

HERENCIAS INSTRUCCIONISTAS E HISTORIOGRÁFICAS DE LA REPÚBLICA LIBERAL Y LETRADA, QUE SE INAUGURÓ CON LAS INDEPENDENCIAS

Belin Vázquez¹

Estado de las Luces: instrucción y educación de los infantes según la desigualdad de la naturaleza humana

Durante el surgimiento del Estado moderno burgués en la Europa de las luces, uno de los principios fundamentales del arte de gobernar fueron los nuevos poderes de dominación sobre el cuerpo social. De la obligación de instruir a la infancia se ocupó el nuevo Estado para someter las pasiones a la razón y educar sus voluntades para la obediencia.

Como la vida y el cuerpo se convierten en el objeto del dominio del poder, el armazón civilizatorio incorpora la individualidad a las “soberanías sometidas”, como las describe Foucault (1992): el alma soberana sobre el cuerpo, está sometida a Dios; la conciencia soberana del juicio, está sometida a la verdad; los derechos individuales del soberano, están sometidos a las leyes de la naturaleza y la libertad, interiormente soberana, exteriormente está sometida a su destino.

Con programas educativos diferenciados y liderados por la burguesía ya consolidada, el orden estamental y jerarquizado naturalizaba las diferencias entre los sexos y entre las calidades sociales. Cada uno en su sitio, según su naturaleza, como lo sostiene Rousseau (2001) en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1755), cuando afirma que la falta de razón, de virtud y de felicidad de la república, es contraria a la ley natural de la desigualdad de los hombres en sus condiciones, fortunas, pasiones, talentos y artes; principio de ley para “los más aptos y mejor dotados”.

En el tratado sobre educación de Rousseau, el *Emilio* y *Sofía* (1762) encarnan y emblematizan estas cualidades que ilustrados humanistas y reformadores europeos conferían a la natural desigualdad en la primera infancia masculina y femenina, motivada por la división sexual del trabajo. Como vocero público del pensamiento y moral ilustrada de la burguesía, entendía que si la riqueza y la razón fijan la desigualdad entre los varones, entre los varones y las mujeres esta diferencia surge de sus funciones sexuales y reproductoras, pues la familia patriarcal las confina al espacio privado-doméstico, en tanto que los varones al espacio público para el ejercicio de la ciudadanía.

Desde estas desigualdades naturales, la mujer-madre estaba destinada a procrear al varón, protegerlo y cuidarlo como futuro ciudadano y como mujer-esposa, controlar sus pasiones para garantizar conductas morales en las funciones públicas. Por ser pieza clave para el orden civilizatorio, la educación en *Sofía* personifica a las niñas para la domesticidad y en *Emilio*, la masculinidad ilustrada que se representa en la buena crianza, instrucción y desarrollo físico del cuerpo, para corregir las malas inclinaciones y evitarlas en la edad de la razón. (Rousseau, 2005).

¹ Centro de Estudios Históricos. Universidad del Zulia -Venezuela

Aspecto fundamental del pensamiento ilustrado es esta polarización del género, que asume sus formas liberales cuando la concepción normativa y masculina de la naturaleza humana se presupone desde la división social del trabajo, por el cual la reproducción, la protección de los hombres y las artes domésticas, están a cargo de las no-ciudadanas. (Pratt, 1994).

En teoría kantiana, esta desigual naturaleza humana atribuye a “los más aptos y mejor dotados” de la raza blanca, ser poseedores de la jerarquía moral y modelo único de humanidad; en tanto que la “incultura” de las razas moralmente inmaduras de africanos, asiáticos y americanos, los hacía incapaces de esta naturaleza moral. (Castro-Gómez, 2005).

En asocio con este espíritu ilustrado, para Kant la igualdad de los hombres dentro de un Estado es “[...] perfectamente compatible con la máxima desigualdad, cuantitativa o de grado, en sus posesiones, ya se trate de una superioridad corporal o espiritual sobre otros, o de riquezas externas”. (Kant, 2004: 208).

Por esta condición natural, a los infantes principescos, hijos de Dios y de las familias, se les instruía con preceptores y maestros para ser “repúblicos” racionales, obedientes, cristianos, virtuosos, morales y aptos para el gobierno de las leyes; en tanto que los “vicios” de los infantes pobres, expósitos y huérfanos, eran corregidos en hospicios y otros establecimientos benefactores. (Varela y Álvarez, 1991).

Al sexo se le ubica en el lugar privilegiado de la articulación entre las disciplinas individuales del cuerpo y, particularmente, el sexo masculino garantiza la vigilancia sobre el cuerpo social, porque:

El poder ya no se identifica sustancialmente con un individuo que lo ejercería o lo poseería en virtud de su nacimiento, se convierte en una maquinaria de la que nadie es titular. Sin duda, en esta máquina nadie ocupa el mismo puesto, sin duda ciertos puestos son preponderantes y permiten la producción de efectos de supremacía. De esta forma, estos puestos pueden asegurar una dominación de clase en la misma medida en que disocian el poder de la potestad individual. (Foucault, 1989:19).

