

**EL DEVENIR DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN COLOMBIA:
EMERGENCIA, MITOS Y CRISIS**

Leidy Viviana Muñoz Hurtado
Director: Dr. Alberto Martínez Boom

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Doctorado Interinstitucional en Educación

**EL DEVENIR DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN COLOMBIA:
EMERGENCIA, MITOS Y CRISIS**

**Tesis de grado para optar por el título de doctor en
Educación**

**Universidad Pedagógica Nacional
Doctorado Interinstitucional en Educación
Bogotá D.C., Colombia
2019**

Un agradecimiento infinito a Alberto Martínez Boom, mi director de tesis doctoral, por admitirme y abrirme posibilidades de pensamiento, productivas y a veces dolorosas.

A Douglas, mi compañero incondicional que no me permite renunciar.


*A Alejandra por acompañarme con alegría y permitirme ser doctoranda, maestra y mamá.
A ella debo mis más profundas alegrías y optimismo.*

A mi madre, que después de 36 años me cuido como a una niña mientras escribía, me enfermaba, me desanimaba y terminaba.

A mis compañeros y estudiantes por secundarme en la travesía doctoral

A mis compañeras doctorandas y amigas Catalina y Nancy, por alentarme


A las fuerzas superiores a mi en las que creo infinitamente

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 341	


1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El devenir de la autoridad pedagógica en Colombia: emergencia, mitos y crisis.
Autor(es)	Muñoz Hurtado, Leidy Viviana
Director	Martínez Boom, Alberto
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 317 p.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	AUTORIDAD PEDAGÓGICA; APRENDIZAJE; ESCUELA; SABER PEDAGÓGICO; MAESTRO; INTERCAMBIO GENERACIONAL; CRISIS.

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde el autor propone un trayecto analítico sobre el devenir histórico de las relaciones de autoridad pedagógica en la escuela colombiana, desde su emergencia. Con fundamento en la perspectiva genealógica trata de dar cuenta de la actualidad de dichas relaciones, considerando que hoy por hoy se presentan como inestables, en crisis o incluso imposibles. Las referencias al pasado permiten identificar qué es lo que se ha transformado, sin embargo, éstas pueden tener un carácter mítico en tanto consideran un pasado ideal, exento de conflictos, donde la autoridad “estaba dada” o, al contrario, uno en el que más que autoridad lo que había antes sería un autoritarismo signado por los malos tratos y castigos severos. La investigación se pone de cara a estas consideraciones y las aborda con sustento en un archivo histórico, a partir del cual se da cuenta de las fuerzas habrían configurado las relaciones de autoridad, sus rupturas, discontinuidades, mutaciones y actualizaciones.</p>


3. Fuentes

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 341	


- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad? En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 101-151). Barcelona: Editorial península
- Ariès, Philippe. (1987). *El niño y vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Tauros Ediciones.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona, España: Paidós
- Carretero, M. (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique
- Comenius, J.A. (1995). *Didáctica Magna*. (8a. Ed. 1a. Ed. 1632) México: Editorial Porrúa
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En *El lenguaje literario*. Christian Ferrer (Comp.), Tº 2, Montevideo: Ed. Nordan. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>
- Deleuze, Gilles. (2013). Clase 1. Ver y hablar. Arqueología, archivo y saber. En *El saber. Curso sobre Foucault. Tomo 1*. Editorial Cactus. Buenos Aires.
- Deleuze, G. (2016). *Curso sobre Rousseau. La moral sensitiva o el materialismo del sabio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Cactus
- De Zubiría Samper, J. (2004) *¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa? Revista magisterio. Educación y pedagogía*, (12), 16-20. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/que-modelo-pedagogico-subyace.pdf>
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio
- Diker, G. (noviembre de 2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista educación y humanismo*, (15), pp. 58-69.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. En *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de la historia de la práctica pedagógica*. (pp.21-52). Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y el declive de la institución. *Política y sociedad*, 4, (2), 15-25.
- Duncan, C. (2007). Madres felices y otras nuevas ideas en el arte francés del siglo XVIII. En Cordero, K. & Sáenz Inda (Comp.), *Crítica feminista en la teoría de la historia del arte*. (pp. 197-218). México: CONACULTURA.
- Durán Vázquez, J. (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 28, (4).
- Durkheim, E. (1973). *Educación como socialización*. España: Ediciones Sígueme.
- Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. España: Editorial Labor S.A.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 341	


- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica; curso en el College de France, 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá D.C. Puntoaparte Bookvertising.
- García Sánchez, B.Y. (2005). La educación doméstica en Colombia: 1820-1830. Recuperado de <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad%2020%20paqs%20409-435.pdf>
- García Sánchez, B.Y. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Helg, A. (1989). La educación en Colombia 1946-1957. En Nueva Historia de Colombia (pp. 111-134). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A. Ediciones Península.
- Hendel, C. (1969). La exploración de la naturaleza de la autoridad. En Friedich, C. (Comp.). *La autoridad*. p.p. 17-45 México: Editorial roble.
- Herrera Beltrán, C.X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 69-87
- Jaramillo Uribe, R. (1984). *Manual de historia de Colombia*. Tomo III. Bogotá: Procultura, Instituto Colombiano de Cultura.
- Jaramillo Uribe, J. (1989). La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. En Nueva Historia de Colombia (pp. 87-109). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración? *Revista colombiana de psicología*, (3), 7-10. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Londoño, R. & Sáenz Obregón, J. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- López Hoyos, M.L. (2010). *Conflictos en la crianza. La autoridad en cuestión. Un estudio Intercultural*. Santiago de Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Martínez Boom, A. (1983). *Escuela, maestro y método en la sociedad colonial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 341	

- Martínez Boom, A. (1994). La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea. *Educación y modernidad: una escuela para la democracia*. (pp. 143-170). Bogotá D.C.: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, (44), 5-33.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martínez Boom, A. (2011). *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*. Bucaramanga: División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander (UIS).
- Martínez Boom, A. (2012a). *Verdades y mentiras de la escuela*. Bogotá D.C: IDEP
- Martínez Boom, A. (2012b, septiembre - diciembre). Ya no estás en la casa. Tecnologías de la escolarización. *Revista Historia de la Educación*. 16 (3), 17-42.
- Martínez, J. D., Castro Carvajal, J. A., Higueta, G., Urrego, M., Toro, A., & Henao, M. (2005). La autoridad: eje de la acción-reflexión del practicante docente. *Revista Educación Física y Deporte*. 24 (1), 25-39. Universidad de Antioquia.
- Méndez, P. (2014). El estatuto del maestro. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 67-88
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. En *Propuesta educativa* (45). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000100005
- Maulini, O. (2006). Autoridad. En *La escuela entre la autoridad y la "Zizaña"*. Laboratoire Innovation, formation, éducation (Comp.) pp. 21-23. Barcelona: Editorial Graó.
- Mead, M. (1990). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. México D.F.: Editorial Gedisa Mexicana S.A.
- Molnar, T. (1986). *La autoridad y sus enemigos*. Costa Rica: Universidad Autónoma de Costa Rica.
- Moreno Martínez, O. (2009). *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 36, (2), 41-63.
- Muñoz Hurtado, L.V. (2012). *Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza*. Bogotá: Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz Hurtado, L.V. (2016). Relaciones de autoridad pedagógica en las culturas prefigurativas: ¿qué pueden los docentes en la actualidad? En Memorias doceavo Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana -CIHELA-, pp. 565-580. ISSN:2539-2603 Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/c3159b1c-70c7-44b7-ab41-dd7e63eec076/1.+Sistemas+educativos%2C+poli%CC%81ticas+educativas+y+escolarizacio%CC%81n.pdf?MOD=AJPERES>
- Muñoz Hurtado, L.V. (2017). Emergencia de las prácticas actuales de aprendizaje: tensiones y efectos en la educación, la enseñanza y las relaciones de autoridad pedagógica. En Memorias Virtual Educa 2017. ISBN: 978-959-312-260-3. Cuba; Editorial Feijóo. Disponible en <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/xmlui/handle/123456789/4911>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 341	


- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Narodowski, M. (Mayo-Agosto de 2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y pedagogía*, 23, (60), 101-114.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36.
- Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. En *Revista Brasileira de Educação* 14 (2), 191-214.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad adulta de los mayores*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Neut Aguayo, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de las legitimidades instituyentes. *Revista de la Académica*, 19. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2921/La%20autoridad%20pedag%C3%B3gica%20desinvertida%20y%20la%20reconfiguraci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Ocampo, J. y Soler, C. (2012). *Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas 1770-1840*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- OEA, (2009). *Informe sobre el castigo corporal y los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de <https://www.cidh.oas.org/Ninez/CastigoCorporal2009/CastigoCorporal.Indice.htm>
- Pastor Cruz, J.A. (1998). *Corrientes interpretativas de los mitos*. Recuperado de <https://www.uv.es/~japastor/mitos/t-indice.htm>
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Real Academia Española. (2018). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=7aGyeGI>
- Restrepo, A. (20 de septiembre de 2014). La soledad de los maestros. *El Colombiano*. Disponible en https://www.elcolombiano.com/historico/la_soledad_de_los_maestros-PFEC_311952
- Ríos Beltrán, R. (enero-junio de 2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XX. *Historia y sociedad*, (24), 79-106.
- Rodríguez, S. (1794). Reflexiones sobre el estado actual de la escuela. Compilado (2009) en *Revista Aquelarre*, 8 (16), 33 – 51. Centro Cultural de la Universidad del Tolima.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáenz Obregón, J. (marzo de 2010). El saber pedagógico en Colombia 1926-1938. *Revista Educación y Pedagogía*, 8-9, 111-123.
- Sennett, R. (1982). *La Autoridad*. Madrid, España :Alianza Editorial
- Stiglitz, J. & Greenwald, B. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. México D.F.: Ediciones Culturales Paidós

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>SEDE CENTRAL DE BOGOTÁ</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 341	

- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y Nuevas Formas de Autoridad Docente. *Revista Todavía*. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2012). *La autoridad docente antes se imponía, hoy se debe construir*. Recuperado de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/08/13/educacion/EDUC-01.html>
- Valenzuela Vila, M. (2009). La educación el Emilio de Rousseau: infancia, adolescencia y mujer. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151557.pdf>
- Velásquez Toro, M. (1989). Condición jurídica y social de la mujer. En *Nueva Historia de Colombia* (pp. 9-61). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A.
- Virilio, P. (1997). *El cibermundo, la política de lo peor*. Madrid: Teorema.
- WCEFA. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. New York: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad* (3ª ed. rev.) México: Fondo de la cultura económica
- Zabludovsky, G. (1995). Autoridad, liderazgo y democracia (una revisión teórica). En *Sociología y Política, el debate clásico y contemporáneo*: 15-34. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Recuperado el 1 de junio de 2008, en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_1.html
- Zuluaga Garcés, O.L. (1994). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía* 6 (12 y 13), 263 – 278.
- Zuluaga, O. (enero-septiembre de 2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 13, (29-30), 41-49.
- Zuluaga, O. (s.f.). *La educación pública en Colombia 1845- 1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Archivo histórico

- AGN, (1782-1798). *Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbondo*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 4, folios 296 - 355.
- AGN, (1785). *Método que deben de escuela del pueblo de Lenguazaque*. Sección; Fondo: Miscelanea, tomo 118, folios 45 - 49.
- AGN, (1787). *Plan de Estudios formado por el Excmo. e Ilustrísimo Sr. Don Antonio Caballero y Góngora*. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Instrucción Pública, tomo 2, folios 197-218.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 341	

AGN, (1789). *Plan de una escuela de primeras letras para la ciudad de San Juan de Girón, presentado por Felipe Salgar cura de Girón*. Sección; Colonia; Fondo: Colegios, tomo 2, folios 948 – 1018.

AGN, (1792). *Fray Antonio Miranda, regidor franciscano y cura de Ubaté, su prospecto para la educación primaria local*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 5, folios 820 -827.

AGN, (1802). *Nóvita: fundación de escuela*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 1, folios 61 - 63.

AGN, (1808). *Miguel Jerónimo Sierra y Quintano solicita se le libre título de maestro para poder instruir a la juventud de esta capital*. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Instrucción Pública, tomo 4, folio 375.

AGN, (1809). *Ordenanzas que han de regir la escuela, que se va a fundar en Las Nieves su actual cura interino, Doctor Don Santiago de Torres*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 2, folios 1000-1003.

AGN. (1931). *Circular de la Dirección de Educación de Cali a los maestros del Departamento del Valle del Cauca [Comunicaciones sobre labores docentes]*. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Ministerio de Educación Nacional; Serie: Docentes: Informes. Caja 5. Carpeta 1.

AGN. (1932). *Carta del profesor Cecilio Zuleta al Inspector de Educación Nacional [Comunicaciones sobre labores docentes]*. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Ministerio de Educación Nacional; Serie: Docentes: Informes. Caja 5. Carpeta 1.

Antídoto contra los males de Colombia. (1828). (4). BNC.

Argáez, E. (1899). El ejemplo. *El maestro de escuela. Revista escolar bimensual* (1), p. 250.

Baunard. (1909). El maestro y la autoridad. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, 5, (43), 129-139.

Caldas, F.J., (1793). El Doctor Francisco José de Caldas, Padre General de Menores del Cabildo de Popayán, propone al Gobernador y Comandante General de la Provincia, se promueva el estudio de artes y oficios, bajo la dirección de maestros artesanos idóneos, para salvar de la ociosidad y de la perdición a los jóvenes nobles y plebeyos de la ciudad. *En Documentos para la historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias.


Caldas, F.J. (1849a). Discurso sobre la educación. En *Semanario de la Nueva Granada. Miscelánea de ciencias, literatura, artes e industria*. pp. 55-60. (Publicación original, 1808 en el Semanario del Nuevo Reino de Granada). Paris: Librería Castellana. BNC

Caldas, F.J. (1849b). Reflexiones sobre la educación. En *Semanario de la Nueva Granada. Miscelánea de ciencias, literatura, artes e industria*. pp. 60-68. (Publicación original, 1808 en el Semanario del Nuevo Reino de Granada). Paris: Librería Castellana. BNC

Caldas, F.J. (1849c). Plan de una escuela patriótica. En *Semanario de la Nueva Granada. Miscelánea de ciencias, literatura, artes e industria*. pp. 68-86. (Publicación original, 1808 en el Semanario del Nuevo Reino de Granada). Paris: Librería Castellana. BNC

Campomanes, P. (1775). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de Don Antonio de Sancha. BNC.

