuelas o la autorización dada a ciertos sujetos** para ejercer el cargo de maestros, de donde se pueden sacar algunos elementos que crearían la noción del método.

Por último y sin duda el elemento primordial, que define y regula la aparición de un **método de enseñanza**, lo constituyen las diversas propuestas aparecidas con la intención de fundar escuelas en diversos sitios de la geografía virreinal acompañados con lo que se denominó PLANES DE ESCUELA.

Dichos planes, en donde concentraremos nuestro análisis, pueden ser calificados, unos como un conjunto de elementos que definen la identidad y unidad de la escuela; otros, alcanzan a figurar como cuerpos coherentes donde aparecen las primeras formulaciones que guían la práctica pedagógica, es decir, adquieren la forma de reglamentos. Pero también a fines del siglo XVIII e inicios del Siglo XIX son formulados los planes u ordenanzas que alcanzan a ser catalogados como aquellas categorías discursivas cuyo objeto fundamental es ordenar el decir del sujeto de la enseñanza, incluyendo procedimientos para enseñanza a los niños, basados en teorías filosóficas y pedagógicas.

#### **a. Distribución, reglamento y planes**

No obstante varias y recurrentes referencias en el discurso legislativo y político de los sectores estatales e ilustrados sobre la importancia y apremiante necesidad de la escuela (con todas sus implicaciones en el orden de los hechos), son los planes escolares la primera y más importante figura distintiva que registra la aparición de la escuela como una realidad tangible y concreta en el Nuevo Reino de Granada. Es además el único registro de un saber pedagógico, aunque precario en sus principios.

En 1774 se presenta por parte de Moreno y Escandón el “Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santafé, por ahora, y hasta que se erige Universidad Pública o su Majestad dispone otra cosa 1774<sup>21</sup>”. Con este plan se inaugura toda una era de grandes proyectos escolares, de novedosas formulaciones políticas y sociales en la formación de los hombres, en la modificación de las costumbres y en la aparición de verdaderos códigos que orientan la vida práctica en los nuevos centros de enseñanza.

Para comprender cómo se han producido diversas mutaciones de la categoría y la noción de método es menester hacer un rápido recorrido histórico en donde aparecen diferentes niveles que van desde una simple distribución del tiempo y el espacio hasta los procedimientos menudos para enseñar lectura, escritura, - religión, etc., pasando por una categoría que hemos denominado reglamento y la otra que corresponde a un plan organizativo de la escuela y de la práctica pedagógica. Advertimos, sin embargo, que esa agrupación no se corresponde necesariamente con el tiempo cronológico ni se presenta uniformemente en todas las regiones del virreinato.

En 1781 Popayán, sale a la luz una primera distribución del tiempo y las tareas escolares con el nombre de “Distribución que se ha de observar en esta escuela-de Primeras Letras”<sup>22</sup>, refiriéndose a la que en otra época estuvo bajo la regencia jesuitica y que ahora tiene el

---

<sup>21</sup> El plan se encuentra transcrito en el Boletín de Historia y Antigüedades (B.H.A.) de la Academia Colombiana de Historia. Vol. XXIII, pp. 644 ss. Esta será la versión que citaremos en adelante.

<sup>22</sup> A.E.P. Seminarios y Colegios Carpeta 1780-1789. Sin foliación

carácter de escuela pública, bajo la dirección de la Junta Subalterna de Temporalidades de aquel Fugar.

Cuatro años más tarde aparece otro plan con el objeto de fundar escuela presentado por su cura párroco, el doctor don Domingo Duquesne de la Madrid, titulado "Methodo que deben seguir los maestros de escuela del pueblo de Lenguazaque 1785"<sup>23</sup>, con el que se inaugura una modalidad de código escolar que trasciende los marcos de una simple distribución espacio-temporal pero sin que todavía adquiriera el carácter de "Méthodo para enseñar".

Aunque no deja de ser todavía, como el anterior, una distribución del tiempo y el espacio de la escuela, introduce y pone en circulación novedosas categorías de la práctica pedagógica, asumiendo el carácter de un reglamento escolar. Ubica a la escuela como aquel lugar que tiene unos fines muy precisos: "como que se dirige a formar a los jóvenes en la religión y en las costumbres e instruirlos en las obligaciones de la vida civil y política"<sup>24</sup>.

Pero más que la organización de la enseñanza de primeras letras el centro del plan **apunta a señalar las características del maestro** con el objeto de regularizar el oficio.

Además aparecen en el Plan de Lenguazaque otras precisiones que si bien es cierto configuran un cuerpo metodológico y dan cabida a un saber acerca de la enseñanza, se queda todavía en el nivel del reglamento.

Un plan que se asimila mucho al anterior es el presentado en 1792 por el Padre Miranda para la fundación de una escuela en el pueblo de Ubaté<sup>25</sup>. Es característico de este período, precisamente por el surgimiento de la escuela en el contexto de la instrucción pública, que se presente un número más o menos numeroso, en términos relativos, de planes escolares.

Se había constituido en una especie de norma el que la fundación de una escuela en cabeza de partido<sup>26</sup>. llevara consigo la presentación de un plan como mecanismo justificatorio. Pero ello no significaba que la aparición de un plan expresara posición contraria o apareciera como sustituto o complementario del anterior. En muchos casos no se presentan innovaciones reales de un plan a otro. Esto sucede con el plan del padre Miranda, que si bien es cierto contiene algunos tópicos no tocados por el anterior, no pasa de ser un reglamento que intenta servir de base a la creación de la escuela. En 1806 aparece otro plan con las mismas características de los anteriores nombrados, inserto en un proyecto de creación de "Facultades Mayores y Menores del Colegio de la Nueva Fundación de San Francisco en la Villa de Medellín"<sup>27</sup>, presentado por el padre Serna.