Inscrito este contexto el espacio escolar sirvió al propósito de controlar la sexualidad entre géneros, pero también para materializar en el varón su condición de pieza política y fuerza de trabajo de primera importancia para hacer de la sociedad una máquina de producir.

En este sentido, la racionalidad económica demandaba extinguir la ociosidad para fomentar el trabajo y la mano de obra útil, por lo cual ambas dejaron de ser vistas como objeto de caridad cristiana para convertirse en una disfunción de la sociedad a ser corregida por el Estado. Ya no se trataba de dar limosnas al pobre, sino de transformarlo de “inválido” en “válido”. (Castro-Gómez, 2005).

La edificación del Estado liberal con hombres letrados y útiles a la industria y al comercio, ameritó que la falta de higienización y proliferación de epidemias, con efectos en la masa de trabajadores, implicara una “pedagogía moral de la limpieza” que cambiaba el estatuto del pobre y la mendicidad (Vigarello, 1991).

De allí que el moderno republicanismo liberal-ilustrado europeo entendía como prioridad para el <<buen gobierno>>, que el Estado se obligaba a garantizar, por medio de la instrucción popular, pública y nacional, la formación de hombres libres cultivados en las virtudes morales y conocimientos útiles a la patria.

En estos términos, argumentaba en 1792 el marqués de Condorcet (2001) ante la Asamblea Nacional francesa, que salir de la ignorancia para la libertad y la igualdad se lograba con un pueblo ilustrado que confiara sus intereses a hombres instruidos con instrucción pública universal y nacional, para asegurar la industrial y la igualdad política reconocida por la ley.

La moral y las luces en todos los infantes y futuros “repúblicos” era institucionalizar el ciudadano para ser “buen padre, buen hijo, buen hermano, buen amigo y buen esposo”; a la vez que educarlo en la virtud política para la sumisión a las leyes, la obediencia a las autoridades constituidas, la libertad e igualdad, el servicio a la patria y la moral pública con la práctica de las virtudes privadas y domésticas. (*Documentos*, 1962).

La ignorancia del “pueblo” era incompatible con esta necesidad republicana, de civilizar a todos los colores y condiciones sociales en estos valores únicos y universales de la civilidad europea, “[...] porque la sociedad industrial exige que la riqueza esté directamente en las manos no de quienes la poseen sino de aquello que permitirán obtener beneficios de ella trabajándola”. (Foucault, 1992: 91).

De normalizar las conductas individuales y desterrar la “incultura” en los diferentes sociales y culturales, se encargará en Estado por medio de la instrucción popular y pública; además de cuidar con celo de la escolarización de niños y niñas; muy particularmente, de la infancia masculina pobre, se ocuparían las escuelas de primeras letras.

Como razón de Estado, la institución escolar los fijaba en el puesto “destinado” a ocupar en el gobierno representativo, en las labores del hogar o en los oficios de utilidad pública; además, de reproducir desigualdades sociales y distancias jerárquicas entre sexos con escuelas diferenciadas para niños y niñas; también, a favor de la ciudadanía blanqueada que por derecho constitucional igualaba a “todos ante la ley”.

Siguiendo esta lógica del poder que excluye, jerarquiza y diferencia, la nueva máquina escolar se instituye con reglamentaciones sobre escuelas populares y públicas, orientadas a uniformizar y controlar los cuerpos. Como lo afirma Mora-García (2004:367): “No es casual que el proyecto educativo nacional desde el siglo XIX pretendiera la homogeneización de una población heterogénea”.

Escuelas populares y públicas para la república letrada y el Estado liberal en Venezuela

El cumplimiento de estos preceptos fue aspiración de los firmantes de la Constitución Federal para los Estados de Venezuela, sancionada en 1811. Además de *Los Deberes del hombre en sociedad*, en los *Deberes del Cuerpo Social*, el artículo 200 delegaba a los gobiernos provinciales “[...] conseguir la ilustración de todos los habitantes del Estado, proporcionarles escuelas, academias y colegios en donde aprendan todos los que quieran los principios de Religión, de la sana moral, de la política, de las ciencias y artes útiles y necesarias para el sostenimiento y prosperidad de los pueblos”. (*Congreso*, t. 2, 1983:32-33).

Abortada esta primera experiencia constitucional de los Estados-provincias que se confederaron, después de proclamar los derechos de soberanía e independencia, sus propósitos fueron acrisolados posteriormente. En la Constitución Política del Estado de Venezuela de 1819, el negado Poder Moral propuesto por Bolívar con las Cámaras de Moral y de Educación, establecía que ésta última tendría, entre otras atribuciones: Atender

la educación física y moral de los niños; cuidar la educación materna para los niños de primeros años; organizar y dirigir escuelas primarias de niños y niñas para enseñarles a pronunciar, leer y escribir correctamente, reglas de aritmética y principios de gramática e instruirlos en los deberes y derechos del hombre y el ciudadano; construir colegios separados para niños y niñas; reglamentar sobre organización y policía según sus clases, específicamente la educación a los niños para adquirir ideas útiles y exactas, nociones fundamentales según su estado y fortuna, sentimientos nobles y morales, principios de sociabilidad y patriotismo. (*Congreso*, 1983, t. 1).

