

La construcción de la subjetividad de los primeros estudiantes en el Nuevo Reino de Granada: castellanización del indígena

Leonardo Alberto Mauris De la Ossa.¹
Investigador independiente

Artículo de reflexión derivado de investigación
Enviado: 20-05-2021- Aprobado: 17-06-2021

Resumen

El objeto de la investigación fue determinar el contorno de los discursos que configuraron la subjetividad de los nuevos docentes y estudiantes en los inicios de la conquista del territorio americano, especialmente en el Nuevo Reino de Granada. En él se determinó como la castellanización fue un instrumento de poder que no solo impulsó un *Ethos*, sino que legitimó el andamiaje de un sistema educativo. Para ello se usó el método arqueológico-genealógico, cuyo principal hallazgo ha sido documentar la instrumentalización de la cual, desde sus orígenes, han sido víctimas los docentes y estudiantes en el país.

Palabras clave: Castellanización, conquista, arqueología-genealogía, Virreinato de Nuevo Reino de Granada; construcción de la subjetividad.

The construction of the subjectivity of the first students in the New Kingdom of Granada: Castilianization of the indigenous people.

Abstract

The purpose of the research was to determine the contours of the discourses that configured the subjectivity of the new teachers and students at the beginning of the conquest of the American territory, especially in the New Kingdom of Granada. It was determined how Castilianization was an instrument of power that not only promoted an *Ethos*, but also legitimized the scaffolding of an educational system. For this purpose, the archeological-genealogical method was used, whose main finding has been to document the instrumentalization of which, since its origins, teachers and students in the country have been victims.

Key words: Castellanization, conquest, archaeology-genealogy, Viceroyalty of the New Kingdom of Granada; construction of subjectivity.

¹ Filósofo de la Universidad de Cartagena, magister en Proyectos Educativos Medios por las TIC de la Universidad de la Sabana y candidato a doctor en Educación en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá. Directivo docente del magisterio colombiano y docente de cátedra de la asignatura de modelos pedagógicos en la UMECIT. Correo electrónico: leonardomauris@umecit.edu.pa

A construção da subjectividade dos primeiros estudantes no Novo Reino de Granada: A castilianização dos povos indígenas.

Resumo

O objectivo da investigação era determinar os contornos dos discursos que moldaram a subjectividade dos novos professores e estudantes no início da conquista do território americano, especialmente no Novo Reino de Granada. Determinou como a castilianização foi um instrumento de poder que não só promoveu um Ethos, mas também legitimou o andaime de um sistema educativo. Para este fim, foi utilizado o método arqueológico-genealógico, cuja principal descoberta foi documentar a instrumentalização da qual, desde as suas origens, professores e estudantes no país foram vítimas.

Palavras-chave: Castellanização, conquista, arqueologia-genealogia, vice-reino do Novo Reino de Granada; construção da subjectividade.

Introducción.

Las periodizaciones de la historia parten de la falacia de creer encontrar principios teleológicos que dirigen y explican los hechos. Ello ubica a los historiadores en un pedestal privilegiado desde donde pueden realizar las rupturas, establecer las continuidades y determinar el progreso de las ideas o instituciones. No obstante, en esta investigación se propone el concepto de emergencia para explicar el surgimiento de acontecimientos que configuraran los diferentes hechos sociales.

La categoría de emergencia supone que la existencia de los discursos que, por alguna voluntad de poder, logran imponer formas determinadas de lo socialmente admisible, estuvieron siempre presentes, soterradamente, en las prácticas humanas. Por lo tanto, aunque perdidos en las densas capas, en algunos momentos, a raíz de azares y de voluntades de verdad, se institucionalizan formas de ver, de decir y de comportamientos. Es en este aspecto como se abordará la manera cómo los profesores y estudiantes han adquirido la subjetividad que durante los primeros años de colonización en el Nuevo Reino de Granada se les asignó.

Es por ello, que el estudio arqueológico-genealógico no coincide con las periodizaciones que habitualmente los historiadores realizan. En su lugar, intenta desvelar las voluntades de verdad y poder que dieron vigencia e institucionalizaron unos discursos en detrimento de otros. Es así como, por ejemplo, el tradicionalmente conocido período de la Colonia que por lo general se consolida en un solo bloque, en este estudio se distinguen diferentes

momentos en los que se oficializan perspectivas, sustancialmente diferentes, de los maestros y los estudiantes. En lo que sigue, solo se expondrá el entramado que dio origen, en el Nuevo Reino de Granada, a un currículo educativo que privilegiaba la lengua, no como un instrumento de comunicación, sino de dominación y control.