No obstante sus características similares con los otros dos planes en la parte específica de escuela, adquiere una significación importante por el tipo de polémicas que dicho plan en

<sup>23</sup> A.H.N.B. Fondo Misceláneo. T. 118 f.45r-49r.  
Archivo Histórico Nacional de Bogotá (A.H.N.B.) Fondo Miscelánea (E. Mis.) f.45r-49r.

<sup>24</sup> Archivo Histórico Nacional de Bogotá (A.H.N.B.) Fondo Miscelánea (E. Mis.) f.45r-49r.

<sup>25</sup> A.H.N.8. Fondo Colegios Tomo III f.820r-827r.

<sup>26</sup> Ciudad o villa principal de un territorio que comprende distintos pueblos dependientes de ella en lo judicial y antiguamente también en lo gubernativo.

<sup>27</sup> A.H.N.B. Fondo Instrucción Pública (F.I.P.) Tomo IV f.202-232.

conjunto suscitó. Una Junta conformada por el Virrey para el estudio del proyecto de Serna, lo ataca y cuestiona en toda su esencia y en particular en lo referente a la escuela.

Ya corre el Siglo XIX y para entonces a la luz del Comité aparecen como trasnochados los criterios expuestos por Serna. Se antepone a la propuesta de Medellín unos principios novedosos sobre la organización escolar. El Plan como tal y por sus características no deja de ser un reglamento, destacable en otro lugar de este trabajo solo por la respuesta que concita. Existe también una pieza documental, muy sui generis, para una de las primeras escuelas de niñas que funcionó en todo el Virreinato durante el período colonial.

## **b. Planes para escuelas femeninas**

Si la Escuela de Primeras Letras es un fenómeno tardío más aún lo es la educación femenina. Esto no solo es válido en el caso de la educación de primeras letras, sino incluso en la práctica evangelizadora, donde la mujer no fue objeto de interés. Así se señala que el “deseo de que las niñas recibiesen la misma doctrina que los niños, no llegó a convertirse en realidad, ni siquiera en el campo estrictamente catequístico”<sup>28</sup>. Sin embargo, existen diferencias determinadas por sectores sociales.

La población femenina española pobre y en algunos casos mestiza tuvo ingreso bajo la forma de “recogimiento de niñas doncellas de todas edades”, a monasterios llamados colegios en los que les enseñaban “todas las cosas de virtud necesaria”<sup>29</sup>, pero nunca se presentaron como lugares para la enseñanza de primeras letras. En un reglamento de un centro de reclusión de mujeres que funcionó en México<sup>30</sup> en 1655 no hay una sola alusión a la enseñanza de la lectura y escritura; sólo se enumeran los ejercicios de piedad, oficios y labores que debían hacer las recogidas. Incluso llega a explicitarse que “ni es monasterio, ni es colegio, ni lo ha de ser, sitio un mero recogimiento voluntario”<sup>31</sup>.

En 1766 doña María Clemencia Caicedo solicita al Rey fundar en el Nuevo Reino de Granada un Colegio llamado de la Enseñanza “para la educación cristiana, política enseñanza y labores propias de doncellas, encomendadas o colegialas, que se han de mantener en el tiempo que fuese de la voluntad de sus padres”<sup>32</sup>. Cuando una joven entraba en un recogimiento o monasterio era para permanecer en él llevando una vida semimonástica hasta que contrajera matrimonio o entrase en un convento. Y ese era el carácter que el llamado Colegio de la Enseñanza tenía; lugar de reclusión que preparaba en ejercicios religiosos y “demás cosas propias de su calidad y estado femenino”<sup>33</sup>. Las llamadas clases o enseñanza se restringían en este colegio a “artes y habilidades, libros de doctrina y demás”<sup>34</sup>.

Sola la fundación de la escuela de Pedro de Ugarte puede considerarse como el primer intento de educación de primeras letras para niñas con el carácter de “enseñanza privada y pública de las de la calle”<sup>35</sup>. Ahora bien, en esta escuela no se abandona el papel que la educación debe

---

<sup>28</sup> Pilar Foz y Foz. La revolución pedagógica en Nueva España. pág. 199.

<sup>29</sup> Ibid. pág. 200.

<sup>30</sup> Constancio Bayle España y la Educación Popular en América. Pág. 330-331.

<sup>31</sup> Pilar Foz y Foz, Op. Ch. pág. 201.

<sup>32</sup> B.N.L.R. y C. Protocolo. instrucción Pública. Manuscrito No. 352, f.129v.

<sup>33</sup> Ibid.f.130v.

<sup>34</sup> Ibid,f.140v.

<sup>35</sup> B.N.L.R. y C. Manuscrito No. 352 f.347.

cumplir en el caso de mujeres, esto es, ejercitarles en “labores y habilidades de mano, así como también en los trabajos de cocina, chocolate, lavadero y limpieza de la casa”<sup>36</sup>.

Con las Ordenanzas presentadas en 1801 se dota a la escuela para niñas de un primer reglamento que organiza de manera muy particular la vida escolar femenina. Sin duda las Ordenanzas siguen siendo fiel a los principios que sobre la mujer regían en el siglo XVI y XVII y encontramos en él un valioso documento que casi sólo sirve para iniciar el estudio de la educación femenina en Colombia.

### **c. Los planes de escuela y ‘la reforma de las costumbres’**

Volviendo atrás en el orden cronológico nos interesa destacar la aparición en 1787 del plan del arzobispo Virrey Caballero y Góngora<sup>37</sup>. De hecho, este proyecto corresponde a otra época más próxima a una nueva concepción sobre la educación y marca una diferencia fundamental con todas las teorías, planes y principios que le son contemporáneos.

