

LA ESCUELA PÚBLICA:
DEL SOCORRO DE LOS POBRES
A LA POLICÍA DE LOS NIÑOS

Alberto Martínez Boom¹



Asistimos en este evento al homenaje a un autor que tal vez fue uno de los pocos, que de manera irónica, nos llamó la atención sobre la muerte del autor, aquel que escribía para perder el rostro.

La noción de autor constituye el momento fuerte de individualización en la historia de las ideas, que se configuró como una unidad primaria y fundamental. ¿Cómo se individualizó el autor en nuestra cultura? ¿Cuál es el problema de la autenticidad y de la atribución y en qué sistema de valoración quedó atrapado? Foucault establece un parentesco extraño e incitante entre la escritura y la vida y entre la escritura y la muerte. Señala que ese lazo trastoca un tema milenario. Dice:

¹ Profesor investigador, Universidad Pedagógica Nacional. Esta ponencia contó con la colaboración de la asistente de investigación Diana Milena Peñuela C.

La narración o la epopeya de los griegos estaba destinada a perpetuar la inmortalidad del héroe, y si el héroe aceptaba morir joven era para que su vida, de este modo consagrada y magnificada por la muerte, pasara a la inmortalidad; la narración rescataba esta muerte aceptada de distinta manera, la narración árabe—Foucault piensa en *Las mil y una noches*— tenía también como motivación por tema y pretexto, el no morir: se hablaba, se contaba hasta el amanecer para apartar la muerte, para rechazar ese plazo que debía cerrar la boca del narrador. El relato de Scherezada es el reverso obstinado del asesinato. Es el esfuerzo de todas las noches para llegar a mantener la muerte fuera del círculo de la existencia. Nuestra cultura ha metamorfoseado este tema de la narración o de la escritura, hechas para conjurar la muerte; ahora la escritura está ligada al sacrificio, al sacrificio mismo de la vida, desaparición voluntaria que no tienen que ser representada en los libros, puesto que se cumple en la existencia misma de la escritura. La obra que tenía el deber de traer la inmortalidad recibe ahora el derecho de matar, de ser asesina de su autor.

Vean a Flaubert, a Proust, a Kafka. Pero hay algo más: esta relación de la escritura con la muerte se manifiesta también en la desaparición de los caracteres individuales del sujeto escritor; mediante todos los ardidés que establece entre él y lo que escribe, el sujeto escritor desvía todos los signos de su individualidad particular; la marca del escritor ya no es más que la singularidad de su ausencia; tiene que representar el papel del muerto en el juego de la escritura.

En este planteo, a lo que se recurre es a la vieja formulación de Beckett: “¡qué importa quién habla, dijo alguien, qué importa quién habla!”. En esta indiferencia tendremos que reconocer uno de los grandes principios de la escritura que la marca no tanto como resultado sino que la domina como práctica.

La escritura de hoy se ha liberado del tema de la expresión; vuelvo a Foucault: “sólo se refiere a sí misma y, sin em-

bargo, no está atrapada en la forma de la interioridad; se identifica su propia exterioridad desplegada (...) la escritura se despliega como un juego que infaliblemente va siempre más allá de sus reglas y de este modo, pasa al exterior". En ella no hay exaltación o manifestación del gesto del que escribe, no es fundamentalmente la sujeción de un sujeto a un lenguaje; es, por el contrario, la apertura de un espacio en donde el autor no deja de desaparecer, no consigue desaparecer del todo.

Por eso lo primero, como nos diría Deleuze, es un "se habla", murmullo anónimo, en el que se disponen emplazamientos para posibles sujetos. Fue en su momento el Movimiento Pedagógico un murmullo anónimo de muchos que hablamos y escribimos a propósito de la pedagogía, la escuela, el saber y la educación, de otra manera. Es en esta exterioridad en la que se ponen en juego enunciados desde donde hablamos y escribimos, desde donde surgieron muchos textos, y no como iluminación súbita sino como resultado construido y activado a través de este vital movimiento.

A partir de unas primeras y reveladoras discusiones académicas sobre una serie de problemas como el saber pedagógico, la cultura, el papel del maestro como intelectual orgánico, se empezaron también a abrir en Colombia horizontes completamente novedosos que nos posibilitan hoy abordar la reflexión sobre nuestra actualidad, sobre nuestra época y sobre nosotros mismos. En este circuito nos inscribimos. Y en este circuito se inscribe también otra autora: Olga Lucía Zuluaga, de la que he aprendido muchas cosas gracias a su generosidad intelectual.

En ese murmullo anónimo retomo hoy desde otra localización y con claves más genealógicas, un tema recurrente: la

escuela, su emergencia y todo lo que trae consigo. Lamento defraudar a muchos, pues lo que quiero es retomar viejas lecturas salpicadas de nuevos riesgos. Es más un recuento que me permite tomar distancia, para proponer nuevas conjeturas y si es posible llegar a otras reflexiones que me parecen aportan un nuevo horizonte de inteligibilidad a ese oscuro objeto de tantas disputas.

Mis primeros trabajos, en los años ochenta, avanzaban en una dirección contraria a lo que se había aceptado comúnmente con relación a que la escuela era un eterno continuo, sin historia ni contingencia, y que había nacido desde el mito de la caverna de Platón. Hoy trato de aportar una nueva mirada, para hacer inteligible un problema que aún nos interroga y con el cual seguimos trabajando.

Por supuesto, tanto en los años 80 como ahora el recurso a Foucault y a las elaboraciones de Olga Lucía están presentes, en unos casos más o en otros menos evidentes, y que son, por los presupuestos de los que nace algo más que un mero soporte retórico. Claro que de aquel momento a hoy se produce un leve desplazamiento que implica consecuencias de importancia. En principio diremos que ese desplazamiento se podría expresar así: La escuela no surge como un hecho educativo sino como un acontecimiento en el orden moral y político. Si lo ubicáramos en el orden educativo sería sólo a condición de entender lo educativo como un conjunto de pautas de comportamiento y disciplinamiento.

De acuerdo con esto, diremos que la emergencia y aparición de la escuela pública en Colombia es el cruce de líneas de fuerza que coexisten, se soslayan, se enfrentan y luchan por configurarla. Existen cuatro ejes que propongo como lí-

neas de fuerza. Me explico: *la pobreza* con su nueva valoración, que cumple además el papel de dinamizador y activador de *las prácticas de policía* como gobierno de la población; del *niño* como sujeto de sensibilidad y objeto de control; y, finalmente, del problema de *la utilidad pública* relacionada con la cuestión del gobierno del Estado. Se pone en evidencia un haz complejo de fuerzas que en su movimiento involucran poderes, instituciones, sujetos y discursos. No podemos desligar estas instancias que conforman un mismo proceso. Pero no ocupan todas el mismo lugar, ni tienen la misma importancia, pues lo que se evidencia, al menos en un primer momento, es la instauración de un conjunto de prácticas de policía más que de prácticas educativas, que se concretan en la escuela.