En este marco, el axioma desde el cual se fundamentó el ideal educativo, en los primeros años de la Colonia, fue la necesidad de ilustrar a pobladores que no solo eran menores de edad, en términos kantianos²; sino que ni siquiera tenían edad. Ellos no eran culpables de su incapacidad por pereza o por confiar su tutoría a autoridades; sencillamente no razonaban, su estado de naturaleza los ubica en una etapa pre-científica y, por ello, la instrucción debía iniciar desde la completa elementalidad. En resumen, la castellanización y el adoctrinamiento eran las primeras asignaturas que debían ser ampliamente impartidas a una población sin espíritu.

Ahora bien, la instrucción no fue un hecho aislado ajeno al gobierno. Es correcto establecer, en palabras de Martínez, la forma como: “el poder civil dirigía la evangelización.”³ Y es que, la afirmación de Silva, respecto al siglo XIX, ha sido válida en casi toda la historia de la educación colombiana: “si hay dos campos que de entrada presentan una aguda vinculación ...son estos los de la política y la educación.”⁴ Su relación no es meramente formal: definir los planes de estudios, determinar las fuentes de financiación o reglamentar el marco jurídico, en cada una de estas acciones subyace la intención por la formación de un tipo de individuo, sociedad e instrumentalización de los maestros, que desemboca en la inquebrantable resolución de encasillar o delimitar el discurso válido del que no lo es o de configurar el orden moral del inmoral. Es este el meollo del asunto, la pedagogía, en mano de la gubernamentalidad, ha sido un poderoso instrumento para legitimar el accionar del Estado, los grupos sociales y de filiaciones políticas.

En este aspecto, no es falsa la tesis de Giroux cuando establece que uno de los mayores logros de las instituciones modernas ha sido el poder ejercer el control social sin el uso de la fuerza física o de la coacción. En su lugar, ha diseñado dispositivos de control que,

² KANT, Immanuel. Filosofía de la historia. México: Fondo de cultura económico, 2004, pág. 16.

³ MARTÍNEZ, Alberto. Madrid: Evangelización e instrucción pública en el orden colonial español, 2018, pág. 3.

⁴ SILVA, Luz. Bogotá: Nueva historia de Colombia IV: Educación y ciencia, lucha de la mujer, vida diaria, 1989, pág. 61.

al dotarlos de universalidad y legitimidad bajo el imperativo de la necesidad de la unidad nacional, logran imponer formas sofisticadas de vigilancia. Según el autor, la: “hegemonía ideológica”⁵ es la forma como los gobiernos dotan de significados y valores a los sistemas de prácticas, los cuales son reproducidos en las prácticas cotidianas, donde la escuela, es por excelencia, el espacio de adiestramiento y promoción del aparato ideológico gubernamental.

Ahora bien, es un error sostener que las prácticas e ideologías socializadas en las escuelas u otras instituciones son meramente el reflejo de las élites económicas y políticas que gobiernan: sería un forma simplista y reduccionista de entender el asunto. En su lugar, Deleuze afirma: “El poder no se deja localizar.”⁶ Está presente en todas las capas de las comunidades humanas, tiene múltiples direcciones y siempre tiene como común denominador legitimar un cuerpo de prácticas, las cuales inician su ascenso en la sociedad a través de los discursos. Es justamente en este punto como se explica la forma como la legislación educativa colombiana dio el contorno de lo que se entenderá como sujeto llamado a instruir: maestros y sujeto a educar: estudiante.

Ahora bien, el resultado inevitable de esta forma de proceder es la instrumentalización de los individuos que hacen parte del sistema. Basta leer las cédulas reales durante la Colonia⁷, la abundante legislación educativa durante los primeros años de la independencia⁸ o los programas de gobiernos durante las presidencias de los partidos políticos tradicionales⁹, para identificar un hecho común: propagandear, a través de la instrucción pública, una forma bien demarcada de ciudadanía, bien común, ideales de la nación o el papel del individuo en el aparato productivo. El principal agente llamado a operar en este edificio, finamente establecido, han sido los maestros.

El concepto de profesor, en el sistema educativo colombiano, ha sido movedizo, escurridizo, difícil de encasillar. En sus orígenes, se entendía por ello a los curas doctrineros que impartían los santos dogmas católicos para la salvación de las almas de

⁵ GIROUX, Henry. Buenos Aires: Pedagogía y política de la esperanza, 2003, pág. 26.

⁶ DELEUZE, Gilles. Buenos Aires: El poder: curso sobre Foucault, 2017, pág. 46.

⁷ HERNÁNDEZ, Guillermo. Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomos I-VII. Bogotá: Kally, 1986.