Al ser la escuela pública fundamento del gobierno representativo para asegurar la independencia y libertad de los pueblos, su observancia era requerimiento para que la república fuese libre y virtuosa, con el progreso de la ilustración y las facultades morales de los nuevos ciudadanos. Era el pensar de la propuesta bolivariana ante los legisladores en Angostura: “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades”. (Bolívar, 1985: 121).

Por la Ley promulgada en 1821 para el establecimiento de escuelas públicas, a pocas semanas de sancionada la Constitución de la República de Colombia, se decretaba: Difundir la ilustración en todas las clases; promover la religión, moral pública y privada; suprimir conventos que no posean ocho religiosos; crear escuelas o casas de educación para niñas y jóvenes en todas las provincias con fondos de capellanías, rentas sobrantes y donaciones voluntarias de vecinos pudientes; establecer el método el lancasteriano o de enseñanza mutua; crear y difundir escuelas de primeras letras para niños en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos con enseñanzas de lectura, escritura, religión, moral cristiana y los derechos del hombre en sociedad; establecer escuelas o casas de educación en conventos para enseñar a niñas y jóvenes la religión, moral cristiana, deberes en sociedad, coser y bordar; uniformar las escuelas con premios, certámenes, cartillas, libros e instrucciones; fomentar el estudio de la agricultura, comercio, minería y ciencias militares; dotar y sostener las escuelas de primeras letras con contribuciones de las fundaciones, rentas y de los vecinos; exceptuar de contribuciones a las familias pobres con gratuidad de estudios para sus hijos y obligar a los padres a enviarlos a la escuela. (*Congreso*, 1983, t. 1).

La inestabilidad política no fue favorable a esta ley que organizaba y ordenaba la enseñanza elemental o de primeras letras y aunque sus promotores no prosperaron en los intentos por difundirlas, instituir la civilidad liberal y letrada era inmanente a la obligación del Estado de modelar los comportamientos individuales desde la infancia.

Idealizada educación nacional tutelada por el Estado que sintetizó Bolívar en 1825, al decretar la creación del sistema escolar para la república boliviana: El primer deber del gobierno es dar educación al pueblo; la educación debe ser uniforme y general, de acuerdo con las leyes del Estado; la salud republicana depende de la moral que adquieran los ciudadanos en su infancia. (Bolívar, 1985). Por otro decreto del mismo día, ordenaba “[...] recoger y dar educación a todos los niños varones huérfanos de ambos padres o de uno de ellos solamente y a reunirlos en las escuelas”. (*Ibidem*: 211).

A su favor, argumentaba Simón Rodríguez (1990) que las repúblicas estaban establecidas, pero no fundadas y era deber del gobierno republicano que los ciudadanos

contribuyeran con sus luces a fundar y sostener el Estado, disponiendo de escuelas donde adquiriesen conocimientos, de carácter social, corporal, técnico y científico.

Si bien la elite ilustrada apostaba porque la escolástica cediera su lugar a la enseñanza de las “ciencias útiles” para la razón liberal y la república letrada, también educar era disciplinar los cuerpos ciudadanos en la obediencia, la moral y la virtud para la república libre y soberana. En conjunción con esta necesidad de utilidad pública, en 1829 fue creada la Sociedad Económica de Amigos del País para “[...] los progresos de la agricultura, del comercio, de las artes, oficios, población e instrucción”. (*Documentos*, 1962: 351).

Escenario proclive a fabricar en las escuelas populares y públicas, los ciudadanos que promovían estos <<Amigos del País>>, los catecismos políticos y los manuales de civilidad, porque al estar la racionalidad ilustrada íntimamente ligada a las exigencias del naciente capitalismo industrial y a las leyes de la economía política, la producción de mercancías requerí de la fuerza de trabajo en ámbitos acondicionados previamente para formar sujetos dóciles y útiles. (Varela y Álvarez, 1991).

Se extendió con rapidez esta razón de Estado que asociaba el espíritu de la imitación y la uniformidad con la innovación pedagógica de la escritura alfabética y la lectura, enraizadas en los hábitos del orden y la disciplina.

Para estos fines instrucionistas utilitarios, comunes en Europa y América, la enseñanza mutua se ofrecía como la solución de propagar en toda la república la instrucción popular y pública y, particularmente, la escuela de primeras letras. Además de su bajo costo, multiplicaba la eficacia de resultados al integrar la adquisición de conocimientos con la disciplina, la observación recíproca, el orden y la vigilancia jerarquizada. Definida y regulada, como un mecanismo que le era inherente, la vigilancia, pasa a ser una función integrante del proceso de producción. (Foucault, 1999).