De aquí se desprenden las siguientes hipótesis: la escuela no es una constante histórica, es hija del azar más que de la necesidad. Se trata de una ruptura de las evidencias del saber, en una nueva función teórico-política.

En segundo lugar, la escuela nace para los pobres, en sus inicios, más que un lugar para ejercitar las bellas artes de leer y escribir, es un espacio de reclusión donde a los niños recogidos de la calle se les imprime máximas morales, a vivir en policía y aprender oficios que los hagan útiles a la república. En ese sentido el hospicio deviene en escuela.

Como consecuencia de lo anterior, la función primera de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimientos o lugar de educación, lo que en términos de la época se expresaba bajo la siguiente máxima: la escuela es el principal ramo de la policía.

En tercer lugar esas máximas morales, esas prácticas de policía, esas formas de vida en civilidad y la enseñanza en oficios, son los primeros objetos del saber de la escuela, y por tanto estamos hablando de un saber político y moral más que de un saber pedagógico propiamente como tal.

Por último diría que los niños pobres, y no la infancia en general, son objeto y centro de la escuela pública, en la medida en que se descubre que son más fáciles de gobernar y dirigir, y son ellos los que es preciso salvar.

Eventualización de la escuela pública: ¿azar o... necesidad?

La institucionalización de las prácticas de enseñanza en que se expresan los sistemas educativos modernos occidentales y que hoy conocemos como escuela, es un fenómeno tardío en las sociedades hispanoamericanas. En este sentido es necesario hacer unas consideraciones preliminares que parecen obvias pero en realidad no lo son: no siempre hubo escuela en nuestras sociedades y no siempre la educación se realizó en escuelas. De allí que se puedan hacer ciertas preguntas: ¿qué pasa cuando emerge la escuela?, ¿a qué nuevas condiciones responde?, ¿qué nuevas prácticas instituye?, y ¿cómo funciona la estrategia de poder que atraviesa las prácticas que aparecen como una regularidad y luego se institucionalizan?

La educación, antes de la aparición de la escuela como institución, se daba entre pares, y la lógica era "aprender haciendo". No existían relaciones ficticias ya que el contexto del aprendiz era la realidad del trabajo. Esta lógica se correspon-

día con diversos procesos sociales que influían: el vestido, el trabajo, etc. No existía dualidad entre la teoría y la práctica. Existía una educación diferente entre los distintos sectores de la sociedad, tratase de gentes principales, en cuyo caso *la buena educación* consistía en modelar el comportamiento o adquirir ciertas maneras o controlar las emociones, o para los artesanos el aprendizaje de oficios.

La evangelización que se instauró con la conquista era una práctica de enseñanza, pero no una práctica pedagógica institucionalizada; la educación clandestina, la doméstica y los estudios en la universidad tomística y en los colegios mayores estaban más en orden a una práctica eclesiástica que a una práctica pedagógica escolarizada como podríamos reconocerla hoy. En muchos casos se trataba más de una serie de prácticas eclesiásticas y familiares, que fueron tamizadas y recortadas con la aparición de la escuela.

Lo que aparece es la pobreza como el elemento dinamizador del surgimiento de la escuela. Más concretamente la pobreza, de manera azarosa, reorganiza, dispara y saca a flote la nueva problemática de la población en tanto fenómeno social que era necesario someter a régimen o hacerla gobernable mediante un conjunto de pautas de crianza e instrucción con los cuales se pudiera gobernar el alma y controlar el cuerpo.

La escuela inscrita en un juego de discontinuidad-continuidad. No es un hecho dado de antemano y como tal no es evidente, es un *acontecimiento*, por un cruce específico de fuerzas. De allí que más que preguntarnos por su origen, la pregunta se enfoca más hacia evidenciar cómo funciona este enunciado, cómo se usa y se convierte en prácticas que se repiten.

El problema a plantear es: ¿cómo la escuela se convierte en pieza central del gobierno de la población entre otras cosas?, pues si se analiza en términos de continuidad, se legitima una relación causa-efecto, la continuidad legitima, mientras que la *desmultiplicación causal*² permite analizar el evento según los múltiples factores que lo constituyen y no como un efecto ideológico.

Por eso, la *eventualización* aparece como el procedimiento más útil de análisis de la emergencia de la escuela, como una forma de ruptura con la evidencia. En este caso, con la eventualización es posible encontrar las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloques, las relaciones de fuerza, las estrategias, que en un determinado momento han formado lo que luego funcionará como evidencia, universalidad, necesidad”³.

La multiplicidad de fuerzas que intervienen en la aparición de la escuela pública permite complejizar su emergencia y evitar su inscripción en el natural devenir de las prácticas eclesíásticas y familiares.

En este sentido, la escuela no responde a un proceso evolutivo que arrancando en las prácticas educativas anteriores (eclesíásticas y familiares) adquiriría la forma que hoy tiene. Se trata de poner en suspenso su continuidad para “sacudir la quietud con la cual se le acepta”, mostrando que su aparición no es el resultado evolutivo que luego de manera natural se hubiera instalado en la escuela. Se busca “arrancar” dicha emergencia de su casi evidencia, para reconocer que no

2. FOUCAULT, Michel, (1982), “Mesa redonda del 20 de mayo de 1978”, en *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*, Barcelona, Ed. Anagrama, p. 61.

3. *Ibidem*.

es el lugar tranquilo a partir del cual se pueden plantear otras cuestiones como la aparición del maestro, el surgimiento del saber pedagógico, su estructura, sistematicidad y coherencia, entre otros aspectos.

En nuestra cultura la escuela aparece como acontecimiento único, producto del azar inicialmente, que luego adquiere unas ciertas conexiones estratégicas con el problema de la utilidad pública ligado al de la gubernamentalidad. De otra parte, la escuela no siempre fue evidente, no es una constante histórica, más bien hace surgir una *singularidad*.

Es decir que, en la escuela pública, lo que se procura es crear una ruptura de las evidencias del saber, encaminándola hacia una nueva función teórico-política. Así la ruptura de las evidencias trae consecuencias políticas y permite entender la escuela como instrumento de poder.