⁸ PITA, Roger. Fundar escuelas para consolidar la República y formar ciudadanos. Una aproximación para el caso colombiano, 1819-1825. Bogotá: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2015.

⁹ SILVA, Luz. Bogotá: Nueva historia de Colombia IV: Educación y ciencia, lucha de la mujer, vida diaria, 1989.

lo impenitentes indios. De igual forma, sus cátedras contemplaban la enseñanza de la lengua hablada por los colonizadores con el fin específico de humanizarlos. Luego, en palabras de Bohórquez, los llamados a ejercer el título de maestro debían ser: “hijodalgo, cristiano viejo, que no tuviera mezcla de otra mala sangre, como es moro o turco y que fuera de buena vida y costumbre.”¹⁰ Como se observa, todas ellas cualidades de índole moral. Los educadores eran evaluados más por sus orígenes de cunas o convicciones que por sus conocimientos: “no dice la cédula en qué términos serían examinados, ni en qué materias y solo exige que hayan de saber rezar la doctrina cristiana.”¹¹

Estos dos ejemplos no son casos aislados en el sistema educativo de Colombia, por el contrario, son el preludio de una práctica instrumentadora hacia los profesores. Discursos similares que durante toda la historia van configurando, armando, legitimando lo que ante el imaginario colectivo debe entenderse como sujeto o la individualidad del maestro. En conclusión, ha sido una identidad creada por el discurso legislativo.

De igual forma, en lo que respecta a la definición de la individualidad de los estudiantes, el asunto no ha sido diferente. Su demarcación también ha obedecido a una lógica similar a la que ha operado en el caso de los maestros. No obstante, su surgimiento y evolución han obedecido a otros temas de ingeniería social, en su seno, el hilo común ha estado en la corrección y disciplina de cuerpos y mentes de sujetos no dosificados, vagos o en la necesidad de hacerlos encajar como fuerza de trabajo.

En lo que sigue, se intentará exponer cómo, lo anteriormente afirmado, tuvo asiento en los primeros años de conquista en el Nuevo Reino de Granada. Durante este período existió la resuelta decisión de formar al indio. Sin embargo, para ello se jugó un papel ambiguo: en un primer momento se intentó castellanizar a todos los habitantes recién descubiertos; pero pronto la empresa fracasó porque no se cumplía eficazmente con el propósito general, el de la evangelización. Es por ello que, pronto los maestros hispanos se vieron obligados a conocer la lengua de sus estudiantes, no con el deseo de preservar la tradición oral, sino con la intención de que, a partir del aprendizaje, se pudieran deshacer los lazos que impedían la conversión y civilización de los ignorantes habitantes americanos.

¹⁰ BOHÓQUEZ, Luis. Bogotá: La evolución educativa en Colombia, 1959, pág. 32.

¹¹ *Ibíd*, pág. 33.

Metodología.

A través del análisis arqueológico y genealógico de la historia se combina un binomio categorial que desde dos frentes confluyentes ayudan a comprender el juego que ha dado forma al sujeto actual. Para ello Foucault¹² inicia problematizando la periodización elaborada por los historiadores, los intentos por establecer equilibrios estables, continuidad o acumulación de los hechos. De igual forma, rechaza las concepciones teleológicas o los tratados que se empeñan en señalar el origen y progreso de las ideas o instituciones humanas. En tal sentido, la arqueología es el método por el cual se analizan las relaciones de verdad, mientras que la genealogía intenta desvelar las del poder.

Ahora bien, la verdad y el poder son conceptos que Foucault (2005) analiza sobre la base de lo que entiende por discurso. Para él: “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.”¹³ A raíz de un complejo entramado, se institucionalizan comportamientos, disciplinas, criterios de verdad que objetivan lo que es lícito decir y aquello que se proscribía. Este armazón funciona con criterios finamente contruidos para que los individuos interioricen identidades predefinidas por fuerzas externas. Y cuyo control se caracteriza, principalmente, por la homogenización de las personas.

No obstante, todo ello se pierde en la neblina del pasado, porque se crean sólidas placas que las solidifican e inducen a considerarlas como las únicas formas posibles de entender la realidad. Es por ello que Foucault¹⁴ propone una genealogía, para desmitificar la idea de los orígenes de los fenómenos, dado que en ella se esconde la pretensión de absolutizar la historia: al otórgale un único inicio a los hechos se opta por verlos en la actualidad como el resultado interrumpido de progreso. Se cae en la ilusión de que el hombre, sus instituciones, sus prácticas y su escala de valores ha sido el mismo en las diferentes etapas

¹² FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI.