Con la presentación del plan del Arzobispo Virrey en 1787 se inaugura el segundo momento en la definición del método. Este segundo momento en su desplazamiento introduce no solo nuevos enunciados en el discurso de la enseñanza, sino que también establece otros dominios discursivos desde los cuales se pensará la escuela y la práctica que se desarrolla en su interior. La remisión a manuales pedagógicos, la mediatización de la memoria por los sentidos, la agradabilidad del conocimiento y una cierta economía del castigo serán esos objetos del discurso que ahora entrarán, o mejor emergerán en las reflexiones sobre la organización de la enseñanza y la escuela. Muchas de las formulaciones presentadas en este plan pasarán el resto del siglo XVIII sin que fueran retomadas por otros planes que aparecieron años después<sup>38</sup>. En un cierto desfase cronológico el Plan del Arzobispo —en su parte pertinente a escuela de niños— se entronca en algunos de sus planteamientos solo con los planes de comienzos del siglo XIX,

Un tercer momento está caracterizado por el plan del padre Felipe de Salgar presentado en 1789<sup>39</sup>. Sin duda dicho plan se puede catalogar como una propuesta política frente a la necesidad de la escuela pública: “Sería cosa ociosa manifestar aquí la necesidad de una escuela pública de primeras letras, en los lugares de cabezas de provincia y una población regular. Todo el mundo conoce su utilidad y es uno de los preceptos más recomendables de nuestras leyes patrias”<sup>40</sup>.

Por otra parte el plan por lo “novedoso y completo” suscita una redefinición de parte del gobierno virreinal sobre la cuestión de la escuela; adquiriendo el proceso de la instrucción pública otros rumbos y presentándose con la fuerza suficiente para plantearse como un fenómeno de amplia magnitud social<sup>41</sup>.

---

<sup>36</sup> Ibid, f. 348v.

<sup>37</sup> Plan de estudios generales que as propone al Rey Nuestro Señor para establecerse si es de su Soberano Real Agrado en la ciudad de Santafe, capital del Nuevo Reino de Granada, 1787. En Hernández de Alba, Guillermo. Aspectos de la Cultura en Colombia. Bogotá, Editorial Kelly, 1947, pág. 131, 165.

<sup>38</sup>

Caso de los planes de: Girón, Ubaté, Quibdó, etc.

<sup>39</sup> A.H.N.B. Fondo Colegios Tomo II 1º, parte folios 948r. 1 .018r.

<sup>40</sup> A.H.N.B. Fondo Colegios Tomo II f.949v.

<sup>41</sup> Sobre este aspecto ver pp. 53-61 de “El Maestro y la Instrucción Pública. .“

Mirando el plan ya no tanto por sus repercusiones exteriores sino en el texto mismo, se presenta como el primer y más extenso organigrama a (51 artículos constituyen el plan) que conoció la naciente escuela en los finales del siglo XVIII. Todos los órdenes de la vida escolar están allí tratados.

Con altibajos en la puntualización de los problemas abordados, el padre Salgar recorre en el articulado, del primero hasta el último, una amplia gama de problemas: el ingenio y la memoria infantil, las obligaciones del maestro, el edificio de la escuela, la distribución del salón, la disciplina escolar, el horario además de otros problemas contemplados en planes anteriores. Pero introduce diversas categorías de objetos que precisan una detención particular en este plan. Si bien es cierto que el plan es tímido en la reforma de algunos principios sobre la enseñanza y no alcanza a la concepción del plan del Arzobispo Virrey, pone en funcionamiento aspectos esenciales que tienden a darle otra ubicación a la escuela. Por ejemplo hace la primera división por grados de la escuela, introduce los decuriones como elemento transformador del método de enseñanza, así no trajine por otros campos como el de los procedimientos metodológicos. Recurre también, como en el Plan de Caballero y Góngora, a los textos escolares que circulaban en España e introduce el razonamiento como elemento importante en el proceso de aprendizaje.

Por las características del plan y por razones de orden político, el gobierno central alcanza a proponerla como norma general que sirva de patrón a toda nueva creación de Centros de Educación para niños. Encuentra el proyecto de Salgar las condiciones que lo colocan en otro contexto, de allí su importancia pero también su diferencia con otros planes que le antecedieron e incluso que le precedieron, las cuales no dejaban de ser propuestas locales hechas por razones de urgencia.

En 1805 el cura de la parroquia de Santa Bárbara (Santafé), Dr. Nicolás Cuervo, presenta al Virrey una propuesta "sobre creación de escuelas en los barrios de la capital"<sup>42</sup>. Esta Sin duda constituye una propuesta cuyos alcances y características trascienden el marco de plan de escuela para presentarse como un proyecto político de gran envergadura donde se asume la defensa de las escuelas públicas como tarea central del Estado, haciendo coincidir instrucción con necesidad social. Aquí la escuela adquiere el carácter de elemento clave cuya función debía ser la de reglamentar la moral cotidiana. La educación era necesario que cobijara a amplios sectores sociales y sobre todo a las gentes del estado llano a fin de que fuera elemento definitivo para curar conflictos sociales y al tiempo factor decisivo de prosperidad y trabajo.

La aparición de un hecho novedoso, como es la presencia de vagabundos, miserables y desocupados en las calles de la capital del virreinato va a despertar gran preocupación de aquellos que de una u otra manera detentan el poder y ven puesto en juego la estabilidad social.

Este fenómeno, presente por el inicio de cambios en el orden social, va a hacer necesario que sea cortado o por lo menos evitado, proponiendo soluciones sociales como la reclusión en sitios adecuados a los pordioseros y menesterosos pero también la educación como solución de más largo alcance para los hijos de éstos. Es decir la nueva distribución espacial y social, por los cambios y desajustes de los arreglos laborales en el campo, hacían necesarias nuevas formas de control social a fines del siglo XV III y comienzos del XIX. Por entonces lo más adecuado parece ser la instrucción.

---

<sup>42</sup> B.N.S.L.R.C. Protocolo Inst. Pub. No. 352 f.380r-393v.