La antigüedad de la pobreza

La pobreza ha tenido quizá la más larga capacidad de supervivencia. Lo que ha cambiado es el discurso (es decir, el conjunto de nociones y prácticas) que se tiene de ella. Los pobres en el siglo XVI estaban unidos a una cierta experiencia religiosa que los santificaba.

Así pues, y siguiendo a Herráez, el cristianismo hizo de la caridad un precepto divino, “considerando al rico como depositario de los bienes del pobre, y obligándole a ocuparse del alivio de sus males corporales y espirituales. Él revistió la beneficencia del verdadero espíritu religioso, considerando la limosna como agradable a Dios, y ejerciendo la Caridad como un fin en sí misma”⁴. La caridad aparece entonces como

un sentimiento *natural* “que el frío cálculo no puede contrariar en el individuo, la más irreprochable de todas las formas de la beneficencia es la *caridad individual*, nacida del heroísmo, de la generosidad que considerando la humanidad como una sola familia, se interesa por cualquiera de sus miembros”.⁵

A finales del siglo XVI se propone por parte de la corona un plan de fundación de hospicios y hospitales para todas las Indias. En este plan se cobijan con la caridad “a rameras, peregrinos y pobres para que sean socorridos y remedios”.⁶ Así se manda:

“que en todas partes y lugares de las Indias a donde se erigiere Iglesia Catedral o parrochial, en el mismo lugar se erija, funde, construya y dotte hospital, mandamos se les de saber competente de lo realengo si lo hubiese, de manera que en el se pueda edificar altar y capilla a donde los pobres tengan oratorio y habiendo capilla puedan oír misa y se les puedan edificar competentes enfermerías y oficinas y habitaciones según la calidad del lugar y concurrencia que pareciere haber de pobres y que por tiempo pudiera haber”.⁷

El recogimiento articulaba en un mismo lugar caridad y religión: *el altar al lado del auxilio*.

Así, por Cédula Real de Julio de 1556 se ordena que se haga un hospital en Santa Fe “en que haya dos cuartos, uno para indios y otro para españoles”,⁸ y en el año de 1564 el

4. HERRÁEZ DE ESCARICHE, Julia, (1949), *Beneficencia de España en Indias*, Sevilla, Escuela de Estudios Hispánicoamericanos de Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 10.

5. *Ibid.*, p. 11.

6. *Ibid.*, p. 54.

7. *Ibid.*, p. 54.

primer arzobispo de Santa Fe de Bogotá otorga “escritura pública ante el presidente don Andrés Díaz Venero de Leyva, dando unas casas de su propiedad, situadas en la calle de San Felipe, en una de las cuales habitaba, para que se destinara a un hospital que se llamó de San Pedro”,⁹ donde sean curados los pobres enfermos y se ejercite la caridad cristiana”.¹⁰

Este hospital tiene todas las características de un centro de reclusión para inválidos y enfermos, donde se pone a juego la caridad cristiana. Es un hospital episcopal surgido de la solicitud del arzobispo y gracias a la donación que hace de varias casas. Por sus características en su objeto y su funcionamiento, tanto el hospital de San Pedro en Santa Fe como el de San Lázaro en Cartagena y los que se fundan hasta la primera mitad del siglo XVIII, tienen relación con un propósito eclesiástico y espiritual, entroncado directamente con la caridad y cristiandad para que “los indios vivan en concierto no dejándose morir sin curar del alma y el cuerpo”.¹¹

De esta forma, dicho hospital se encuentra organizado con el fin de garantizar la salvación de las almas, *con ausencia del carácter médico atribuible a él*, en donde además, la enfermedad no es tratada como un problema especial. Es más bien un lugar de *hospicio*, en donde se aplica la asistencia y se practica la caridad. Hospital y hospicios están asociados a una acción caritativa y de beneficencia de la pobreza.

8. *Ibíd.*, p. 35.

9. SORIANO LLERAS, Andrés, (1964), *Crónica del Hospital de San Juan de Dios, 1564–1869*, Bogotá, Italggraf, p. 8.

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ Citado en HERRÁEZ, Julia, *op. cit.*, p. 56.

Es importante precisar que la ociosidad no siempre se encontró articulada a un problema de desempleo, al igual que la mendicidad no era exactamente proporcional a la carencia de ofertas de trabajo. Evidentemente en los períodos de epidemias, pestes y plagas, catástrofes económicas, las hambrunas se generalizaban y adquiriría mayor auge el fenómeno de miserables y vagabundos. No basta equipar una con otra, obedece más bien a una cierta experiencia religiosa que la santificaba. Inscrita en la concepción de la pobreza que tradicionalmente había sostenido la Iglesia, la miseria posee una especie de dignidad asociada a la presencia de Dios.

La pobreza: de la sensibilidad religiosa a la sensibilidad social

Los reformadores borbónicos que orientaron todo el proceso en España y la América colonial a fines del siglo XVIII y los primeros años del siglo XIX van a establecer una diferencia básica que consistió en darle a la miseria un *estatuto* absolutamente diferente. Los miserables y el mundo de la miseria en general no eran concebidos por ellos como asunto solamente religioso que tocara exclusivamente con la caridad cristiana, sino que se había convertido en un “asunto de policía” y como tal había que darle un nuevo tratamiento. Ahora va a destacarse al pobre sobre el fondo de un problema de *policía* concerniente al orden de los individuos en la ciudad.

De otro lado, se empieza a plantear que la miseria tiene su origen desde la ignorancia, la pereza y la ociosidad, por ello se propone como alternativa social el encierro en hospicios y hospitales que van a constituirse en lugares de trabajo y enseñanza.

A menudo en múltiples referencias aparece la denuncia de sujetos que “vagan por las calles maleándose de mil maneras”. En una memoria titulada “República que sufre mano ociosa está achacosa” se advierte sobre la gravedad de la ociosidad y la proliferación de mendigos en las calles de las ciudades cuyas consecuencias, a juicio de las autoridades, son funestas y afectan a la moral y tiene consecuencias políticas que derivan graves daños contra el Estado.