¹³ FOUCAULT, Michel. Buenos Aires: El orden del discurso, 2005, pág. 10.

¹⁴ FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. Madrid: La piqueta.

de la historia y lo que ha variado son aquellos elementos rudimentarios que en momentos determinados impedían su perfeccionamiento.

En su lugar, han sido fuerzas contradictorias: dispositivos de poder los que terminan imponiendo en la sociedad los discursos que marcan las fronteras de lo pronunciable. El poder, tal como lo entiende Foucault es: “un tipo particular de relaciones entre individuos. Y estas relaciones son específicas: dicho de otra manera, no tienen nada que ver con el intercambio, la producción y la comunicación, aunque estén asociadas entre ellas. El rasgo distintivo del poder es que algunos hombres pueden, más o menos, determinar por completo la conducta de otros hombres, pero jamás de manera exhaustiva o coercitiva.”¹⁵

Por lo tanto, el medio por el que el poder impone los discursos no es a través de la violencia para forzar determinadas formas de comportamiento. Por el contrario, según Foucault: “No hay poder sin que haya rechazo o rebelión en potencia.”¹⁶ Entonces, lo que lo sustenta y mantiene son ciertas formas de racionalización: la justificación generalizada de la necesidad de que ellos permanezcan. Es por esto que las instituciones sociales, los discursos de verdad y las prácticas humanas son solo la punta del iceberg; porque tras bambalinas existe un entramado de voluntad que las valida y legitima. En tanto que ello sea así, el problema sería mal planteado si se pregunta: ¿cómo en los primeros años de la Colonia, en el Nuevo Reino de Granada, se construyó la subjetividad de los estudiantes y cómo contribuyó la castellanización a ello? En su lugar, la cuestión debería ser: ¿qué tipo de racionalización discursiva legitimó la subjetividad de los estudiantes a través de la castellanización?

Para responder el anterior interrogante, esta investigación debió eludir la conceptualización que habitualmente se ha hecho de la historia. Para tal fin, es pertinente recurrir a lo planteado por Foucault. Para él, es falaz pretender encontrar los orígenes de los hechos sociales; la genealogía, como método de estudio: “se opone por el contrario al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda de los orígenes.”¹⁷ Por tal sentido, no se trata de encontrar el progreso o despliegue de un fenómeno que ha sido constante en la pedagogía colombiana.

¹⁵ FOUCAULT, Michel. Buenos Aires: Tecnología del yo y otros textos afines, 2008, pág. 138.

¹⁶ *Ibíd.* Pág. 139.

¹⁷ FOUCAULT, Michel. Madrid: La microfísica del poder, 1980, pág. 8.

No existe tal cosa. Lo que se trata es de reseñar cómo han emergido una serie de discursos que han institucionalizado prácticas y sistemas de poder.

En esta investigación, la historia fue el escenario para determinar cómo en momentos específicos irrumpieron una serie de prácticas, que en su mayoría fueron precedidas por discursos que las legitimaban: ¿por qué se impone un relato en detrimento de otros?, ¿Qué obliga a que ciertas instituciones cobren existencias en lugar de algunas ya establecidas o de otras que también competían por establecerse? Foucault respondió que no es una lógica interna de desarrollo de los hechos o la idea de progreso que anima a la evolución de la humanidad, en su lugar, acertadamente determinó que su emergencia obedece a un estado de fuerzas que luchan, que combaten contra circunstancias adversas. Es así que: “La emergencia es pues, la entrada en escena de las fuerzas; en su irrupción, el movimiento de golpe por el que saltan de las bambalinas al teatro, cada una con el vigor y la juventud que le es propia.”¹⁸

Es en este marco donde la arqueología del saber esclarece el complejo entramado de raíces desde los cuales los enunciados adquieren sentido o son contextualizados. Cada vez que emerge un discurso es porque previamente ya compartía coexistencia con otros, su aparición no es, por lo tanto, original ni nueva, quizás anteriormente estuvo en el terreno de lo no científico, de lo no confiable; pero el anonimato no significaba su no existencia. Ahora, su eventual desaparición del escenario principal tampoco implica su anulación, solo una depuración.

Por lo anterior, en esta investigación se buscó dilucidar los discursos que racionalizaron la subjetividad impuesta a los estudiantes y la forma como la castellanización sirvió como instrumento para tal fin o, en palabras de Sánchez: “un análisis de los saberes institucionalizados.”¹⁹ La única finalidad ha sido, como dijera Foucault: “Enseñar a la gente que son mucho más libres de lo que se sienten, que la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido construidos durante cierto momento de la historia, y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida.”²⁰

Resultados.