Formalizada la república de Venezuela, la nueva Dirección de Instrucción Pública, creada en 1838 para vigilar la uniformidad de su aplicación en todas las escuelas y difundir este modelo educacionista, fue afín con el disciplinamiento y la obtención de conocimientos elementales para fabricar ciudadanos. El artículo 161 de la Constitución centro-federal de 1830, ratificaba su responsabilidad en las Diputaciones Provinciales, para promover y establecer escuelas primarias y casas de educación en entidades provinciales y cantones, con enseñanzas comunes en todas ellas. Se oficializaba la enseñanza elemental con alumnos monitores, aplicando en forma combinada los métodos pedagógicos del sistema lancasteriano.

Para solventar la escasez de maestros y beneficiar al mayor número de alumnos, se preparaban monitores o instructores con estudiantes avanzados. La escuela consistía en una amplia aula dividida en pequeños grupos de niños, organizados según las asignaturas. Para el método lancasteriano, cada asignatura la dirigía un monitor y en el de Bell, varias categorías de estudiantes, enseñando o supervisando tareas. Para el orden, la disciplina, la vigilancia, la eficiencia y el óptimo uso del tiempo, el aula debía disponer de un plano inclinado para el control sobre los alumnos, rígidamente sentados en mesas corridas y filas ordenadas; informes diarios con detalles de asistencia, puntualidad, progresos y conducta; exámenes al finalizar cada lección; recompensas, premios y castigos para reforzar el autocontrol y la competencia individual. (Roldán, 2002).

Cultivar estos deberes ciudadanos para edificar la república letrada que instituía la nueva sociabilidad y el ordenamiento constitucional, las escuelas de primeras letras para las luces y moral pública, se orientaban a preparar a los infantes en laboriosidad, moralidad y religión como futuros servidores de la patria.

Propósitos declarados por el ordenamiento jurídico en Venezuela, cuando exhortaba sobre el deber de su reglamentación para organizar escuelas de primeras letras en todos los lugares de la república con enseñanza gratuita para niños pobres, pues estos varones eran de utilidad pública y económica. Valga citar, a modo de ejemplo, la reglamentación y aplicación del régimen de enseñanza mutua en la Provincia de Maracaibo durante los primeros años de gobierno centro-federativo.

Por ejemplo, el <<Reglamento de Escuelas Primarias>> emitido en 1834 por la Diputación Provincial de Maracaibo, además del número de escuelas de primeras letras y la gratuidad de enseñanza para setenta niños pobres en la capital y cuarenta en los respectivos cantones, especificaba para las de Maracaibo, que se enseñara:

[...] a leer y escribir según el método combinado de Bell y Lancaster; las reglas elementales de aritmética; el compendio de la Gramática y ortografía de la lengua castellana; el de Doctrina cristiana y principales fundamentos de la religión; las máximas de moral y principios de urbanidad y cortesía práctica. (Art. 2º). (AHZ, 1834, t. 4, leg.11).

Bajo la responsabilidad y control del presidente de la municipalidad, quedó fijada con escrupulosidad para cada escuela la designación de un monitor; la exhortación a padres para la asistencia de sus hijos a las escuelas; el horario para concurrir a las escuelas; la debida distribución del orden, disciplina y castigos sin azotes; el cumplimiento de deberes para preceptores y discípulos, los exámenes públicos con tres premios anuales para cada escuela, a cargo de las rentas provinciales: el primero, para lectura; el segundo, para escritura y el tercero, para gramática castellana y demás materias. (*Ibidem*).

La posterior materialización de este modelo inglés de escuela lancasteriana ilustrada, con el método de enseñanza uniforme para las primeras letras en la primera edad y la aplicación de normas instructoristas que garantizaran conductas morales y beneficios de utilidad patriótica, tuvo en la masificación de los conocimientos elementales de escritura, lectura, urbanidad, religión y moral republicana, la reproducción de los dominios del poder en la máquina escolar, para someter los cuerpos al patrón disciplinario del ordenamiento social.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él viene a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones

de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. (Foucault, 1999:189).

Aún cuando problemas comunes limitaban el fomento de esta regulación escolar de la temprana república en Venezuela, según pautaban las normas instrucionistas para la república letrada y el Estado liberal, las autoridades se encargaban de circular por medios impresos y escolares, las lecturas sobre doctrinas, leyes y catecismos para instruir en los principios de las virtudes cívicas, la rectitud moral, religión, limpieza del cuerpo y de las pasiones.

Al lado de los catecismos de Henri y Ripalda, los libros de escritura de Palomares, de moral del Pbro. Santiago Delgado, los silabarios y la aritmética, sobresalían también el *Catecismo político arreglado a la Constitución de la república...para uso de las escuelas de primeras letras del Departamento del Orinoco* de José Grau; el *Manual del colombiano ó Explicación de la ley natural*, publicado por Tomás Lander; *Manual político del venezolano* de Francisco Javier Yáñez (1839); *Catecismo constitucional para instrucción de la juventud venezolana*, de Juan Antonio Pérez Bonalde (1844); *Catecismo del verdadero republicano, ó del hombre emancipado*, de Guillermo Michelena (1851); *Lecciones de buena crianza, moral i mundo...* de Feliciano Montenegro Colón (1841); *Manual de urbanidad y buenas maneras...* de Manuel Antonio Carreño (1854). (Alcibíades M., 2004).