Don Manuel del Socorro Rodríguez expone en su periódico en 1791 la necesidad de pensar acciones que propiciaran la prosperidad y el florecimiento de la república. Para ello considera indispensable la creación de hospicios en las cabezas de provincia. Ellos debían ser presidios de la virtud, pues “...alejarían los vicios de las ciudades, acabándose los holgazanes, polilla destructora de la república, que se amparaban en el hábito de pobres; se evitaría la mala crianza y afeminación de los jóvenes, se favorecía la moral, fomentando las buenas costumbres”.¹²

El problema de la pobreza, que en los siglos XVI y XVII había estado controlado por la policía de las almas, con la colaboración indirecta del Estado español, evidente en la fundación de casas de expósitos y hospicios, la detención de vagos indigentes y su expulsión a sus pueblos de origen, adquiere a comienzos del siglo XVIII unas dimensiones insospechadas que superan el límite de lo previsto: las ciudades se convierten en el centro de adopción de pobres que emigran del campo- la pobreza se convierte en la base de la proble-

12, RODRÍGUEZ, Manuel del Socorro, *Papel Periódico de Santa Fe de Bogotá* (6, mayo, 1791), pp. 97-98 y (27 de enero 1792), p. 329.

mática social-. Los niños, jóvenes y familias pobres viven en las ciudades en medio de la mendicidad, la delincuencia, la ociosidad, la vagancia y la prostitución, situación que es considerada por las altas jerarquías sociales como producto de la falta de trabajo y educación. Ello adquiriría mayor significación si dicha masa de pobres estaba constituida por niños vagos, ociosos, ignorantes, propensos a la pereza, que en su conjunto constituía una *pandemia* para la utilidad pública y el ejercicio de la policía.

Se empieza a evidenciar la presencia de niños expósitos en las ciudades y comienzan a aumentar las solicitudes para la formación de casas con espacios para los párvulos. Esto nos lleva a pensar que el abandono de niños era una actividad frecuente dadas las condiciones de pobreza y miseria que se vivían en las ciudades.¹³

De esta forma los pobres dejan de ser considerados problema individual y se asume la pobreza como problema social de masas, que antes no era visible, ni problemático.

La aparición de esta nueva reacción frente a la miseria se manifiesta de manera bien compleja. Son múltiples los hilos que se entrecruzan en el entretejido social lo que posibilita que se evidencie esa reacción tan particular frente a la miseria.

1) Una primera característica la constituye la gravedad y magnitud del problema.

¹³ Entre 1641 y 1665 se fundan cerca de diez casas de expósitos en Santafé (AHGN, Fondo de Policía, Tomo 5, Orden No. 9, año 1791) y se crean varios hospicios porque la población joven de las ciudades iba en aumento.

2) La configuración de tal hecho como un acontecimiento típicamente urbano expresado en el rechazo que la ciudad opone a la miseria que se empezaba a albergar en ella, intentando asegurar su alejamiento.

3) La reorganización del programa social que genera la aparición de nuevos sectores sociales y la desfiguración de otros.

4) Los problemas económicos del desempleo y falta de trabajo, agravados por el surgimiento de calamidades sociales como pestes y epidemias.

5) Y, sobre todo, la aparición de una nueva "sensibilidad" social expresada en otra forma de asumir la caridad cristiana que empieza a manifestarse en términos de "asistencia" y filantropía.

Estos elementos en su entrecruce alcanzan a configurarse como un hecho político que genera una serie de posturas intentando asegurar el alejamiento, la erradicación o el confinamiento del desorden propuesto por la miseria.

Se multiplican un conjunto de tentativas estatales que intentan limitar el número de los pobres y separar la indiscriminación existente hasta entonces entre pobres y pícaros, entre "mendigos y limosneros capaces". Además de las medidas de orden práctico como los censos de mendigos y enfermos, su reclusión en hospitales, la fundación de casas de misericordia, casas de niños expósitos, licencias para mendigar o las penas de flagelación y expulsión para ociosos y mendigos disfrazados, aparecen también propuestas y planes de solución del pauperismo.

Al ser desacralizada la pobreza, es colocada a su vez en un orden práctico. Se trata ahora de erradicar la ociosidad y

tratar la mendicidad en unos casos encerrándola y en otros convirtiendo a pobres y mendigos en seres útiles para el trabajo, para los oficios. Se requiere uniformar un orden laboral y darle un nuevo estatuto social al trabajo. Pero se hace fundamental orientar la mente de los pobres por el camino de la utilidad social.

La pobreza se convierte así en un asunto público, el Estado protege pero sobre todo *controla* la pobreza, que se inscribe de manera general en el problema del gobierno de la población. La pobreza es una de las formas de expresión de la población como una regularidad nueva. No hay que acabar con la pobreza, ella sirve; hay es que *organizarla*. De este modo se empieza a perfilar la pobreza como el elemento y mecanismo más importante que garantiza el trabajo, como diría Marx. Si no hay pobres, ¿quién trabaja?

La existencia de los hospicios de recogimiento

Como ya se mencionó al hablar de la pobreza desde un enfoque inicialmente de caridad, que luego pasó a ser de control y utilidad pública, fueron creados los hospicios entre los siglos XV y XIX, como formas de policía sobre el abandono masivo de cierta parte de la población incluidos los niños, y de la disminución de las “comunes” prácticas del infanticidio.

En esta nueva reorganización el hospicio aparece en el Nuevo Reino de Granada como estrategia “para resolver principalmente el abandono de niños a mediados del siglo XVIII, auspiciados por las autoridades políticas y eclesiásticas (...) la institución recogía, criaba y cuidaba a los niños abandonados

por un tiempo, su destino posterior se definía de acuerdo a su posición social".¹⁴ Estos, que habían sido sitios privilegiados de la ociosidad, van ahora a proponerse como lugares de ocupación e instrucción en asuntos de policía muy ligados al problema de la pública utilidad.

Todo esto está acompañado de una crítica a la irracionalidad en la administración de los hospicios, debido a "los pocos beneficios que el Estado obtiene de la crianza de una población (los niños) que sólo excepcionalmente alcanza una edad en la que puede devolver los gastos que ha ocasionado: la ausencia de una *economía social*".¹⁵ Esta crítica se enmarcaba dentro de tres blancos privilegiados: la crianza de los niños con nodrizas, puesto que el problema "particular" de los niños abandonados se insertaba en el problema más general de la crianza, la educación artificial de los niños ricos y, por supuesto, los mismos hospicios.

Es pues, de suma importancia, puntualizar que aunque en el siglo XVIII se produzca una aparente revalorización de la tarea educativa ligada a un cambio de imagen respecto a la infancia, lo que se implanta en esa época, según Donzelot:

"es una reorganización de los comportamientos educativos en torno a dos polos bien distintos y con dos estrategias bien diferentes. El primero, orientado hacia la difusión de la medicina doméstica, es decir, un conjunto de conocimientos y técnicas que deben permitir a las clases burguesas sustraer a sus hijos de la influencia negativa de los domésticos, poner a éstos bajo la vigilancia de los

14. VARGAS, Julián y VERA, Guillermo, "Formas asistenciales y beneficencia en Santa Fe", Congreso Nacional de Historia, 1987.