Carrizosa V. J. (1932). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso 1932*. Bogotá: Imprenta Nacional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 341	

Congreso General de la República de Colombia. (6 de agosto de 1821). *Ley 1. Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos.*

Congreso de Colombia. (26 de octubre de 1903). *Ley sobre instrucción pública.* [Ley 39 de 1903] DO: 11.931

Congreso de Colombia. (15 de noviembre de 1927). *Ley por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública.* [Ley 56 de 1927]. DO: 20.645

Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de educación.* Barcelona: Ediciones Península.

Cuervo, No. (1805). *El Dr. Dn. Nicolás Cuervo sobre la creación de escuelas en los barrios de esta capital.* BNC: Fondo Antiguo, Instrucción Pública, Libro 352. Folios 388r-393r.

De la Salle, D. (1943) *La autoridad en educación. Condiciones de autoridad. Ensayo para optar al título de doctor en letras, filosofía y pedagogía de la Pontificia Universidad Javeriana.* Bogotá: Editorial Colón

Director General de Instrucción Pública (1866). *Decreto sobre Plan General para la dirección y administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo.* Medellín: Imprenta de Isidoro Isaza. BNC

Echandía, D. (1936). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Faure, J. (1966). ¿Participan los padres en la educación de sus hijos? En *La crisis de la autoridad paterna*, p.167-173. Barcelona: Editorial Nova Terra.

Faure, E., Herrera, H., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. & Ward, F. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Madrid: Alianza-UNESCO.

Gallegos, Landaeta, Mora, Monasterios y Piña. (1805). Expediente sobre la aprobación de una escuela de primeras letras para la enseñanza de los pardos en la ciudad de Caracas. En *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821.* Martínez Boom (Coord.) 2011, p.p. 47-90. Bucaramanga: División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander (UIS).


Jaramillo Uribe, J. (1980). Decreto Orgánico Instrucción Pública, 1 de noviembre de 1870. *Revista Colombiana De Educación*, (5). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5024>

Joussellin, J. (1966). Cuatro conflictos entre educadores y padres. En *La crisis de la autoridad paterna*, p.46-88. Barcelona: Editorial Nova Terra.

Isambert-Jamati, V. (1966). ¿Dónde termina la infancia? En *La crisis de la autoridad paterna*, p.157-165. Barcelona: Editorial Nova Terra.

León XIII (1891). Encíclica papal Sobre la situación de los obreros. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html

Manzanos, A.M. (1798). Instrucción práctica para el gobierno económico de las escuelas de Maracaibo, con arreglo a las circunstancias del lugar y demás que debe tenerse presente para el mejor método y orden que debe de observarse a fin de hacer más fácil la enseñanza. (Martínez Boom, comp. 2011). En *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 341	

y expedientes, 1774-1821, pp. 109 – 117. Bucaramanga: División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander (UIS).

Martínez de Pinillos, P. (1800). Expedientes de la fundación de un hospicio y hospital, escuela y colegio en las villas de Mompo, por Don Pedro Martínez de Pinillos y su mujer. En *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*, pp. 252-267. Bucaramanga: División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander (UIS).

Menéndez, J. (1846). Educación de la infancia. Lecciones de moral, virtud y urbanidad tomadas de varios autores para el uso de la provincia de Bogotá. Bogotá: V. Lozada. BNC.

Moreno y Escandón, F.A. (1774). Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santa Fe, por ahora, y hasta tanto que se erige universidad publica [sic] o su Majestad dispone otra cosa. Sección: Archivo anexo; Fondo: Instrucción pública, tomo 2, folios 219 AGN.

Nieto Caballero. A. (marzo de 1915). Educación del espíritu. En Instituto colombiano de Cultura (1979, Comp.). *La escuela y la vida*. Pp. 21-26 Bogotá: Gráficas Cabrera

Nieto Caballero. A. (septiembre de 1940). Pasado y presente en educación. En Instituto colombiano de Cultura (1979, Comp.). *La escuela y la vida*. Pp. 27-34 Bogotá: Gráficas Cabrera

Nieto Caballero, A. (diciembre 5 de 1951). ¿En dónde está el mal? En Nieto Caballero A. (1964, Comp.). *La segunda enseñanza y las reformas a la educación*, pp. 31-35. Bogotá: Antares.

Nieto Caballero, A. (enero de 1955). Programa General. En Nieto Caballero A. (1964, Comp.). *La segunda enseñanza y las reformas a la educación*, pp. 60-93. Bogotá: Antares.

Palle, A. (1966). Ningún irracional en el mundo. En *La crisis de la autoridad paterna*, pp. 13-22. Barcelona: Editorial Nova Terra.

Pedagogía práctica. Recompensas y castigos. (20 de septiembre de 1899). *El maestro de escuela, Revista escolar bimensual*, (10), pp.315-319.

Ravenne, C. (1966). En el país de los niños-reyes. En *La crisis de la autoridad paterna*, pp. 135-145. Barcelona: Editorial Nova Terra.


Rodríguez, S. (1794). Reflexiones sobre el estado actual de la escuela. Compilado (2009) en *Revista Aquelarre*, 8 (16), 33 – 51. Centro Cultural de la Universidad del Tolima.