¹⁸ *Ibíd*, pág. 16.

¹⁹ SÁNCHEZ, Tomas. *Manizales: Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*, 2008, pág. 120.

²⁰ FOUCAULT, Michel. *Buenos Aires: Tecnología del yo y otros textos afines*, 2008, pág. 143.

En términos generales, el argumento de Restrepo (1885) es cierto cuando sostiene que: “No fue el gobierno quien dio los primeros pasos para la difusión de las luces en nuestro país. Fueron los frailes dominicanos.”²¹ La referencia a una orden religiosa como la precursora de la institucionalización de la educación en Colombia no deslegitima su papel pedagógico o le confiere solo un rol netamente evangelizador de corte religioso. Por el contrario, tal como se evidenció en la investigación, todo el proyecto de adoctrinamiento durante la Colonia estaba fuertemente arraigado en un modelo educativo que definía los contornos de la subjetividad de los maestros y estudiantes.

El inicio de la evangelización amerindia fue marcado por la bula papal de Alejandro VI el 5 de mayo de 1493²². En ella, se otorgaba a la corona española el poder y dominio sobre los territorios recién descubiertos con la irrestricta obligación de que los reyes emplearan los medios necesarios para llevar la fe católica a los pobladores americanos. Fue así como el rey Carlos, de acuerdo a la Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias²³ —RLRI— en 1515, se autoproclama como: “señor de las indias occidentales, islas y tierra firme del Mar Océano, descubiertas, y por descubrir, y están incorporadas a nuestra real corona de Castilla.”

Y, con el fin de dar cumplimiento a los requerimientos de la predicación de la fe católica, la primera institución creada por la corona fue la encomienda. Según la RLRI tomo II, el origen de ella fue: “el bien espiritual y temporal de los Indios, y su doctrina y enseñanza en los Artículos, y preceptos de nuestra Fe Católica.”²⁴ De acuerdo a las disposiciones, a los colonos españoles se les asignaba un territorio donde debía velar por las instrucciones evangelizadoras de los pobladores neófitos en el cristianismo. En tal sentido, el encomendero, como delegado administrativo, se hacía de los servicios de los curas doctrineros quienes estaban encargado de los catecismos y la celebración de los sacramentos.

²¹ RESTREPO, Juan. Londres: La iglesia y el Estado en Colombia, 1885, pág. 116.

²² MARTÍNEZ, Alberto. Evangelización e instrucción pública en el orden colonial español. Madrid: Revista Española De Educación Comparada.

²³ Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias. Toma I-III —RLRI— Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales y boletín oficial del estado, 1998, pág. 525

²⁴ Ibí, pág. 263.

En palabras de Bohórquez,²⁵ fueron dos los principales objetivos de la encomienda. En primer lugar, someter a un grupo de indios a la vigilancia y control de un encomendero, el cual velaba por la conversión y bienestar de ellos. En segundo lugar, proporcionar al colonizador mano de obra para la agricultura y minería, indispensable para el desarrollo económico de los territorios recién descubiertos. Desde esta perspectiva, mientras que el conquistador que, por lo general era soldado, enseñaba los rudimentos de la agricultura o la minería, el cura doctrinero, en las capillas o lugares consagrados a la predicación, realizaban sus oficios evangelizadores con lo cual buscaba levantar el ánimo e infundirles fe en realidades celestiales a los indios. De acuerdo con Gonzalbo (1990): “La enseñanza religiosa se consideró esencial, fundamento y fin de todos los afanes de los misioneros; pero junto a ella se dio la persistente penetración de una nueva cosmovisión, que no sólo afectaba a las creencias religiosas, sino que se manifestaba en los modos de hablar y de conducirse que, según sus maestros, debían de llegar a constituir una segunda naturaleza en los dóciles neófitos”²⁶

Por lo tanto, el ideal educativo en el Nuevo Reino de Granada tenía bien establecido los fines para los cuales estaba constituido: la cristianización y castellanización. Las instituciones civiles, como la encomienda, estaban constituidas para ambos fines y su objetivo fue constituir un cuerpo para el trabajo que fuera dócil, gracias a la fe, y eficiente, a través de la nueva lengua que facilitaba las instrucciones para impartir las obligaciones.