Miremos cómo se expresa el doctor Cuervo al respecto:

“Desgraciados por cierto aquellos pueblos que se crían sin este auxilio, porque la mayor parte de sus individuos, no se pondrá jamás en estado de adquirir por sí los conocimientos más sublimes de nuestra religión, ni de quitar de las delicias que ofrecen sus misterios. Carecen siempre de toda ilustración y en todas materias, aún de aquellas más necesarias, para manejarse con utilidad y economía en la industria, artes y oficios que a cada uno le toquen ejercer”<sup>43</sup>.

Encontramos aquí, una modalidad distinta del plan cuyo propósito no es dar unas reglas para escuela, ni establecer procedimientos para enseñar, sino que es un proyecto dirigido a los gobernantes, donde se perfilan criterios novedosos y propios sobre la función de la instrucción como tarea estatal pero que inciden decisivamente en la vida de la escuela e incluso en el método de enseñanza.

En 1807 son presentados dos planes similares en su estructura y contenido para la educación de indios. Las autoridades de Quibdó y Lloró con el apoyo de los “mandones” someten a la consideración del gobierno central en Santafé modelos organizativos que se acojan a la política estatal sobre la enseñanza de la lengua española y la religión bajo la modalidad de “escuelas de lengua castellana”.

Estos dos reglamentos conservan una particularidad que los hace distintivos de los otros planes. Se acogen en lo esencial a las normas legislativas que sobre la educación de indios se habían presentado desde 1782. El blanco fundamental al que apuntan estaba dirigido a consolidar la instrucción religiosa y la uniformidad de las prácticas lingüísticas. Al respecto señala uno de los planes que “como el principal objeto de esta escuela sea la instrucción de los indios, y la ignorancia de estos ser general, se ha procurado invertir el mayor tiempo de su instrucción en los rudimentos de nuestra Santafé”<sup>44</sup> y por lo mismo parecía “inútil proponer un Plan que abrace otros ramos de enseñanza”<sup>45</sup>. Y que sirva la escuela como lugar donde se hable solo el castellano para lo cual el maestro “celará para que unos con otros, no se traten en su idioma, sino en nuestro castellano, para que de algún modo pierdan su lenguaje”<sup>46</sup>.

Estas características ubican de por sí a estos dos planes en un nivel diferente de los otros constituyéndose en una unidad separada y especial referida solo a las escuelas de lengua.

#### **d. Simón Rodríguez: Proyectos escolares y uniformidad**

El nacimiento de la escuela como acontecimiento de envergadura social había suscitado relativo despliegue y por tanto un número considerable de propuestas para su organización.

El incipiente grado de desarrollo de las escuelas y la enseñanza que habían tenido su tradición en el hogar o en convento se constituía, de pronto, en un espacio propicio para el discurso.

---

<sup>43</sup> B.NS.L.R. y C. Protocolos Instrucción Pública. 1.388v.

<sup>44</sup> A.H.N.B. Inst. Pública. Tomo IV f.293v.

<sup>45</sup> Idem.

<sup>46</sup> Idem.



En 1778 se había fundado una escuela en Caracas con un maestro de primeras letras dotado de 100 pesos anuales de congrua<sup>47</sup>. En 1791 el maestro saliente propuso a don Simón Rodríguez como su sustituto quien en 1793 contaba ya con 114 alumnos de los cuales “74 pagaban al maestro y 40 no lo hacían por pobres”.

Simón Rodríguez es uno de esos sujetos, que aún siendo maestro, y no cura o prestigioso intelectual propone una estructura organizativa y de funcionamiento para la escuela que regenta, pero también para la totalidad de los barrios de la capital de aquella capitania dependiente de la Real Audiencia de Santafé. La propuesta presentada en 1794<sup>48</sup> está dividida en ‘os partes. Una bajo la forma de reparos, en la que se refiere al estado actual de su escuela y en general a la enseñanza de primeras letras y la otra, en que propone un nuevo establecimiento escolar que cobije a toda esa población de “pardos y morenos” desposeídos del derecho a recibir enseñanza. De acuerdo a su criterio todo oficio o profesión por “vil y mecánica” que se considere necesita de la educación. Así el artesano y el labrador necesitarán conocer todos los nuevos descubrimientos que se hagan en la agricultura y en las artes y si aquellos “ignoran los indispensables principios de leer, escribir y contar, jamás harán uso de ellos: estarán siempre en tinieblas en medio de las luces que debían alumbrarles; no adelantarán un solo paso y se quejará el pueblo de verse mal servido, pero sin razón”<sup>49</sup>.

Estos oficios son precisamente los que ejercen pardos y morenos, esos mismos que “a la escuela de los niños blancos no pueden concurrir” y cuya “pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años, al trabajo y en él adquieren práctica. pero no técnica”<sup>50</sup>. Lleno de estas consideraciones, Rodríguez rescata la escuela como lugar formal indispensable para la formación de las clases pobres de la sociedad e insustituible desde el punto de vista político y social. Es más, tan categórico es su planteamiento que para él no es posible reemplazar enseñanza por escuela, ya que supone que la primera es solo posible si existe la segunda, por lo menos para amplios sectores sociales. Al respecto anota que “como la necesidad ha obligado a tantos a suplir la falta de Escuela formal con el auxilio de un particular en estudio privado, ha resultado con el tiempo otra tanta diferencia en el gusto cuanto hubo en el capricho de los que enseñaron”<sup>51</sup>. Aquí la enseñanza se constituye en un fenómeno aislado, individual y caprichoso donde “cada uno refiere y sostiene las reglas, los preceptos, les distinciones que recibió en sus principios”<sup>52</sup>. Esta postura se constituye sin duda en el punto más claro de la diferencia que hemos querido rescatar aquí: que la escuela, como acontecimiento de saber pero también de poder, es un fenómeno enteramente nuevo en el orden de la institución y del sujeto, así no lo sea estrictamente, y solo en un comienzo, en el orden del discurso. El discurso sobre las primeras letras no es lo novedoso aquí, pues ya existía una tradición en su enseñanza; lo que emerge en esta época como acontecimiento nuevo, es la escuela como institución social y el maestro como el sujeto de la práctica pedagógica. Sobre este también existe una amplia referencia en el plan de Rodríguez alcanzándolo a diferenciar de quienes con anterioridad ejercieron el oficio de enseñar.