15. DONZELOT, Jacques, *La policía de la familia*, Valencia, España, Pre-textos, 1979, p. 16.

padres. El segundo podría reagrupar, bajo la etiqueta de "economía social", todas las formas de dirección de la vida de los pobres con vistas a disminuir el coste social de su reproducción, a obtener un número deseable de trabajadores con un mínimo de gasto público, en resumen, lo que se ha convenido en llamar filantropía"¹⁶.

Las prácticas de policía y el control de la población

La noción de policía profundamente ligada al proceso de civilización europea nos remite al interés de los Estados-nación nacientes, de construir un conjunto de mecanismos que van a actuar sobre la vida cotidiana del individuo, sus hábitos y pautas, para actuar sobre el cuerpo, la higiene, sus condiciones de vida. Como planteaba Jacques Donzelot, la policía no tenía el sentido represivo que tiene hoy sino que correspondía a una noción más amplia que engloba tanto el desarrollo de la población en la ciudad como el poder central. "La policía tiene como misión asegurar el bienestar del Estado mediante la sabiduría de sus reglamentos y aumentar sus fuerzas tanto como sea capaz"¹⁷.

Las prácticas de policía apuntaban a controlar la ociosidad y todo lo que genera pobreza en términos de gobierno y educación de la población. Al hablar de funciones de policía se deben tener en cuenta todas aquellas actividades dirigidas a ejercer un control político sobre la sociedad, es decir, no solo ejercían ese tipo de funciones las autoridades emergidas

16. *Ibid.*, p. 20.

17. *Ibid.*, p. 10.

de la Real Audiencia (oidores, fiscales, escribanos, alcaldes de corte, procuradores, notarios y gobernadores) sino también, y principalmente, los alguaciles,¹⁸ corregidores, mayores de corte, subtenientes, ministros de vara,¹⁹ los alcaldes de las cárceles de corte, los pregoneros, los verdugos y los padres de menores.

En 1793 Francisco José de Caldas, Padre General de Menores de Popayán, cargo que existía desde algunos años atrás, presenta una propuesta al gobernador y comandante de la jurisdicción sobre el mejor modo de cumplir con los propósitos definidos para su cargo. Inicia Caldas su argumentación señalando que “No pudiendo el Padre General de Menores, sin gran dolor y sentimiento de su corazón ver tantos jóvenes de ambos sexos entregados a la ociosidad, madre verdadera y origen fecundo de todos los vicios, ya sea por indolencia o descuido de sus padres, o ya en fin por no tener una mano robusta que los dirija en sus primeros años, ha juzgado por muy útil a la Religión, al Estado y al cumplimiento de su oficio hacer presente a la paternal benignidad de Vuestra Señoría un medio seguro para ocurrir a estos inconvenientes y daños que experimentamos con dolor”.²⁰

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

19. Se designaban como ministros de vara a los alguaciles, quienes entre otras funciones estaban encargados de la aprehensión de esclavos fugitivos, la recogida de vagos y desocupados y de muchachos que se dedicaban a los juegos de azar y que no sobrepasaban los diez años.

Analiza seguidamente Caldas la situación de su ciudad y describe con preocupación que sólo existen dos monasterios, uno de los cuales “ha cerrado sus puertas a toda joven que no entre a profesar la vida religiosa”, y el otro no puede acoger al “crecido número de niñas que se hallan sin oficio y destino”; que no hay casas de recogida y que hasta ahora se inicia la obra del hospicio. Paralela a esta situación, señala con dolor que los gremios y talleres permanecen desiertos, mientras “las calles, trucos, garitas, etc., permanecen pobladas de jóvenes lozanos, cuyos brazos ociosos podrían ser de mucha utilidad a la República”.²¹ Ante esta situación sólo ve un medio capaz de “impedir los tristes progresos que hace cada día la pereza”²² y este medio consiste en “...entregar a aquellos jóvenes y niños que todavía se hallan en su minoridad... a los maestros y artesanos honrados, escriturados de tal modo que éstos se constituyen en verdaderos padres de sus discípulos y aprendices, teniendo el cuidado de su educación, de su vestido y alimentos”.²³

Para este momento, el recogimiento y el encierro ya no son alternativas ante el problema de la ociosidad; sólo la enseñanza podrá transformar “los brazos ociosos” en cuerpos útiles a la república. Pero para alcanzar este objetivo hay que vencer algunos obstáculos, siendo para Caldas el principal de ellos la poca rigurosidad que manifiestan las madres en la

20. Francisco José de Caldas, “Educación de Menores”, periódico *La Información*, Popayán, julio de 1910, p. 1.

21. *Ibid.*, p. 14.

22. *Ibidem.*

23. *Ibid.*, p. 15.

educación de sus hijos: asegura Caldas que “las madres son la verdadera causa de la ociosidad y la perdición de sus hijos, pues si éstas se mostraran y castigaran con rigor la falta del hijo al oficio, éstos se aplicarían y no se abandonarían a la pereza”.²⁴

Sin embargo, es tan importante la enseñanza de los niños por su posterior utilidad, que es necesaria la intervención del Estado para asegurarle a toda costa: considera aquí que “para que pueda subsistir la educación del joven contra los esfuerzos de las madres y pasiones de los hijos... es necesario que en ésta se niegue toda protección, separarlos del todo de las madres, parientes y deudos para impedir de este modo los disgustos que se podrán ocasionar a los maestros”.²⁵

Las diferencias de este novedoso discurso con las que le antecedieron son múltiples, pero todas giran en torno a un mismo eje: las mismas prácticas, los mismos individuos, las mismas instituciones, pero ahora funcionando en un nuevo ordenamiento. La limosna como práctica continúa pero ahora centralizada en manos del Estado para orientarla hacia unos fines precisos con una utilidad determinada; los curas, obispos, nobles, artesanos, mendigos, permanecen como tales pero ahora organizados y funcionando en otros contextos y para un objetivo común: un “reino industrioso”; el hospicio, el hospital como instituciones anteriores pero ahora articulados a la vida productiva o a la utilidad mediante el destierro de la holgazanería y el exterminio de “las malas costumbres y

24. *Ibidem*.

25. *Ibid.*, p. 16.

resabios” contrarios a los preceptos de la religión y a la pública felicidad del reino. La nueva estrategia coloca al trabajo como la mejor manera de honrar a Dios.