No obstante, la encomienda, como institución socio-política, no estuvo exenta de numerosos reparos que ponían de manifiesto el abuso y el sistema de explotación que propició. Es común notar, en una somera revisión a la legislación de la época, las constantes leyes que se promulgaban para detener prácticas degradantes o esclavizantes hacia los indígenas. Muchas voces se levantaron que proponían modelos diferentes para la pedagogización. Es así como Castro²⁷ puede rastrear posturas, como la del sacerdote Martín de Fuente, quien promulgaba por una evangelización secularizada, independiente del control de los colonos y autónoma de las pretensiones de los encomenderos. No

²⁵ BOHÓRQUEZ, Luis. La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publicaciones cultural colombiana.

²⁶ GONZALVO, Pilar. México: Historia de la educación en la época colonial, 1990, pág. 235.

²⁷ CASTRO, Andrés. Evangelización de indios y secularización del clero: una mirada a las políticas jesuitas en el Nuevo Reino de Granada. Frankfurt am Main: Max Planck Institute for European Legal History, 2020.

obstante, este cambio solo era de forma más no de contenido. La idea principal seguía siendo la castellanización y el adoctrinamiento.

Ahora bien, el discurso que legitimaba este andamiaje de acciones era a la vez uno y contradictorio. Mientras que en los reinos de las indias se emprendían acciones concretas para el adoctrinamiento, en las élites intelectuales españolas se discutía la naturaleza humana de los aborígenes. El meollo del asunto era determinar si el indio tenía alma, si era sujeto, si poseía atisbo de razón. Por lo tanto, si podía ser objeto para la instrucción. Aunque, si bien es cierto que las leyes de Burgos de 1512 conferían subjetividad a los recién descubiertos, fue la junta de Valladolid de 1550—1551 la que delimitó las posiciones de los instructores españoles en referencia a la actitud educativa hacia los indígenas.

Mucho se ha hablado de las posturas que en el debate de Valladolid adoptaron dos de sus principales figuras: Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda. Mientras que al primero se le atribuye la defensa de los indios, al segundo se le adjudica abogar por la superioridad del hombre europeo y su legítimo derecho a la conquista. Pero, en rigor, en lo fundamental no diferían. De acuerdo con Montañez, ambas posturas parten de la premisa de que los amerindios eran pueblos sin religión y, por lo tanto: “Estaban ahí, esperando, que una civilización superior llegara para dotarles de contenidos en sus primitivas formas.”²⁸ Es decir, no existía diferencia en la concepción de la necesidad de evangelización, solo diferían en el método a emplear.

Ahora, es un error pensar que la gubernamentalidad estaba a espaldas de estas discusiones. Por el contrario, el poder político no solo institucionalizó la encomienda o convocó a la plenaria de Valladolid a los juristas, sino que a partir de la fecha comenzaron a expedirse una gran cantidad de cédulas reales, leyes y ordenanzas que reglamentaban el trato y los métodos de evangelización que debían emplearse. Según Martínez²⁹ : “En virtud de ello el poder civil intervenía en casi todos los asuntos del poder eclesiástico.” Una revisión minuciosa de las RLRI tomo I-III da evidencia que el rey legislaba desde el

²⁸ MONTAÑEZ, Daniel. Sevilla: Pueblos sin religión: la falacia de la controversia de Valladolid, 2016. Pág. 88.

²⁹ MARTÍNEZ, Alberto. Madrid. Evangelización e instrucción pública en el orden colonial español, 2018, pág. 58.

tipo de virtudes que debían de poseer los curas doctrineros hasta el contenido de las enseñanzas a impartir. En este sentido, dos ejemplos pueden resultar muy ilustrativos.

El primero de ellos es una ley que en 1564 el rey Felipe II firmó, según el RLRI tomo I³⁰ (1998), se les pedía a los Virreyes y gobernadores que: “clérigos, ó Religiosos de qualquier Órden se hallaren empleados en la predicación y enseñanza de la doctrina Christiana y pidiera licencia para volverse á estos reynos, les persuadan y encarguen mucho, que no quieran dexar tan santa obra y oficio.” En caso de que no se lograra convencer al religioso y volviera a España, quedaba inhabilitado el resto de su vida para regresar a los Reinos de las Indias.