Anclajes socioculturales de la ciencia liberal-ilustrada heredada de las independencias

Soy una indiecita escolar. Me reconoces; mi retrato está en folios de grandes libros; retratada con polleras o con «uniforme». Lloro porque soy india y tengo una niña blanca que el Maestro ha creado dentro de mí; el Maestro le da fuerzas y sustento, el Maestro tiene grandes métodos para esa niña. El Maestro se olvida de mí, de todos los alumnos y dice que para los indios no se ha inventado nada. (Efraín Miranda. *Choza*, 1978).

La voz silenciada de la niña india que produce estas palabras, descritas por el poeta peruano Efraín Miranda en su obra *Choza*, representa la exclusión del “otro”, como herencia histórica de las prácticas pedagógicas inscritas en el orden civilizatorio europeo al servicio de la cultura hegemónica, excluyente y jerárquica. Además que se privilegiaba la enseñanza para los niños y niñas blancos con linaje y fortuna, separaba y marginaba a los diferentes culturales por “salvajes e incultos”, negando y ocultando la pluralidad y diversidad de sus cosmovisiones y huellas culturales.

La realidad que expresa este poema, ubica su origen cuando desde el siglo XVI el dominio colonial “sometió los saberes” de las culturas originarias, al imponerles la “cultura blanca superior” con el adoctrinamiento en la fe católica y la lengua castellana.

De esto se ocupó Simón Rodríguez en tiempos del despotismo ilustrado cuando ejercía el cargo de maestro de primeras letras en Caracas. Al escribir en 1794 sus “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”, entre otros reparos, planteaba que las escuelas no podían ser solamente para niños blancos, porque las primeras luces también debían alumbrar a labradores, artesanos y la gente común.

Ya en 1825, el General Antonio José de Sucre, primer presidente de la república de Bolivia creada por el Libertador, le expresaba a su primer Ministro de Educación, maestro Simón Rodríguez, con respecto a los indígenas:

Aquí hay dos naciones, la india, que es la mayoría, hablando su quechua y su aymara, y la otra, a la que pertenecemos usted y yo... somos ciudadanos por derecho propio de la nación blanca aquí en Bolivia...- Por qué no imagina un plan educativo destinado sólo a los quechuas y aymaras, con maestros indios y con programas elaborados por usted, pero vertidos en esos idiomas?. Allí está la verdadera revolución educativa... (Rangel, 2005:146-147).

Sin embargo, la escuela acopió esta herencia educativa de la ilustración con métodos uniformes para los saberes utilitarios y la universalización de patrones culturales que los ilustrados criollos, siglos atrás, se encargaron de significar en la ciudadanía blanqueada, porque *“no se trataba únicamente de naciones de ciudadanos, sino de ciudadanos 'blanqueados' en el color y 'europeizados' en la mentalidad y las costumbres”*. (Quijada, 2003:133).

Como herencia de esta impronta ilustrada, la enseñanza de la lectura y escritura en niños y niñas seguía las normas de la gramática y el silabario de la lengua castellana, que consistía en un sistema de deletreo para memorizar y leer el alfabeto.

Sustituídos los primeros silabarios, por el llamado libro Mantilla, publicado en 1866 por el educador y lingüista español Luis Felipe de Mantilla, esta primera edición comenzó a circular entre los hispanos hablantes del Estado de Texas y se extendió en reediciones por toda América Latina. Desde diversos estilos tipográficos hasta versos con enseñanza para la vida se encontraban en el libro.

Todavía después de la segunda mitad del siglo XX, este manual era de consulta obligatoria en las escuelas primarias. Sus grabados son apenas una muestra de cómo la cultura letrada europea se impuso en las escuelas. En la portada original del libro de lectura N° 2, figura una “hermosa” mujer blanca de cabello rubio y vaporoso vestido, leyendo ante varios niños blancos sentados bajo su regazo. Simboliza la maestra que vigila y controla los cuerpos infantiles con el esmero y devoción de toda abnegada madre.

Además, de reflejar los contenidos del libro las costumbres y palabras propias de la civilidad europea, a niños y niñas se les obligaba a repetir mecánicamente las lecciones con disciplina y sin réplica alguna, aunque sus mundos culturales fuesen otros.

Asimismo, puede apreciarse esta cultura letrada en el siguiente grabado de un aula de clases donde la docente, sentada magistralmente frente a sus alumnos, ejerce sobre ellos la autoridad de la vigilancia jerárquica y el control sobre sus cuerpos que trabajan en rígidos mobiliarios. De igual manera, el predominio de los varones sobre el sexo femenino, quien ocupa un segundo plano en el espacio escolar.