Del hospicio a la escuela pública

Se trataba entonces de conjugar disciplinamiento y trabajo. No era en ese momento suficiente el recogimiento limosnero al encierro de mendigos y vagabundos o la apertura de nuevos hospicios; este como lugar de sólo recogimiento ya no cumplía cabalmente una función social, era ahora necesario darle una utilidad al encierro, ya fuera como escuela a secas, donde se enseñaran las primeras letras, o como taller-escuela que vinculara y agrupara el trabajo con enseñanza.

Cuando los pobres son encerrados, y sobre todo los niños pobres, aparecen nuevas formas de tratamiento que van a colocar al niño como centro y objeto no tanto de saber como de disciplina y encauzamiento. La enseñanza entonces va a centrarse en la religión, en los oficios y en la vida en policía con un fin de utilidad pública, en tanto lo público va a ser rescatado fundamentalmente por el Estado: de esta experiencia comienzan a surgir las primeras formas de lo que después se conocerá como la escuela pública.

Así, la escuela tiende a generalizarse para los sectores pobres de la población a los que había que someter a policía, la escuela no era en sus comienzos un lugar fundamental para la educación o para el conocimiento e ilustración, sino un sitio de amoldamiento.

Lo que planteo es que el hospicio deviene en forma de escuela a través de los mecanismos de disciplinamiento del cuerpo y temporalización del espacio escolar, en un cruce continuo de fuerzas, con la instauración de saberes específicos y la creación de un nuevo sujeto que es más sujeto de virtudes que de saber. En este caso la educación como un objeto público crea un campo de intervención que se refiere a un conjunto de prácticas dirigidas, al sometimiento de los pobres, muy distintas de lo que hoy reconocemos como educación o instrucción. En ese sentido la educación era un objeto único de beneficio social y necesaria para el gobierno de las naciones”,²⁶ o para “la mejora de las costumbres, la prosperidad pública y el bien y la gloria de Dios y el Rey”.²⁷

Pero la escuela no solo va a ser instrumento de control de los pobres sino también de contención y prevención para enfrentar los levantamientos de las gentes del común que expresaban el repudio general, frente a medidas económicas y políticas adoptadas por la corona española. No es coincidencia que hoy sepamos que el 90% de los planes de escuela fueron escritos por los curas que se encontraban en poblaciones donde se había originado la revuelta comunera, es el caso de Socorro, Lenguazaque y Girón, en Santander.

Así tenemos que aquello que surge inicialmente con el nombre de “escuela” para hijos de pobres tiene un sentido de reclusión de la miseria. Muy a menudo esas casas de recogimiento de niños pobres empiezan a transformar su sentido y

²⁶ MARTÍNEZ BOOM, Alberto, *Escuela, maestro y método en la sociedad Colonial*, Universidad Pedagógica Nacional, 1983.

²⁷ Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro G-7 (sin foliación).

sus fines sociales. Se trata de darle un sentido más útil al encierro a través de vincularlos con la enseñanza del trabajo, de la religión y de la policía.

En el Plan de escuela propuesto por Don Felipe de Salgar, cura de San Juan de Girón, sobre el establecimiento de una escuela de Primeras Letras, expone: "sería cosa ociosa manifestar aquí la necesidad de una escuela pública de primeras letras, en los lugares cabezas de provincia y de una población regular. Todo el mudo conoce su utilidad y es uno de los preceptos más recomendables de nuestras leyes patrias".²⁸

Vagos, ociosos... y ahora útiles

Existe un testimonio de 1775 remitido por el ayuntamiento de la Villa de Honda, sobre la fundación del Hospital de San Juan de Dios.²⁹ Encontramos también otro testimonio del Fiscal Protector de Indias de la Audiencia de Santa Fe, Francisco Antonio Moreno y Escandón, en que da cuenta de que habiéndose establecido un hospicio de pobres y casa de recogidas, informa la creación de estatutos y ordenaciones para el régimen y gobierno de los pobres expósitos y desamparados recogidos en los hospicios de la ciudad de Santafé³⁰. Tanto en uno como en otro, los argumentos dados para justificar su fundación son similares a aquellos utilizados para la fundación de escuelas, y sus consecuencias parecen orientarse en la misma dirección:

²⁸ AHNB, *Fondo Colegios*, Tomo II, f. 948v.

²⁹ Legajo 692. El señor secretario en Madrid del 8 de enero de 1777 al Despacho Universal de Indias.

³⁰ Legajo 693, Santafé, *Cartas y expedientes*, 1777, tira 1.

1) Que la fundación se dirige al servicio de Dios y la causa pública.

2) Mediante la urgente y extrema necesidad que se padece en esta villa por los pobres de ella y de otras muchas partes y de todo el Reino para la curación de todas las enfermedades a causa de la falta de hospital, determina conceder y librar las más eficaces providencias para que tenga efecto el erigir dicho hospital u hospicio.

3) Utilización de las temporalidades jesuíticas.

4) Lugar de beneficio público donde se esconde y se reclusa la pobreza.

5) Las donaciones que existen y se piden adicionalmente para ello.

En esa misma dirección aparecen propuestas que son presentadas por las figuras más representativas del Consejo Extraordinario, que era sin duda el órgano de Estado más importante en el reinado de Carlos III. El conde de Floridablanca, Jovellanos, y otros como Queipo del Llano, son precisamente quienes asumen el problema de la miseria como elemento que altera el orden social y político y serían algo así como “la hez de la república”.

La pobreza, y sobre todo los pobres en la calle, expresan un cierto malestar social que necesita ser puesto en orden y al mismo tiempo requiere darle una función. Es decir, sólo adquiere realidad y valor de problema en esta dimensión social en el seno de una cultura que la reconoce como tal, donde se “reconoce el valor de la útil instrucción de un muy crecido número de niños (...) que criándose desvalidos y ociosos se pierden y pierden a otros de la corrección y aplicación de los

mendigos válidos que son peste de los pueblos y finalmente de varios objetos de la mayor utilidad y necesidad del Estado".³¹

La población se asume como fin último del gobierno, sujeto de necesidad y objeto de intervención, creándose la necesidad de su protección y otras que deben ser suministradas por el Estado. Para controlar la población surgen, entonces, instituciones intermediarias como la escuela, que permitan su adecuado gobierno, y se combinan y entrecruzan las instancias de control y gobierno. Así la familia gobierna a los hijos en la casa y la escuela a los que no la tienen por desintegración, descomposición o desajuste. De este modo, se empiezan a establecer estas relaciones entre la familia, el Estado, la Iglesia y la escuela, tratando diferenciadamente a la población, según sean vagos, expósitos o revoltosos.