Un segundo ejemplo que demuestra la forma como el poder gubernamental permeaba los asuntos eclesiásticos y vigilaba la formación de los indios se encuentra en una ley de Felipe II en 1531. De acuerdo a el RLRI tomo I (1998) el rey ordenó:

Encargamos á los Prelados Seculares y Regulares que, tenga mucho cuidado de amonestar á los Clérigos y Religiosos Predicadores, que no digan, ni prediquen en los Púlpitos palabras escandalosas tocantes al gobierno público y universal, ni de que se pueda seguir pasion, ó diferencia, ó resultar en los ánimos de las personas particulares , que las oyeren , poca satisfacción, ni otra inquietud , sino la doctrina y exemplo que de ellos se espera; y especialmente no digan ni prediquen contra los Ministros y oficiales de nuestra Justicia.³¹

La coerción al libre tránsito por abandonar la predicación o la delimitación de los temas a tratar en las homilías son evidencia de la influencia del poder civil en los asuntos o modos en que el gobierno vigilaba la pedagogización en los Reinos de las Indias. Desde el inicio, el poder administrativo ejerció influencia directa para delimitar el tipo de sujeto que se necesitaba formar para los fines que el sistema socio-económico exigía y en este aspecto los curas doctrineros fueron los mejores difusores del *Ethos* educativo en el sistema colonial.

³⁰ Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias. Toma I-III —RLRI— Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales y boletín oficial del estado, 1998, pág. 93.

³¹ *Ibíd*, págs. 93-94

Ahora, ¿en qué se concentraron los fines educativos durante los primeros años de la Colonia? Básicamente fue uno, pero bifurcado. Según Cobo: “El primer intento fue una política inaugurada en la década de 1550, como esfuerzo concertado, pero demasiado ambicioso, de enseñar el español a las poblaciones indígenas, y con él el cristianismo y su visión de civilización y policía.”³² La castellanización para lograr la evangelización concentraron los primeros esfuerzos educativos de la corona española. Sin embargo, el interés que motivaba estas iniciativas radicaba en que a través de ello se lograba propagandear un tipo de ciudadanía o sujeto que encajara en los ideales de desarrollo que el sistema discursivo de la sociedad colonial había establecido.

Por lo tanto, la conversión del alma de los indígenas al cristianismo dosificaba su cuerpo y modelaba a sujetos sumisos para el cumplimiento de las tareas agrícolas y mineras. Como bien lo cita Martínez: “Han salido los nuestros en misiones por esta tierra y comarcas; y en las partes donde han ydo se ha visto notable fructo en la gente humilde, como son esclavos y otros deste xaez. Que siendo antes indómitos, que destruyan a sus amos, assi en ser fugitivos como en robarles sus haciendas y haxer otros insultos, sus propios amos confiessan que después que han ydo a tratarlos los nuestros los hallan quietos y domésticos.”³³

No obstante, este proceso no estuvo exento de un calculado manual de seguimiento y control. La disciplina y la vigilancia se manifestaba en la congregación ritual en un escenario y en días específicos para constatar el avance del aprendizaje. De acuerdo a Martínez³⁴, todos los sábados los curas doctrineros reunían a los indígenas para escucharlos repetir de memoria los requerimientos del catecismo, so pena castigo a aquellos que no evidenciaran haber alcanzado los conocimientos requeridos. A ello, Bohórquez³⁵ le suma que los religiosos reunían todos los días a los neófitos en la fe en la plaza o en la iglesia, una hora en la mañana y otra en la tarde, para que recitaran los dogmas de la fe como prerequisite para el eventual toma de los sagrados sacramentos. Ahora, los llamados a organizar, dirigir y fiscalizar todo el proceso fueron los

³² COBO, Juan. Frankfurt am Main: Evangelización de indios y secularización del clero: una mirada a las políticas jesuitas en el Nuevo Reino de Granada (1605–1650), 2020, pág. 21.

³³ MARTÍNEZ, Alberto. Madrid. Evangelización e instrucción pública en el orden colonial español, 2018, pág. 64.

³⁴ *Ibíd*, pág. 60

³⁵ BOHÓRQUEZ, Luis. Bogotá: La evolución educativa en Colombia, 1959, pág. 30.

encomenderos: ellos eran los llamados a materializar los estándares educativos emanados por el rey.

En definitiva, la pedagogización en Colombia, al inicio de la Colonia a través de los curas doctrineros, estuvo finamente ligada al interés del gobierno español. Instituciones como la encomienda certifican que, desde muy temprano en la historia de educación del país, se entendió la estrecha relación entre la construcción de un tipo de ciudadano a formar y un individuo llamado a educar. La evangelización fue el medio empleado por el rey, representante del poder civil, para instrumentalizar a un grupo de docentes, curas doctrineros, para propagandear el ideal de sujeto requerido en la sociedad colonial. No obstante, no se puede creer que estos hechos solo respondieron a las pretensiones de poder del monarca. Tal como lo demuestra la literatura hasta ahora expuesta, el inicio del proyecto educativo en América fue antecedido por discusiones teológico-filosóficas y del derecho que tuvieron sus orígenes en los imaginarios de los primeros colonos: el gobierno recoge el sentimiento generalizado y lo materializa en la encomienda.