De cómo impactó la “ciudad letrada” la historiografía sobre las independencias

Pensemos, por ejemplo, ¿porque la *ciudad letrada* que describió Angel Rama (1984), fue producto de este orden civilizatorio eurocéntrico que acompañó la ilustración liberal amalgamada con las independencias?. Entre otros legados, este nuevo orden tuvo entre sus intelectuales la tarea de borrar de la memoria histórica escrita, los muchos conflictos y proyectos políticos de las insurgencias revolucionarias populares, que surgieron antes,

durante las guerras libertarias y los sucesivos años de gobierno republicano colombiano y venezolano después de 1830.

Las preguntas que la historiografía plantea respecto a las modalidades de ruptura con el orden monárquico durante las primeras décadas del siglo XIX, aluden a las críticas respecto a las grandes figuras heroicas que remiten a otros avances historiográficos.

Cuenta de ello da la publicación *Debates sobre las independencias iberoamericanas*, compilada por Manuel Chust y José Antonio Serrano, y en la cual se identifican cuatro líneas de investigación para ilustrar el estado de cuestión durante las últimas décadas; dos de ellas, refieren al liberalismo gaditano y la ciudadanía- representación política, y las otras dos, a los realistas y la historia de los grupos subordinados replanteadas con fuerza. Sostienen, además, que el liberalismo gaditano impregnó el proceso de construcción de los estados-nación y proponen la necesidad de su profundización para enriquecer el análisis histórico anclado en el maniqueísmo dicotómico entre realistas-insurgentes.

En otro libro, *Las Revoluciones en el Mundo Atlántico* coordinado por María Teresa Calderón y Clément Thibaud, se plantean preguntas como: ¿Quién podía ejercer los poderes legítimos?; ¿Cómo organizarlos para asegurar una unidad política?; ¿Implicó la ruptura con la monarquía una simple reversión de la soberanía?; ¿Qué era la soberanía?; ¿Cómo los revolucionarios se constituyeron en defensores de la república?. Estas son algunas de las preguntas que los autores desarrollan para rediscutir las interpretaciones tradicionales de las revoluciones hispanoamericanas.

Pareciéramos no entender que lo político significa mucho más que alianzas o acuerdos entre elites, para instituir los nuevos aparatos del poder representativo. En los aportes historiográficos la tendencia es continuar alistados en las filas de la historia institucional-política y no en lo real histórico inscrito en contextos de complejas aristas.

Por ello, si seguimos revisando la reciente historiografía sobre las independencias, los importantes hallazgos no son suficientes para ilustrar sobre la compleja trama de este problema histórico que traza el tiempo de las independencias. Cabrían, entonces, interrogantes como las siguientes:

¿De qué independencia y autonomía referimos en el discurso historiográfico?; ¿Es que acaso implícitamente aludimos a nociones inventadas, que han sido mediadas por el discurso de la leyenda negra que le atribuye a España el origen de nuestros males, para ocultar lo que instituye nuestra opresión y explotación histórica?; ¿Porque hablamos de independencia y no de más dependencia a partir de la ruptura oficial con el gobierno monárquico?; ¿Es que acaso fuimos soberanos e independientes porque cambiamos de un gobierno monárquico a uno republicano?; ¿Dónde queda el poder imperial durante los inicios y desarrollo del proyecto republicano y en el transcurrir del proceso de conformación y consolidación del Estado y la Nación?; ¿De qué manera el pactismo entre Estados soberanos institucionalizó un orden civilizatorio que además de excluir por su misma naturaleza a los otros, construyó verdades naturalizadas impulsadas por la ciencia eurocéntrica y occidentalizada?; ¿Qué poder ciudadano construyó el orden instituido de la ciudad letrada instalada con la república liberal-ilustrada?; ¿Cómo operaron los liberalismos en la geopolítica del poder durante y después del tiempo de las independencias?.

Estas y otras interrogantes solo pueden ser respondidas en el contexto de las nuevas relaciones del poder imperial oficializadas a partir de las independencias. Por tanto, a estas preguntas le hallaremos respuestas, si las inscribimos en el nuevo orden instituido por la

geopolítica imperial de los liberalismos, de cuyos efectos habla el surgimiento de un Estado de derecho consagrado a los ciudadanos iguales ante la ley, pero no al ejercicio de los derechos para todos y todas; de una ciencia liberal- ilustrada que se sirvió de la educación formalizada para universalizar el ser y el saber según los patrones socioculturales instituidos por la modernidad eurocentrada y occidentalizada que, al construir una visión de nación homogénea con tiempos lineales, fueron silenciadas las cotidianidades históricas con su diversidad de voces sociales y culturales.