Ante el estado de enseñanza de primeras letras en aquella ciudad, se propone un proyecto de constituciones cuyo primer propósito sea la creación de cuatro escuelas que cobijen el conjunto

---

<sup>47</sup> Especie de salario con que se dotaba a los maestros. El termino completo era congrua sustentación

<sup>48</sup> Estado actual de la Escuela y nuevo establecimiento de ella por don Simón Narciso Rodríguez en Boletín de la Academia de la Historia. Caracas, T. XXIX julio-septiembre 1946. No. 115, pág. 229-247.

<sup>49</sup> Ibid, pág. 231.

<sup>50</sup> Idem.

<sup>51</sup> Idem.

<sup>52</sup> Idem.

de aquella villa. El público será ampliamente admitido en ellas y cada una constará de un maestro y tres pasantes, “que forman el cuerpo de profesores de primeras letras”<sup>53</sup>. El proyecto jerarquiza y unifica la enseñanza en toda la ciudad. Así, propone que “uno de los cuatro maestros será el Director o Regente de las Escuelas y servirá por su propia persona la principal de ellas”<sup>54</sup>. Este funcionario tendrá la misión de vigilar el cumplimiento del método que será uniforme a todos pues han de guardar “orden, uniformidad y estabilidad en todo”<sup>55</sup>.

Las constituciones en su amplitud regulaban y centralizaban el desarrollo escolar en su totalidad en manos del Director. Todo el proceso escolar, desde el ingreso de alumnos hasta las materias que debían darse y el método a seguir en ellas estaba regulado por el Regente. Debía formarse un libro llamado “La nueva construcción, régimen y método de las escuelas”, para mediante este mecanismo tener un “principio seguro en qué fundarse y una noticia ordenada de las materias que deben tratarse”<sup>56</sup>.

Así se encuentran reunidos en un cuadro institucional único, los criterios del saber pedagógico y de la práctica que en su conjunto realiza la escuela cobijando a la totalidad de éstas. Esta nueva definición abre las puertas a la reorganización de la enseñanza y alcanza a proponerse como un sistema coherente, centralizado, delimitado y jerarquizado de la educación primera.

#### **e. La uniformidad del método**

El semanario del Nuevo Reino se había convertido para la intelectualidad granadina en el polo de atracción más importante que recogía y ponía en circulación buena parte del pensamiento cultural de la época. Todo el discurso sobre la instrucción pública había sido acogido por esas capas intelectuales que se habían puesto a su servicio y difusión.

En 1808 aparece publicado en el Semanario bajo el seudónimo del “Amigo de los Niños” un artículo sobre la educación y un “plan para escuelas patrióticas”. Si bien no hay evidencias de que el plan hubiese transformado por entero las prácticas pedagógicas, se inaugura el tercer periodo en la definición del método por las condiciones particulares que vivían tanto España como el Nuevo Reino. Dado que España estaba en ese año atravesando por la lucha contra la invasión francesa y años más tarde se presentan para el Nuevo Reino tanto la guerra de independencia como el siguiente sangriento periodo de reconquista, el plan solo es puesto en ejecución durante un corto período de tiempo especialmente en Popayán y Santafé de Bogotá con una escuela en ambos casos.

Desde 1174 hasta 1808 se había presentado el mayor conjunto de propuestas escolares que no obedecían a la intención estatal de la búsqueda de la uniformidad. Buena parte del porvenir de la metrópoli en decadencia estaba puesta sobre ese principio político de la unidad. Para España era prioritaria su ejecución y la escuela, ya vimos, era mirada como pilar fundamental de tal propósito. Hacia esta época el “edificio institucional del control metropolitano que los funcionarios borbónicos habían tratado de levantar durante el siglo XVIII estaba al borde del colapso”<sup>57</sup>. En algunas ciudades del Nuevo Reino se instalan juntas provisionales de gobierno

---

<sup>53</sup> Ibid. pág. 238.

<sup>54</sup> Idem.

<sup>55</sup> Idem.

<sup>56</sup> Ibid, pág.240.

<sup>57</sup> Anthony Mc. Farlane. El colapso de la autoridad española y la génesis de independencia en la Nueva Granada. En: Desarrollo y Sociedad. CEDE No. 7, pág. 99.

en las que participaban sectores de la intelectualidad. Aunque muchas de estas juntas firmaron su lealtad a la corona, guardaban profundas contradicciones con ella, pero también con el invasor francés. No es extraño entonces que élites intelectuales participantes decididas en el proceso de independencia, sean las que agencien propuestas conducentes a fundar escuelas. Se aprovecha la oportunidad de la lucha contra el invasor extranjero en España para abrir campo a nuevas propuestas. De allí que el nombre del plan sea “escuelas patrióticas”, en referencia a las juntas que con ese mismo nombre funcionaron en la península. De modo que eran “patrióticas” en ambos sentidos: frente a la metrópoli pero también por efecto de la coyuntura que se vivía frente a Francia. Aunque por momentos pueda parecernos como ingenua la actitud y en otros casos contradictoria la posición de los sectores avanzados obedeció a la postura que dichos sectores adoptaron frente al régimen y frente a la independencia. Pero queda claro que la mayor parte de las élites intelectuales siempre compartieron la idea de que la escuela era núcleo central para agenciar allí los ideales de libertad y de justicia. Así se decía que “tal vez se fastidiarían con que les hablemos tanto de escuelas, pero que se convenzan de que existan en un país nuevo que necesita echar los fundamentos de su prosperidad perpetua”<sup>58</sup>. Sus contradicciones con las autoridades neogranadinas no están en que unos y otros agenciaran posturas diametralmente opuestas sobre la necesidad de escuelas, sino en los propósitos que debía cumplir. En el “discurso sobre la educación”, extenso prólogo que introduce el Plan de Escuelas Patrióticas, el autor señalaba que “No hay cosa más común que oír declamar en los escritos políticos modernos y en las conversaciones de los novelistas del día sobre las varias formas de los gobiernos y el atribuir a ellas las felicidades o desgracias públicas de los estados. Sin pretender yo entrar en esta disputa, que solo pertenece a la filosofía política, me atrevo a afirmar que (sean aquellos los que fueren y denominense éstos como quieran, monárquicos, democráticos, aristocráticos o despóticos) **en todos es necesario que tengan los jóvenes de ambos sexos, para el logro de los fines que se proponen los gobiernos, una educación pública, gratuita, igual, sabia y sostenida**”<sup>59</sup>