Conclusiones.

La historia, entendida en términos arqueológicos-genealógicos escapa a las periodizaciones y a la falacia progresista instituida por la filosofía de la historia del siglo XVIII. Al implementar este método en la investigación fue con la finalidad de demarcar los contornos que, en América, al inicio de la colonia granadina, configuraron la subjetividad de los docentes y estudiantes. En tal sentido, el método propuesto transgrede los rígidos parámetros de la historiografía tradicional e intenta hallar el complejo entramado que incitó los discursos socialmente permitidos en relación con un cura doctrinero (primer docente latinoamericano) y un indio ignorante (primer alumno latinoamericano).

De acuerdo con lo anterior, la investigación pudo determinar una serie de prácticas que desde el mismo momento en que el hombre europeo llegó a América fueron soterradamente materializándose: el mito del buen salvaje, el indio sin alma, hombre con espíritu como *tabula rasa*. Sirvieron para legitimar la instrucción a través de la evangelización y castellanización. El axioma pedagógico sobre el que se fundamentaba todo el proceso de enseñanza fue que una raza superior en conocimiento, moral y ciencia debía darles forma a seres inferiores. No importaba de qué bando se tratará, del humanista

o esclavista, no diferían en lo esencial: los aborígenes eran hombres sin Dios que debían ser cristianizados.

Por lo tanto, la legislatura emanada desde los monarcas y todo el poder civil instituidos para el gobierno de las Indias no fue ajeno a los discursos que socialmente crearon el imaginario acerca de la necesidad de educar al indio. Instituciones como la encomienda son el resultado del doble propósito que los conquistadores, al pisar tierras americanas, se habían fijado: por una parte, cuerpos dóciles eficazmente logrados por la fe y, por otra, hombres eficientes para la producción agrícola y minera cuya tarea facilitaba la castellanización.

Y fue justamente la castellanización el instrumento usado por los conquistadores para ejercer la transmutación de la naturaleza de los indios. En ambos momentos, cuando primero se pretendió la universalización del castellano o cuando se optó por aprender el lenguaje de los aborígenes con el objetivo de lograr más eficientemente el cambio al idioma hablado en la madre patria, los pedagogos españoles entendieron que la lengua es instrumento de poder, de dominio y que a través de ella se logra la disciplina. Lo claro es que el cristianismo no podía despertar conversión sincera en los dialectos de los indios porque este estaba diseñado para adorar a la tierra, al sol, a la luna y a toda la cosmología precolombina.

Fuentes primarias impresas.

HERNÁNDEZ, Guillermo. Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomos I-VII. Bogotá: Kally, 1986.

Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias. Toma I-III —RLRI— Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales y boletín oficial del estado, 1998.

Fuentes secundarias.

BOHÓRQUEZ, Luis. Bogotá: La evolución educativa en Colombia, 1959.

CASTRO, Andrés. Evangelización de indios y secularización del clero: una mirada a las políticas jesuitas en el Nuevo Reino de Granada. Frankfurt am Main: Max Planck Institute for European Legal History, 2020.

COBO, Juan. Evangelización de indios y secularización del clero: una mirada a las políticas jesuitas en el Nuevo Reino de Granada (1605–1650). Frankfurt am Main: 2020.

DELEUZE, Gilles. Buenos Aires: El poder: curso sobre Foucault, 2017.

GIROUX, Henry. Buenos Aires: Pedagogía y política de la esperanza, 2003.

FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

FOUCAULT, Michel. Buenos Aires: El orden del discurso, 2005.

FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. Madrid: La piqueta, 1980.

FOUCAULT, Michel. Buenos Aires: Tecnología del yo y otros textos afines, 2008.

FOUCAULT, Michel. Madrid: La microfísica del poder, 1980.

KANT, Immanuel. Filosofía de la historia. México: Fondo de cultura económico, 2004.

MARTÍNEZ, Alberto. Madrid: Evangelización e instrucción pública en el orden colonial español, 2018.

MONTAÑEZ, Daniel. Pueblos sin religión: la falacia de la controversia de Valladolid. Sevilla: Araucaria, 2016.

PITA, Roger. Fundar escuelas para consolidar la República y formar ciudadanos. Una aproximación para el caso colombiano, 1819-1825. Bogotá: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2015.

RESTREPO, Juan. La iglesia y el Estado en Colombia. Londres: Emiliano Isaza, 1885.

SÁNCHEZ, Tomas. Manizales: Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX, 2008.

SILVA, Luz. Bogotá: Nueva historia de Colombia IV: Educación y ciencia, lucha de la mujer, vida diaria, 1989.