La nueva valoración que posee la miseria la empieza a despojar de cualquier solución sentimental y la ubica en un terreno enteramente práctico con efectos económicos y sociales; estableciendo otras relaciones entre la familia, el Estado, la Iglesia y la población.

La escuela no es fundamentalmente un lugar para ilustrar sino para corregir

Si bien es cierto que la escuela neogranadina tomó prestados algunos rasgos de la escuela europea, su cristalización se dio entre nosotros de un modo muy singular. Los planteamientos de Julia Varela sobre el surgimiento de la escuela

³¹ DE MURCIA, Pedro Joaquín, *Discurso político sobre la importancia y necesidad de los hospicios, casas de expósitos y hospitales*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Ibarra, 1978, p. 1.

como el paso de las armas a las letras serían válidos para España y otros países europeos, pero tendrían en el caso del Nuevo Reino de Granada otras formas de apropiación.³² El tránsito entre las armas y las letras no se da entre nosotros. La escuela neogranadina pone su acento en la enseñanza religiosa y en la civilidad y el disciplinamiento de la población a través de las prácticas de policía o en la enseñanza de oficios a pesar de que la escuela es ya una institución en el orden del Estado y no de la religión.

Con la escuela pública lo que aparece es una nueva regularidad en donde se dibuja con trazos cada vez más firmes una política de carácter totalizador para el recogimiento de niños pobres encerrando sus vidas en ocupaciones y ejercicios con los cuales se pretende desterrar sus “libres costumbres”, corregirlos para acostumarlos a vivir en policía. Esta regularidad no elimina ni sustituye las otras prácticas y formas educativas.

Como la escuela se constituye en un problema de gobierno, lo que le compete en realidad no es educar, a menos que “educar” sea modelar el cuerpo y el alma (prácticas comúnmente denominadas de policía, disciplinamiento). Es decir, la escuela tiene poco que ver con el conocimiento. Crea unas formas de regulación del tiempo y el espacio que afecta las prácticas (el tipo de ejercicios como la repetición, lo consuetudinario... los horarios), con lo cual la escuela no tiene en sus comienzos como función fundamental la educación o el

32. VARELA, Julia, “De las armas a las letras”, Capítulo 1, en *Modos de Educación en la España de la Contrarreforma*, primera edición, Ediciones La Piqueta, 1983, pp. 26-27.

conocimiento e ilustración de los individuos, sino una tarea mucho más pedreste de amoldamiento de los pobres y especialmente de los niños pobres, proceso que con el tiempo tiende a generalizarse a vastos sectores de la población.

La escuela regula las prácticas para crear hábitos en los individuos dentro de los cuales “unos saberes” pudieron haber sido utilizados no por su finalidad de conocimiento sino por el ejercicio del disciplinamiento (ejemplo: la plana). En principio, no se piensa como saber en sí mismo, aunque ese es el germen del saber pedagógico. Las prácticas de policía se convirtieron en el saber pedagógico. Es en este marco donde se puede comprender el surgimiento de un saber que tiene que ver fundamentalmente con la instauración de prácticas de policía que luego devinieron en enseñanza de primeras letras.

Precisamente, los planes de escuela constituyen la primera y la más importante figura distintiva de la escuela como realidad tangible, y es además, aunque precario en sus principios, si no el único por lo menos el registro más importante donde es posible reconocer las prácticas y los saberes que circulaban en las primeras escuelas.

Entre 1774 y 1821 se presentaron 20 planes de escuela, entre ellos algunos expedientes que por sus características merecen esta denominación. A lo largo de todos estos años se va elaborando y estructurando un conjunto de pautas para el disciplinamiento y formación moral de los individuos. Los planes que aparecen en el siglo XVIII pueden ser categorizados de la siguiente manera: una primera categoría de planes se puede articular en torno a la *distribución del espacio y el tiempo*, que corresponde a aquellos en los cuales las tareas escolares son

distribuidas en el tiempo y a cada actividad dentro de la escuela, donde se les asigna a los niños un horario determinado: se fija una hora para iniciar labores, otra para rezar, una hora para realizar ejercicios espirituales. Entre estos Planes se encuentran: El plan de la Escuela de Cristo, que fue de la Compañía de Jesús en Popayán 1781.

Otro conjunto de planes se pueden agrupar en la categoría de *reglamentos o métodos*, entendidos como disciplinamiento interno de los saberes, que constituyen los primeros intentos por normatizar las actividades escolares en general. Plan de fundación de la escuela en Lenguazaque, formulado por su cura, Don Domingo Duquesne de la Madrid, 1785; Plan y Método de la Escuela Pública de Ubaté; autos sobre el establecimiento de escuela de primeras letras en la Villa de Santa Cruz y San Gil, y fundación de cátedra de gramática, 1785; y expediente sobre la aprobación de una escuela de primeras letras para la enseñanza de los pardos en la ciudad de Caracas.

Aparecen también los planes de *Escuelas femeninas*, donde las niñas eran educadas para aprender el arte de bordar, de los oficios, y obviamente en las virtudes, que tenían su propia organización, distribuían autónomamente el tiempo y definían sus propias actividades, los contenidos y las formas de enseñanza. Corresponden a esta clasificación: Expediente sobre la fundación del convento y Colegio de la Enseñanza de Bogotá, 1783, y las Ordenanzas para la dirección y gobierno de la escuela fundada por Don Pedro de Ugarte en Santa Fe.

Finalmente, encontramos los planes que tratan sobre la fundación de *Escuelas de lengua castellana*, creadas para ense-

ñar la lengua castellana a los indígenas de algunas regiones y erradicar las lenguas aborígenes. Los planes de Lloró y Quibdó, 1806, son los más distintivos de esta categoría.

El niño: sujeto de necesidad y objeto de intervención

¿Cuándo y a partir de qué cuestiones se descubre el papel de los niños en la sociedad y en la escuela?