Se entiende entonces que no es contrario a los intereses de los criollos la necesidad de escuelas, pero tampoco que en momentos de colapso político las autoridades se opusieron a tal creación porque en ella veían pilar de la continuación.

Este necesario paréntesis al plan en cuestión se precisa por las características tan singulares de dicha propuesta. Casi que podríamos darle un lugar específico por las modificaciones sustanciales que introduce y que no vemos reflejadas en los planes anteriores ni posteriores. En capítulos siguientes analizaremos las particularidades del plan. Detengámonos aquí para señalar cómo el plan se convierte en uno de los intentos más significativos frente a la necesidad de **unificar bajo un solo método toda la educación de primeras letras**. En este momento el plan aparece no como aquella regla que entregada al maestro servía para organizar una escuela o varias, o como la remisión a un texto para enseñar; es ahora la prefiguración de un manual que pretende unificar la práctica pedagógica en el-territorio virreinal. Demostrados en general los beneficios de la educación, el documento agrega “la necesidad urgente que hay en Santafé y sus provincias de este beneficio para comunicarlo a una multitud de pobres”<sup>60</sup> expresando que ésta sea a más de gratuita pública, “para que pueda vigilar sobre ella el gobierno por el justo derecho que tiene al bien común”<sup>61</sup>. Sin embargo, estas condiciones

---

<sup>58</sup> Citado en Gregorio Weinberg Modelos Educativos en el Desarrollo Histórico de América Latina en Educación Hoy. No 61 6263 Enero 1981. pág. 79.

<sup>59</sup> Semanario del Nuevo Reino de Granada. Bogotá, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana. Ed. Minerva, 1942. (El subrayado es meo). Pág. 42.

<sup>60</sup> Semanario, pág. 75.

<sup>61</sup> Idem.

requerían que el **“método de enseñanza en la primera edad sea igual y uniforme en todas las escuelas”**<sup>62</sup>, ya que ello era lo único que garantizaba el mejor beneficio a la patria y las buenas costumbres. “Porque así como viene a ser defectuosa respecto al interés común la educación particular que dan los padres a sus hijos en lo interior de sus casas, del mismo modo lo será, aunque sin tantos inconvenientes, la de las escuelas, si se deja su dirección y método el voluntario capricho de cada maestro, por más cuidado que se ponga en escoger a estos por exámenes y oposiciones”<sup>63</sup>. De modo pues que se presenta un salto significativo entre la postura del método de Lenguazaque donde se dejaba a cada maestro optar por el “método que más se le acomode” al postulado en el plan de escuelas patrióticas que tiende a la unificación del método con el objeto de instaurar un proceso de identificación del maestro con un solo saber y una sola práctica pero también para inspirarles a todos “unos mismos sentimientos de amor a la patria y de respeto a la religión y las costumbres”<sup>64</sup>.

Sin duda esta nueva definición del método de enseñanza estaba vinculada a toda una reorganización del dominio de la escuela y es la irrupción de ella en el terreno de la estrategia de unificación nacional. Aquí la escuela se localiza como un acontecimiento de poder “Recórranse las historias y se hallará que a proporción que la educación primera entre las naciones han sido más o menos cuidada y más o menos ilustrada, más o menos bien dirigida, según la religión y los intereses de la patria, que son inseparables, así han florecido las virtudes, o descollado los vicios que al fin o han trastornado los imperios o mantenido la barbarie; pues si la religión arregla las costumbres, la patria impone obligaciones que no pueden desempeñarse sino por medio de éstas”<sup>65</sup>.

Mas la cuestión de la uniformidad no encuentra aquí su único puntal de apoyo, si no el comienzo más significativo y propicio.

En ese mismo año de 1808 un maestro que enseñaba, “niños nobles” solicita se le libre título para “Proseguir instruyendo la juventud en dichos ramos con mayor ánimo y fervor”<sup>66</sup>. El síndico procurador responde la solicitud con un documento de singular importancia donde se sientan las bases generales sobre la escuela y el maestro. Sobre este último aspecto nos detendremos más adelante; respecto al primer problema vale decir el de la escuela y el método de enseñanza, se establece un marco normativo para la adopción de un modelo general que unifique las escuelas. Se recomienda que todo maestro debe “sujetarse a un plan que se forme al efecto. . Esta plan que deberá ser sencillo y común a todas las escuelas habrá de reducirse a prescindir la enseñanza de los principios de la religión, instruyendo a los discípulos primeramente en lo que se debe creer y después en los motivos de esta creencia”<sup>67</sup>.

Este que es el fundamento de la enseñanza en la escuela, debe acompañarse con estos otros aspectos:

1. Enseñanza de la lectura “con propiedad y sin tonillo”.

---

<sup>62</sup> Idem.

<sup>63</sup> Semanario, pág. 78.

<sup>64</sup> Ibid. pág.76

<sup>65</sup> Semanario, pág. 69.

<sup>66</sup> A.H.N B. Inst. Publica T. IV. f375r

<sup>67</sup> Ibid. 1 378r.