Ello ocurrió porque las libertades políticas y sociales, la libertad frente a todo despotismo, las libertades individuales impulsadas por el utilitarismo, la igualdad entre los iguales, la igualdad de representación en las urnas (derechos censitarios), el reconocimiento de trato igualitario de otras naciones, la defensa de la propiedad individual y la seguridad que debía garantizarles el nuevo Estado, fueron las consignas a defender por los sectores elitistas hacia las otras naciones y hacia el interior de alianzas o disidencias entre y al interior de los Estados soberanos.

Por consiguiente, no fue posible conciliar los propósitos políticos de la ciudadanía ilustrada y liberal con los no-ciudadanos, quienes aspiraban instituir una república siguiendo la experiencia de la primera república americana: la haitiana (1804), inspirados en el ideario de igualdad y libertad.

Problema histórico obviado por los historiógrafos de las independencias, al considerar que el protagonismo político revolucionario era atributo de las élites letradas y militares, sin relevancia entre los mulatos, negros, indígenas y mujeres (salvo aquéllas que acompañaron a sus maridos o amantes libertadores). En algunos casos, se destaca la contribución de negros, indígenas y mulatos, para fortalecer posturas realistas lideradas por sectores de la elite criolla. Otros casos, refieren que la verdadera revolución fue la transformación política liderada por estos sectores elitistas, en tanto que las insurgencias populares fueron movimientos inconexos, de poco impacto en las independencias y en la organización política de los Estados soberanos. Además, los blancos son revolucionarios e insurgentes los de color, cuando son categorías sinónimas.

Contrario a estas estimaciones que falsean o minimizan el protagonismo de las gentes de color, muchos de ellos descollaron como insurgentes revolucionarios y lideraron el proyecto político del ideario republicano para liberarse de la discriminación opresora de los blancos, en reclamo de sus derechos igualitarios, de las decisiones políticas y del cumplimiento de las leyes favorables a sus legítimas aspiraciones. Por ello, durante y después de las guerras, invocaban los derechos a la igualdad y la ciudadanía.

Las argumentaciones historiográficas que han soslayado este protagonismo de los libres de color, con lo cual también justifican la exclusión de sus derechos ciudadanos, lo hacen afirmando que pese a lograr la igualdad con las nuevas leyes republicanas o antes haber obtenido protección y beneficios jurídicos por las leyes hispanas, tras la independencia perdieron los derechos que habían alcanzado.

Este despliegue historiográfico con sus constructos ideológicos desde la visión de los vencedores, es heredero del impacto del eurocentrismo científico sobre la historia escrita. Su escenario de acción emergió con la ideología liberal-ilustrada, a partir de la cual quedó legitimado el discurso de la dominación imperial del colonizado, inherente al etnocentrismo occidental, que también acompañó el surgimiento de la tesis racista de la civilización y la barbarie; ideología de la dominación interna, que implicó a su vez la aceptación de una ideología de la dependencia exterior.

Entonces, necesario es entender el racismo y las desigualdades sociales desde el siglo diecinueve, como una continuación histórica de los patrones coloniales, pero con nuevas y modernas prácticas de exclusión, desigualdad y discriminación, significadas en las voces silenciadas de las legítimas insurgencias revolucionarias. Es este un producto histórico de cómo en los nuevos Estados soberanos, el poder de los “notables” resolvió, por medio de las constituciones y las decisiones políticas, las conflictividades surgidas que tuvieron, entre otras consecuencias, la confiscación de los derechos políticos y universales de la ciudadanía, evidenciado en el afianzamiento de las desigualdades, pero también en el silencio de quienes que no poseían el poder político y de la palabra escrita para relatar sus memorias históricas, aún cuando los archivos son testigos de la abundancia de sus testimonios, denuncias, rebeliones y protestas.

De estas experiencias y trayectorias fructíferas para la revolución que inspiró las independencias, hablan los trabajos del historiador colombiano Alfonso Múnera (*El fracaso de la nación*), al demostrar que los conflictos de colores sociales y, particularmente, el actuar político de los mulatos en Cartagena, fue decisivo en la independencia de la Nueva Granada. Aún cuando los movimientos políticos fueron liderados por comerciantes y hacendados de Cartagena, también fueron promovidos por los artesanos mulatos, con amplia influencia sobre la mayoría de la población, muy al contrario de lo que ha mostrado la historiografía centralista bogotana.

También la panameña Marixa Lasso (“El día de la independencia, una revisión necesaria. Acción política afro-colombiana y narrativas patrióticas criollas, Cartagena, 1809-1815”), demuestra cómo las elites criollas borraron a los afro-descendientes de las narrativas históricas y cómo el racismo surgió tras el fin de las guerras de independencia. Más recientemente el trabajo de Alejandro Gómez “La revolución de Caracas desde abajo”, puntualiza sobre estos conflictos entre la igualdad defendida por los blancos de origen y que aspiraban los libres de color de ascendencia euro-africana. Historia desde abajo, que tuvo en Venezuela sus estudios pioneros en la ciudad de Coro, cuando hace más de dos décadas Luis Dovale desenterró del olvido historiográfico el pensamiento revolucionario de José Leonardo Chirino.

Para concluir....