Hay un momento en que se descubre la primera edad como la más propicia para instruir y ejercitar a los niños en la memoria, la obediencia, el buen comportamiento, y en general, en la virtud y gobierno. Para conocer las razones explícitas que inauguran el interés por el niño y sobre todo por la manera como se debe gobernar, puede servirnos de introducción por su representatividad y expresividad un texto del clérigo Juan Bonifacio: “los niños son muy fáciles de gobernar. Yo no sé cómo hay quien diga lo contrario. Por lo mismo que son tan impresionables, se puede hacer de ellos lo que se quiera (...)”.³³

En esa misma línea, Mr. Locke, autor de gran reconocimiento en el siglo XVIII, señala “Apenas se encontrará un hombre, tan de cortas luces, que no esté perfectamente convencido de la necesidad que tenemos de dar una educación a los niños, para ayudarlos a salir del estado de incapacidad y torpeza en que la debilidad de la infancia los tiene largo tiempo sumergidos (...) Las menores y más sensibles impresiones

33. F.G. OLMEDO, *Juan Bonifacio (1538-1606) y la cultura literaria del Siglo de Oro*, segunda edición, Madrid, 1939, pp. 102 y ss.

que recibimos en nuestra tierna infancia son de una consecuencia importantísima y de una larga duración”.³⁴

Una vez conocidas las poderosas razones “naturales”, morales y políticas que fundan la importancia y la necesidad de comenzar la acción de adoctrinamiento y adiestramiento desde los primeros años, ¿a quién corresponde su ejecución? Este “descubrimiento” y verificación de su importancia y por tanto, necesidad de *intervención*, tiene diversas corrientes que aparecen con cierta semejanza y a propósito de diversas cuestiones: en el orden moral (gobierno del alma), en el orden psicológico (control de las emociones), en el orden del gobierno (como sujeto civil), en el orden religioso (sujeto piadoso y virtuoso). Se trata de un ataque al niño desde diferentes fuentes, que lo usan de diversas maneras.

Así, en el *orden psicológico*, los discursos de Huarte de San Juan sobre los cuatro estados de la mente y la relación entre el ingenio para las ciencias con la infancia donde proponía: “(...) por lo cual había de haber diputados en las Repúblicas, hombres de gran prudencia y saber, que en la tierna edad descubriesen a cada uno su ingenio, haciéndole estudiar por fuerza la ciencia que le convenía y no dejarlo a su elección”.³⁵ Con relación a la *virtud*, el discurso de Vives se inscribió en una serie de valoraciones y experiencias sobre la imagen del niño, pero fue a partir del discurso de Rousseau que se transformaron las prácticas de crianza y también las de educación con respecto a la niñez.

³⁴ Mr. LOKE, *Educación de los niños*, T. I, Madrid, Imprenta de Manuel Álvarez, Prefacio, 1767, p. xxvii.

³⁵ HUARTE de San Juan, *Examen de ingenios para las ciencias*, Editorial Nacional, Madrid, 1977, p. 61.

Con referencia a las *emociones*, Mr. Locke dice que: "Si los niños obran bien o mal en lo sucesivo, si sus acciones merecen elogio o vituperio, siempre será un efecto de la educación que hayan tenido. Toda falta que cometan se atribuirá con mucho fundamento a la primera enseñanza que tuvieron (...) la base de todas las virtudes consiste en estar capaces y dispuestos para vencer todos sus deseos y reprimir todas las pasiones, siguiendo puramente lo que la razón proponga, aunque estos apetitos inclinen a otra cosa".³⁶

Se hace necesario, entonces, determinar las prácticas de intervención y de moldeamiento sobre el niño (crianza, protección, instrucción, educación, adoctrinamiento) diferenciando desde dónde (la familia, la escuela, la Iglesia), qué sujetos las ejercían (padre, maestro y cura) y empleando qué instrumentos. De esta forma, los padres pondrían acento en la crianza y cuidado del cuerpo, los maestros en la obediencia y rutinización de las prácticas, los curas en la constitución de un sujeto moral y religioso. Y las intervenciones se realizarían con diversos instrumentos y mecanismos: vida de pastores, cartillas, ejercicios, catecismos, entre otros.

De aquí se desprenden otras formas de reconocimiento de distinto tipo de infancia y formas diversas (en algunos casos combinadas) de intervención y dirección, lo que Varela denomina: *infancia diferenciada*; para el caso del Nuevo Reino de Granada, el niño pobre se asocia con la aparición de los hospicios que luego devienen en escuelas públicas, el hijo de benemérito y principal contaba con la educación ofrecida en unos casos a través de ayos, de pupilos, o preceptores particulares.

36. Mr. LOCKE, Capítulo II, "Del cuidado que debe tenerse del alma de los niños", *op. cit.*, pp. 68-69.

Este saber se refiere a ejercicios, prácticas que pueden encuadrarse, homogeneizarse, con el fin último de volverlos útiles al Estado. El fenómeno de unificación de la población, y bajo una misma manera concreta, única y singular, inaugura una nueva temporalidad, especialidad y nuevas formas de organización. Pues los saberes fueron seleccionados y organizados en diferentes niveles. Estas prácticas de *intervención* dan inicio a un saber que de forma sistemática convoca y autoriza las diversas formas de intervención, protección y moldeamiento del niño, saber que luego recibirá el nombre de saber pedagógico. Que se podría entender como el conjunto de métodos e industrias para guiar, dirigir y controlar al niño “desde su más tierna edad”.

Esta ponencia si acaso adquiere algún sentido y valor, se debe a que hoy todavía la escuela sigue vigente y aún enseñamos en ella, matriculamos a nuestros hijos, así la educación esté dispersa en diversos espacios sociales (la ciudad, los medios). Pero cuidado; la escuela no permanece intacta, se le combate de un lado y se le defiende del otro. Hoy puede ser la trinchera para los maestros o el lugar donde se concentran todos los males de la educación, según los analistas simbólicos.

El hecho de que en su surgimiento la escuela se encuentre despojada de toda pompa muy ligada al poder como lo muestra este examen, ello no quiere decir que haya permanecido intacta o que no pueda tomar otro sentido como plantea Deleuze a propósito del valor y el sentido en Nietzsche: “(...) la historia de una cosa es la sucesión de las fuerzas que se apoderan de ella, y la coexistencia de las fuerzas que luchan por conseguirlas”.³⁷

³⁷ DELEUZE, Gilles, *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1986, p. 10.

Determinar el surgimiento y aparición de la escuela desde este lugar nos permite despojarla de toda pompa y solemnidad de la cual ha sido revestida, para encontrarla en su verdadera desnudez. Hoy que la escuela se ha generalizado 200 años después. Todavía las voces hablan de la educación y la escuela como (salidas) respuestas a la pobreza.

Historiar los avatares de la escuela desde su aparición, sin hacer de la historia un objeto progresivamente mejor conocido, entraña negarse a la complicidad de una historia hecha sobre el registro del progreso; historia que enmascara los horrores como errores; que finge aprender cada día más, en dirección hacia el mejor de los mundos posibles; que achaca a la equivocación o algún tipo de carencia lo que hoy podríamos llamar formas positivas de conciencia y comportamiento.