2. Enseñanza de la escritura “observando las principales partes de ortología, caligrafía y ortografía para que se instruyan en el conocimiento y pronunciación de las letras, las formación de ellas y la puntuación del escrito”

3. Deberá el plan extenderse a la “instrucción o reglas de la educación civil que comprende los buenos modales con los superiores, con los iguales y con los inferiores y los conocimientos en que debe estar instruido todo el que haya de vivir en sociedad”.

4. Los principios de Aritmética con “exclusión absoluta de la Gramática Latina que debe aprenderse con otras clases”<sup>68</sup>.

5. Adicionalmente se establece que cualquier escuela de los “maestros pensionistas” (como eran llamados los de carácter estrictamente privado) deberá acoger obligatoriamente a “dos niños pobres por cada diez contribuyentes”<sup>69</sup>

El contenido de la propuesta intenta regular aquella educación que se encontraba excluida de la sostenida por las arcas reales, reafirmando el planteamiento sostenido atrás sobre el control estatal del sistema de enseñanza. Encontramos aquí expuesto el criterio de la uniformidad como un instrumento de materialización de las políticas estatales, reafirmandose el principio de autoridad frente al rey y por ello el carácter público de la instrucción. La instrucción pública alcanza a adquirir en estas condiciones el carácter de estrategia de poder, empezándose a producir en torno a ella las condiciones que permiten el control de la educación.

La propuesta del Síndico está inscrita en esta estrategia y contribuye de manera decisiva no solo al debate que en torno al problema se desarrolla sino que alcanza a adquirir la fuerza y el carácter de acto legislativo.

En este momento se han creado las condiciones que posibilitan que la cuestión de la uniformidad adquiera el carácter de institucional, colocándola como mecanismo de control estatal y revistiéndola de poder. En efecto, los acontecimientos y sucesos educativos que se desarrollan hasta la independencia están impregnados por esta constante.

En 1809 el cura de la parroquia de Las Nieves presenta al gobierno superior en Santafé un plan con el nombre de “Ordenanzas que han de regir la Escuela, que va a fundar en las Nieves su actual cura interino doctor Don Santiago de Torres 1809”<sup>70</sup>. Así dichas ordenanzas no tuvieron originalmente la intención de disputar frente a otras propuestas, el camino que las autoridades le dan las inscribe en ese propósito.

El análisis que las autoridades hacen del Plan de Las Nieves transcurre esencialmente en la comparación frente a otros planes para rescatar de éste la posición proclive frente a la iglesia y al Estado.

Realmente al plan de escuelas patrióticas no se le dio tanta importancia, seguramente porque los supuestos sobre los que estaba constituido aparecían como muy avanzados a las autoridades decadentes y maltrechas de entonces. En ese sentido la suerte que corre el plan de Las Nieves es más favorable. El proyecto es presentado el 30 de enero de 1809 y con inusitada rapidez, poco común en el parsimonioso mundo colonial, el Virrey lo aprueba en abril de ese año. En mayo el Síndico Procurador propone que habiéndose aprobado el plan para la

<sup>68</sup> A.H.N.B. Inst. Pública. T. IV. 1.378v.

<sup>69</sup> Idem.

<sup>70</sup> A.H.N.B. Instrucción Pública. T. IV 1.380-398.

escuela de Las Nieves y “siendo este comprensivo de los artículos más importantes para la instrucción de la niñez y juventud parece que **no debe adaptarse otro para su observación en quantas escuelas se erijan o estén ya establecidas en la capital y pueblos de su jurisdicción**”<sup>71</sup>. Se toma en plan como elemento decisivo para la organización institucional de la escuela argumentando que “**de no seguirse este prudente método no se lograrla la uniformidad de la enseñanza y se complicaría un objeto tan importante, con los dictámenes y sistemas arbitrarios, que quisiese formar a su antojo cada maestro con lo que resultarían graves perjuicios en el orden moral y civil que son los que se procuran extirpar por la uniformidad de la enseñanza pública**”<sup>72</sup>. Un plan, y en este caso específico el de Las Nieves, adquiere la característica e medio que ponga fin a la peligrosa libertad total, **dándole a la uniformidad un sentido preciso de aglutinador de principios morales y políticos**. “Ese era al fondo del problema: evitar a toda costa que proliferaran sistemas arbitrarios y con ello también la posibilidad de principios morales y políticos arbitrarios que no se correspondieran con los idearios de la corona y el poder imperial”<sup>73</sup>. El pronunciamiento del Cabildo de Santafé no se aparta en nada de esa consideración, antes por el contrario ahonda en ella.

“Este Cabildo íntimamente persuadido de que no hay ninguna cosa más interesante, ni que tenga una relación más inmediata con sus obligaciones que la buena educación de las niños, ha mirado con el mayor horror los enormes abusos introducidos en este punto. El magisterio de primeras letras, al que debe acompañar al de la moral cristiana y primeros rudimentos de las costumbres y civilidad, ha estado como abandonado y expuesto a la arbitrariedad del hombre que ha querido abrogarse tan delicado ministerio. Muchos pues han abierto escuelas sin licencia de ninguna autoridad pública, **sin suficiencia, sin principios y sin método ni reglas y algunos repelidos de la sociedad por no haber podido prosperar en ninguna profesión ni destino**”<sup>74</sup>.

Y el remedio a este mal que carcomía uno de los fundamentos de la sociedad civil lo encuentran en el plan. El Virrey Amar y Borbón tenía órdenes expresas de imponer la uniformidad y así lo expresa el Síndico en carta al Virrey para recomendarle el Plan Nieves: “Como el **objeto principal que se ha propuesto VS es de uniformar la enseñanza pública** en todas las escuelas, como la primera obligación de su carácter patriótico, debe sin duda, referir- se el plan formado para la escuela del Barrio Las Nieves”<sup>75</sup>.