Rolin, G. (1966). Los padres-camaradas, ni padres, ni camaradas. En *La crisis de la autoridad paterna*, pp. 89-98. Barcelona: Editorial Nova Terra.

Romualdo, G. (1876). *Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: sistema moderno de enseñanza primaria*. Bogotá: Imprenta de Gaitán. BNC.

Secretaría de Instrucción Pública de Cundinamarca. (1899). Circular número 2. *El maestro de escuela, Revista escolar bimensual*, (1), 24-25.

Sociedad Filantrópica de Bogotá. (1842). *Opúsculo sobre la instrucción primaria, presentado a la Sociedad Filantrópica de Bogotá, el 29 de diciembre de 1842 para que se coloque en la exposición de los productos de la industria bogotana*. Bogotá: Imprenta de J.A. BNC

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 341	


Torres y Tenorio, J. (1838). *Deberes domésticos, civiles, políticos, morales y religiosos del hombre en sociedad redactados sobre principios y máximas de los más célebres escritores antiguos y modernos*. Bogotá: J.A. Caulla. BNC.

Triana, J.M. Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños (1826). Bogotá: S.S. Fox. Plazuela de San Francisco.

Vicepresidente de la República de Colombia. (14 de julio de 1904). Decreto por el cual se reglamente la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. [Decreto 491 de 1904]. DO: 12.122.

Villabrille, F. (1857). *La familia, su origen, organización, individuos que la componen y sus deberes recíprocos*. Madrid: Editorial Mellado. BNC.

4. Contenidos
<p>El objetivo del trabajo de investigación es, desde una perspectiva histórica, proponer un trayecto analítico para abordar las relaciones de autoridad pedagógica en su actualidad, emergencia y devenir; desmitificando consideraciones asumidas como naturales, verdaderas u obvias. En tal trayecto se abordan las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia y configuración de las relaciones de autoridad pedagógica?, ¿en qué han consistido dichas relaciones y cuáles han sido sus elementos vinculantes, de legitimidad, tensionantes o problemáticos?, ¿cuál ha sido el devenir histórico de tales relaciones, las fuerzas que las circundan, los límites que se desplazan, las variaciones? En tal devenir ¿cuál es la procedencia de la crisis, qué elementos han emergido, cesado o continuado?</p> <p>La tesis se estructura en cinco capítulos:</p> <p>El capítulo uno se titula "<i>La singularidad de la experiencia escolar como campo de constitución y ejercicio de la autoridad</i>". Parte de considerar que, aunque las relaciones de autoridad tienen una especificidad, se hallan inscritas en la forma escuela y son atravesadas por las relaciones y técnicas que allí se efectúan. Si bien la escuela no explica la autoridad, no se pueden obviar sus efectos. Aquí, de cara a la emergencia de la escuela colombiana, se exploran cuatro dispositivos constitutivos de la institución escolar, que la definen y que han sido invariantes en el tiempo: el encierro de niños que supone y configura la infancia educable, la alianza familia escuela, la instrucción simultánea y la simultaneidad sistémica.</p> <p>En el capítulo dos, "<i>Emergencia de las relaciones de autoridad a propósito de la infancia educable: condiciones, disputas, efectos y estrategias</i>", se propone la serie infancia-educación-autoridad. Se trata de establecer de qué manera se configuran las relaciones de autoridad en la irrupción de la infancia educable, considerando que los estudios historiográficos han dado cuenta exhaustivamente de la emergencia de la infancia como condición moderna, empero, son más escasos los que han abordado los rasgos de autoridad que se suscitan simultáneamente. Para esto, se hace un análisis exhaustivo de <i>Emilio o de la Educación</i> de Rousseau, considerando que allí la infancia aparece delimitada y se identifican múltiples rasgos de infantilización. A partir del trabajo de Rousseau se puede dar cuenta de qué es lo propio de la infancia y los efectos que esto produce en el orden de la crianza y la educación, configurándose verdades que luego, en otras condiciones, circularán como obviedades. Se muestra como la irrupción de la infancia no es tranquila, sino que se da en medio de combates y disputas con otras formas de educación, crianza y modos de ser educador; todo esto abordando asuntos dilemáticos que gozan de gran actualidad, por ejemplo los límites</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 14 de 341	

entre libertad, autonomía y permisividad, o cómo hacer del niño un ser autónomo si la autoridad implica obediencia.


En el capítulo tres, *“Emergencia de la autoridad pedagógica en la irrupción de la escuela pública colombiana”*, a partir de un archivo histórico se describe detalladamente como el gobierno de la población, la utilidad pública, las costumbres viciosas e inconvenientes, los niños sustraídos de la autoridad y la pobreza convergen como condiciones que hacen posible la emergencia de la escuela en Colombia. Aquí se explora al maestro como un sujeto novedoso, cuyo estatuto es público y miserable, una “unidad” que no está bien definida ni es unívoca y que se ata a los niños mediante el amor, el método y el ejemplo. La autoridad del maestro disputa la autoridad de los padres, hay múltiples disputas, sobre todo en lo que tiene que ver con el castigo físico. Se desarrolla la hipótesis de que al maestro se le dota de autoridad, pero también de una serie de mecanismos subsidiarios y sustitutos. Los primeros permiten fortalecer la relación, establecerla, hacerse a la legitimidad y al reconocimiento. Los segundos, le están autorizados al maestro para lograr la obediencia o la corrección donde la sola autoridad no basta.