Las vertientes apenas esbozadas, son constitutivas de las mallas del poder que institucionalizó la razón del Estado moderno europeo en las nacientes repúblicas de la América antes española. Al extenderse la nueva racionalidad de la sociedad industrial en el arte de gobernar, mediante la obligación de promover y establecer escuelas populares y públicas, quedó instituido lo reglamentado por el orden civilizatorio.

Inscritas en las lógicas disciplinarias y reguladoras impuestas por las ilustraciones y los liberalismos, se evidencia la impronta de estas construcciones discursivas y epistémicas del poder sobre el ser y el saber sometido que sujetó el sujeto al sujeto y se instaló en la ciudadanía, el racismo, el sexismo, la masculinidad, el mestizaje, la cultura letrada, la ciencia y el discurso científico con sus verdades universales, la otredad, lengua, religión, las constituciones, la libertad, la igualdad, la justicia, la propiedad, los imaginarios, lo salvaje-civilizado, la identidad y la nación unitaria, la educación pública, por citar algunas herencias instrucionistas e historiográficas de la república liberal y letrada que se inauguró con las independencias,

Referencias

- Alcibíades, Mirla. *La heroica aventura de construir una república. Familia-nación en el ochocientos venezolano (1830-1865)*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana/Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 2004.
- Bolívar, Simón. *Doctrina del Libertador*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, Vol.1, 1985.
- Calderón, María Teresa y Thibaud, Clément (eds.), *Las revoluciones en el mundo atlántico*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, Editorial Taurus, 2006.
- Castro Gómez, Santiago: *La Hybris del Punto Cero*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- Castro-Gómez, Santiago. *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- Chust, Manuel y José Antonio Serrano (eds.), *Debates sobre las independencias iberoamericanas*, Editorial Iberoamericana-Vervuert, 2007.
- Condorcet, Jean- Antoine- Nicolás de Caritat; *Cinco memorias sobre instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Ediciones Morata, 2001.
- Congreso Constituyente de 1811-1812. Actas de los Congresos del Ciclo Bolivariano*, Caracas, Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar, tomo 2, 1983.
- Congreso de Angostura 1819-1821. Actas de los Congresos del Ciclo Bolivariano*, Caracas, Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar, tomo 1, 1983.
- Congreso de Cúcuta 1821. Actas de los Congresos del Ciclo Bolivariano*, Caracas, Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar, tomo 1, 1983.
- Documentos que hicieron historia. De la independencia a la federación (1810-1864)*, Caracas, Presidencia de la República, Edición Conmemorativa Sesquicentenario de la Independencia, tomo I, 1962.
- Foucault, Michael. “El ojo del poder” (entrevista) en Bentham, Jeremías. *El Panóptico*, Madrid, Editorial La Piqueta, 1989.
- Foucault, Michael. *Microfísica del poder*, Madrid, Editorial La Piqueta, 1992.
- Foucault, Michael. *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1999.
- Gómez, Alejandro E.: “La Revolución de Caracas desde abajo”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates, 2008, [En línea], Puesto en línea el 17 mai 2008. URL: <http://nuevomundo.revues.org/index32982.html>.
- Kant, Immanuel. *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Alianza Editorial, (1ª edic. 1784), 2004.
- Lasso, Marixa: “El día de la independencia: una revisión necesaria”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates, 2008, [En línea], Puesto en línea el 09 juin 2008. URL: <http://nuevomundo.revues.org/index32872.html>. Consultado el 28 diciembre 2008.
- Miranda, Efraín, *Chozas*. Lima, Editorial Humbolt, 1978.
- Mora-García, J. Pascual. *La dama, el cura y el maestro en el siglo XIX*, Mérida, Universidad de los Andes, Consejo de Publicaciones, 2004.
- Múnera, Alfonso.: *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano: 1717-1810*. Bogotá, Banco de la República, El Ancora Editores, 1998.
- Querrien, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1979.

- Quijada, Mónica: “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano” en Antonio Annino y Francois-Xavier Guerra (Coords.). *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México, FCE, 2003.
- Rama, Angel. *La ciudad letrada*, Hanover, Ediciones del Norte, 1984.
- Rangel, Domingo A.: *Antonio José de Sucre. El revolucionario de la independencia*, Caracas, Mérida Editores, 2005.
- Rodríguez, Simón. “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”, en *Pensamiento de la ilustración*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, Vol. 51, 1992.
- Rodríguez, Simón. *Sociedades Americanas*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, Vol. 150, 1990.
- Roldán Vera, Eugenia. “El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México”, *Historia Caribe*, N° 7, (2002).
- Rousseau, J. J. *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Madrid, Editorial Libsa, (1ª edic., 1755), 2001.
- Rousseau, J.J. *Emilio, o De la educación*, Madrid, Alianza Editorial. (1ª edic., 1762), 2005.
- Varela, J. y F. Álvarez Uria. *Arqueología de la Escuela*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1991.
- Vigarello, Georges. *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.