No hay duda entonces de la validez y peso que adquiere la escuela en este período. como pegamento social y donde la uniformidad se articule con los objetivos de búsqueda de la hegemonía política imperial de la cual, a la fecha, los signos de derrumbe eran evidentes.

En el centro del problema está el método como dispositivo que garantizaba la uniformidad.

En síntesis, la uniformidad de la enseñanza implicaba dos dominios que le estaban asociados necesariamente y que se conjugan entre sí: el dominio político y el dominio metodológico.

El dominio de poder es aquel en el cual el hecho educativo aparece en su particularidad y en el contexto social y político. Hasta antes del nacimiento de la escuela, como lugar autónomo, la

<sup>71</sup> A.H.N.B. Instrucción Pública. T. IV f.392v. (El subrayado es mío).

<sup>72</sup> Idem.

<sup>73</sup> Alberto Martínez. El Maestro. . pág. 99.

<sup>74</sup> A.H.N.B. instrucción Pública T. IV 1.393v.

<sup>75</sup> Idem.

familia y el convento formaban el espacio individual donde se diluía la formación del individuo. Esta formación a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, en términos de normas generales civiles y políticas se asocian directamente al Estado o mejor él las centraliza. Así desde el momento en que el Estado se encarga de orientar los hombres a unas metas comunes se tiene necesidad de unas políticas homogéneas en todas sus partes y de unos propósitos que se dirijan a un mismo punto. En este momento la escuela pasa a ser un mecanismo ventajoso de unificación no solo en términos de consignas estatales precisas sino también por ejemplo de unificación de las prácticas lingüísticas del conjunto de la población.

Un poco al margen de todo este proceso de unificación y en un período crítico de la historia colombiana fue presentado el último plan de escuelas bajo la dominación española. La mayoría de las escuelas permanecían cerradas, dado el alto grado de descontrol político que se vivía. Con todo, la escuela de primeras letras de Popayán anexa al colegio Seminario de San Francisco de Asís, “no suspendió de manera definitiva su funcionamiento,’ pero vivió de manera precaria con alternativas de muerte, siguiendo el ritmo de las terribles vicisitudes de esta ciudad”<sup>76</sup>. En 1818 el Obispo de la ciudad Salvador Jiménez comisionó al doctor Andrés Marcelino Pérez y a Manuel Urrutia para la redacción de un plan de enseñanza que reorganizara la escuela que funcionaba desde antes de la expulsión jesuítica.

La propuesta está enmarcada dentro del intento por rescatar la fidelidad colonial a la Corona Española. Así, se decía que “Los niños deben aprender a respetar sobre manera a sus padres, a los superiores, a los jueces y magistrados y principalmente al Soberano que hoy lo es nuestro Católico Rey el señor don Fernando VII”<sup>77</sup>. Y se da extrema importancia a la educación religiosa y moral acentuando principalmente en el cuidado sobre las buenas costumbres políticas para lo que recomienda “la obra de Blanchard intitulado Escuela de Costumbres y las Máximas Morales del Conde de Carli”<sup>78</sup>.

De otro lado el plan es minucioso y detallista en casi todos los órdenes de la vida escolar, reglamentando rigurosamente la escogencia de maestros, el horario escolar, los certámenes escolares, las penas y castigos, dedicando fundamental importancia a la educación física moral y civil y los ejercicios de piedad. Mas la importancia pedagógica del plan se encuentra en el estatuto que le da al texto y libro escolar, alcanzando a proponerlo como herramienta esencial del trabajo del maestro y mecanismo definitivo con el que se complementa el método de enseñanza. Así cada actividad debía estar refrenada paso a paso por el texto que debía ser de uso del maestro. Las actividades de lectura, por ejemplo, además de seguir el “arte de escribir por reglas y sin muestra de don José de Anduaga” o el “Arte de escribir de Ximenez” debían apoyarse en escritos de sentencias morales y principios de religión y vida civil consignados en el catecismo de Pouget, fábulas de Samaniego, tratados de Higiene por Presavin, etc.

Se presenta pues un vínculo estrecho entre el texto y el maestro como elemento fundamental del método de enseñanza. Ese entrelazamiento entre maestro y método está construido sobre el supuesto del privilegio absoluto del texto.

Si bien el horizonte del saber del maestro crece con la introducción de textos distintos del manual escolar, en el proyecto de Popayán se olvida casi en su totalidad la mención a la

---

<sup>76</sup> Jesús María Otero. La Escuela de Primeras Letras y la Cultura Popular Española en Popayán. Popayán, 1963, pág. 127V

<sup>77</sup> A.E.P. Libro G.7. Sin foliación.

<sup>78</sup> Idem.

utilidad de los sentidos en el proceso de aprendizaje del niño, suprimiendo cualquier consideración al respecto y acentuando, por el contrario, el signo escrito y el uso de la memoria.

Todo este conjunto de planes escolares constituyen el núcleo central de las propuestas educativas del período colonial que le dieron vida y concreción a las prácticas pedagógicas de aquel período. Conforman sin duda el registro histórico más importante en donde aparece apropiadas unas primeras formas de saber sobre la enseñanza en la época y son la expresión más evidente de la aparición y surgimiento de la escuela y del maestro en Colombia.

Entre las prácticas educativas dispersas en las que el análisis histórico permite localizar la emergencia del maestro y la escuela, el plan está entre aquel elemento considerado como el más significativo que permite designar e identificar al sujeto de la práctica pedagógica y a la institución escolar.

Pero es sobre todo el epicentro donde se anudan y aparecen un conjunto de objetos de discurso acerca de la enseñanza que hace que se configure por primera vez un espacio particular que podríamos denominar el saber acerca de la enseñanza de las primeras letras. Lo que los planes expresan en su dispersión es un acontecimiento o un dominio en el cual aparece un saber para la enseñanza en la escuela, antes de la aparición de un saber propiamente pedagógico.