En el capítulo cuatro, *“Referencias del pasado: mitos de autoridad pedagógica”*, se propone que cuando se aborda la pregunta ¿qué es lo que se ha transformado en los términos de la autoridad pedagógica que la hace una relación problemática actualmente?, hay unas remisiones al pasado, que se usan como referentes para indicar qué se modificó, las continuidades, qué es lo que queda y si hay posibilidades. Sin embargo, con sustento en evidencias históricas se propone que tales consideraciones sobre el pasado tienen un carácter mítico, por cuanto son idealizaciones del pasado, positivas o negativas, que sugieren un modo estable de la autoridad, homogéneo, continuo, total y lineal, que se usa como fundamento para dar cuenta de lo que es o ya no es la autoridad en la actualidad. Se proponen, a la vez que se “desmitifican”, dos mitos: uno, el “mito de la autoridad de origen” que consiste en suponer que la legitimidad era externa y anterior al ejercicio de autoridad, dada por la institución escolar y la sacralidad de sus principios, así que un maestro por el sólo hecho de ocupar el cargo ya era autoridad y no requería de esfuerzo para su construcción; el segundo, “el mito del autoritarismo”, considera que lo que hubo antes en la escuela no fue autoridad sino autoritarismo, signado por prácticas violentas, coacción, castigos, miedo, anulación del niño y represión; el poder del maestro no tiene límites y lo ejerce sin consideración con el alumno, lo oprime sin descanso y siempre todo se resuelve injustamente a su favor; todo esto hace que los alumnos detesten la escuela y odien al maestro. A través de la categoría de maestro ambiguo, se abordan las verdades, contradicciones y condiciones de la autoridad en su devenir histórico.

Finalmente, en el quinto capítulo, *“segunda mitad del siglo XX: el advenimiento de la crisis de autoridad adulta”*, se advierte la emergencia de la categoría de crisis de autoridad y las transformaciones asociadas. Se consideran varias fuerzas que modifican las relaciones de autoridad. Se describe como el aumento vertiginoso de la velocidad de las transformaciones de diversa índole, deja en estado de desajuste a los sistemas escolares, que para este momento ya se han mundializado y expandido. En esta celeridad, los adultos pierden actualidad, se quedan atrasados, su experiencia, que había sido el soporte para ejercer la autoridad en un mundo donde no se advertían los cambios, pierde valor en picada, pues ahora, al contrario, el mundo será lo que ellos no son, al tiempo que lo joven adquiere un valor extraordinario y se instala como referencia y fuente de deseo. Todo esto no deja intacta la infancia, la adultez ni sus relaciones.

Las otras fuerzas que se proponen como modificadoras de la autoridad son: la liberación de los niños y la autoridad equiparada al autoritarismo, la prolongación de la escolarización y lo indeseable que se torna ser adulto. Asimismo, se consideran los modos como se solicita “volver” a la autoridad.

5. Metodología

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 15 de 341	

La indagación consiste en un análisis histórico, desde una perspectiva genealógica y arqueológica, propuesta fundamentalmente foucoltiana. Sin embargo, hay que advertir que no se trata de aplicar a Foucault a modo de receta para la investigación, sino más bien de tener en cuenta unas precauciones o *indicadores de elección*, como él los llama (2006).

En primera instancia, hay que considerar que aun cuando hay una remisión al pasado, las preguntas y preocupaciones son por la *actualidad*: se parte del problema en los términos en los que se plantea actualmente y se hace genealogía, lo que quiere decir que se analiza el problema a partir de una situación presente. A decir de Castel “El presente no es únicamente lo contemporáneo, el presente es un efecto heredado, es el resultado de toda una serie de transformaciones que es preciso reconstruir para poder captar lo que hay de inédito en la actualidad” (s.f., párr. 1). Las entidades consideradas como verdaderas en el presente, de las que no se duda y que sirven para explicar, son justamente las que hay que poner en suspenso, frente a las que hay que establecer cómo se hicieron a su estatuto de verdad.

Desde esta perspectiva, la aproximación histórica aborda las prácticas, de orden discursivo y no discursivo, así como las relaciones y los procedimientos. Se precisa de la construcción de un *archivo*. Este no está dado sino que es construido por el investigador, y su construcción se establece como el primer requerimiento metodológico; no se reduce a la masa documental, ni es la suma de documentos; se forma mediante reglas que permiten ubicar no un discurso general sino grupos de discursos diferentes pero articulables; se aborda en “la crudeza de los documentos”, para establecer regularidades, condiciones de emergencia y prácticas; advirtiendo que no se trata de un ejercicio hermenéutico.

En la materialidad documental del archivo no se establecen jerarquías, unos no valen más que otros, una ley no es más importante que una carta de un maestro. El archivo comprende una dispersión de documentos, fuentes, cartas, leyes, decretos, libros, manuales, publicaciones, registros, imágenes, objetos, ordenanzas, etc.; en esta dispersión hay porosidades, confrontaciones, combates o convergencias, esto para decir que no se trata de una unidad coherente.

6. Conclusiones


En el trayecto investigativo se contemplaron varios momentos y tránsitos en relación con el devenir de las relaciones de autoridad pedagógica.

A partir del análisis de *Emilio o De la Educación* de Rousseau se establecieron rasgos de la emergencia de las relaciones de autoridad en la emergencia de la infancia educable; se propone y se desarrolla la serie *infancia – autoridad -educación*.

La infancia se delimita como una entidad con unos rasgos propios que la diferencian de la adultez, no se trata de un estadio o etapa, sino de una naturaleza propia. Lo propio de la infancia es discapacidad en múltiples sentidos: para hacer, pensar y actuar bien (moral); asimismo, es ignorancia e inocencia. Por todo esto se requiere y se justifica el cuidado y la protección adulta, para cuidar y educar, lo que signa otro atributo fundamental de la infancia: es educable.

Pero el adulto encargado de la infancia no es cualquiera, sino los padres y maestros; los primeros porque se supone aman a los hijos, ese es el designio de la naturaleza, los otros porque poseen una razón y capacidad especial que los hace dignos de educar, han sido confiados y autorizados por los padres. Al adulto se responsabiliza de la infancia, lo que supone una carga soportable por amor y vocación.

Mediante la guía y protección adulta el niño va adquiriendo unos atributos que le permitirán salir de su condición de infancia, transitar de la dependencia a la autonomía, a la adultez; mientras tanto el niño se aparta del mundo adulto, porque en este contacto se puede echar a perder su inocencia y adquirir costumbres viciosas, así que se confina al mundo infantil, en estado de educación y espera.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 16 de 341	

En estos términos se fija la relación de autoridad entre infancia y adultez, cuyo carácter es asimétrico y signa unas oposiciones: razón-sin razón, autonomía-dependencia, conciencia-falta de juicio, experiencia-inexperiencia, mando-obediencia, entre otras.

Pero estas condiciones de autoridad no indican que se trate de una relación tranquila o sin problemas. En principio, los padres no aman tanto a sus hijos y tampoco los maestros saben suficiente sobre la infancia y su educación como se espera. El amor, el sacrificio, la vocación y el ejemplo no son naturales y cuesta evidenciarlos o sentirlos, aunque se hayan naturalizado a fuerza de insistencia y reclamos.

De otro lado, si bien se admite hasta la obviedad que la infancia se debe educar, los fines y los modos para hacerlo resultan problemáticos y contradictorios; se supone que debe ser conforme a la naturaleza del niño, pero no siempre hay acuerdo entre lo que es capaz de comprender y lo que no; esto tiene importancia porque con una “mala” educación la infancia se puede echar a perder, pues aunque buena también es “corruptible”. Además, los adultos tienen que vérselas con varios dilemas, entre ellos que el niño debe obedecer, pero en esto demasiada obediencia no permite que piense y sea autónomo, que es el fin de la autoridad.

De otro lado, aunque la infancia se supone sin razón, Rousseau indica que no en la complejidad de la razón adulta, pero sí en lo que compete al presente y a su interés sensible. Esto hace que el niño sea capaz de observar al adulto, identificar sus puntos débiles y usarlos según sus pretensiones. Más aun, el niño puede hallar las condiciones para dominar, precisamente a partir de su debilidad y dependencia o del exceso de amor de sus padres, es capaz de lograr que el adulto le sirva, incluso desde la más tierna infancia; lo que configura al niño tirano.


En el transcurso de la infancia su estado se va modificando, esto supone cambiar los modos como se debe educar. Cuando se aproxima a la adultez resulta más difícil de educar y conducir, por las pasiones que brotan y porque su razón es más potente, lo que supone mayores dificultades para los educadores, que deben buscar modos más eficaces para lograr sus propósitos y no permitir los desvíos.

Los planteamientos educativos de Rousseau se dan en un combate con otras formas de educación. En esto, contra *la autoridad enseñante*, un modo de autoridad que se presenta como inconveniente porque no le permite pensar al alumno, pues tal autoridad todo lo sabe, ni actuar por cuenta propia, porque todo se lo ordena. Además, resulta inconveniente en tanto transmite verdades -creencias-, precisamente por autoridad, pero sin un sustento racional.

De esta manera, aunque no se dude de la autoridad adulta, de que la infancia debe ser educada y las condiciones de autoridad estén dadas, su ejercicio resulta problemático. A la autoridad se le asocian unos elementos concomitantes que le permiten facilitar sus procedimientos, como la confianza, el amor, el ejemplo, el agradecimiento; el educador debe estar atento y vigilante porque los niños tienen una fuerza difícil de dirigir.

Uno de los dispositivos de la institución escolar es el encierro de niños. En esto, la infancia tiene un doble modo de ser para la escuela, como condición y como producción, lo primero porque la infancia es un dato, es decir, se supone que hay una infancia que precisa ser educada y que el modo de hacerlo efectivo es poniéndola en la escuela, así, los niños no deben estar en la calle y cada vez se admite menos que estén trabajando, hay que confinarlos al mundo infantil, a la escuela y la familia. Lo segundo, como producción, porque no se trata de una infancia que estaba fuera de la escuela y que esta captura, sino que en la escuela, mediante sus procedimientos se produce la infancia, un modo de ser infancia.

Para el caso colombiano en la emergencia de la escuela (finales del siglo XVIII y comienzos del XIX), emerge la autoridad del maestro público. El archivo considerado evidencia los trazos, las fuerzas que se perfilan, las verdades que van tomando forma y las prácticas que posteriormente se van a generalizar, todo esto en

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 17 de 341	

medio de disputas, contrariedades, combates. Este es un momento de emergencia, donde aún no se ha expandido la escuela y mucho menos hay sistema educativo, apenas si hay unas pocas.

Se hayan discursos que consideran una multiplicidad de niños y jóvenes en la calle en una doble condición, por un lado, como desamparados dignos de compasión y por otro, vagos con tendencia a la delincuencia. En todo caso se empiezan a considerar como infancia porque están sustraídos del cuidado y la protección adulta, bien sea que sus padres hayan descuidado su obligación, que sean desobedientes, o que hubiesen huido de sus casas para escapar del exceso de rigor. Se empieza a concebir una infancia, en su multiplicidad, *sustraída de la autoridad adulta*, lo que supone problemas de orden público y anticipa un futuro de desocupación e inutilidad para la población. Esta multiplicidad no está en condición de infancia, pero se concibe como infancia para poderla ordenar y gobernar, mediante la ocupación, el encierro y la educación. El maestro público es el sujeto autorizado para educar, sin embargo, la configuración de su autoridad y su aceptación no fue inmediata, necesaria, natural o lógica, más bien se dio en medio de dificultades, oposiciones y cuestionamientos. Dado su carácter público es sujeto que se expone y puede ser interrogado, por lo que debe cuidar su conducta en la escuela y fuera de ella.


Las disputas y combates frente al maestro proceden entre otros de los padres, quienes ven amenazada su autoridad por un sujeto extraño al que se le otorgan facultades que habían sido reservadas solo para ellos, entre las que cuenta el castigo. Además, como el maestro había sido parte de la servidumbre, los padres estaban acostumbrados a tratarlo como tal, a indicarle los procedimientos, reconvenirlo y dirigirlo. *El maestro público emergente no tiene ningún sustento en la tradición*, por lo que su autoridad es “defendida” por el gobierno, prohibiendo que los padres reconvinieran al maestro, para lo cual se establece el mecanismo de “queja”, la multa y la cárcel. Asimismo, al maestro se le considera *in loco parentis*, lo que indica un extensión de los atributos del padre, un modo de legitimación.

El modo de ejercer la autoridad del maestro puede ser uno de los asuntos que causan mayores disputas y cuestionamientos. Entre padres y maestros se culpan mutuamente, por considerar que sus métodos son relajados o, al contrario, demasiado severos, por lo que muchos padres retiraban a sus hijos o reconvenían al maestro.

Desde la emergencia y durante el siglo XVIII al maestro se le fijan unas condiciones de autoridad y condiciones de ejercicio. Las primeras son supuestas: vocación, ejemplo, sacrificio, saber y comportamientos que se correspondan con su elevado ministerio. Las del ejercicio son prescriptivas: se admiten unos mecanismos de disciplina cuyo uso tiene límites y condiciones, si su uso está por fuera de esto genera efectos negativos.

Se propuso como hipótesis que *la autoridad supone problemas de autoridad*. Esto se sugiere porque en las relaciones de autoridad emergieron unos *mecanismos subsidiarios* a la relación de autoridad, que la facilitan o la hacen posible, y otros *mecanismos sustitutos*, que actúan cuando la autoridad no es suficiente, pero que le están autorizados. Sin embargo, el uso frecuente de los mecanismos sustitutos -los castigos corporales de diversa índole, las reprimendas, la mediación de los padres u otras instancias, la expulsión; así como los premios, que proceden por interés- no es deseable, solo se admite su uso en casos extremos. Si estos se emplean frecuentemente es un signo de que la autoridad no funciona, de la incapacidad del maestro para hacerse a la voluntad del niño.

Cuando se aborda el pasado de la autoridad, para indicar qué se ha modificado, lo que ha cesado que hace que se torne en una relación problemática o en crisis, suelen hacerse miradas ideales de dicho pasado, en términos negativos o positivos. Retomando dos de esas remisiones al pasado, por su aceptabilidad y obviedad, se propusieron dos mitos: “el mito de la autoridad dada” o “mito de la autoridad de origen” y el mito del autoritarismo”.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 18 de 341	

En el primer mito la autoridad es un dato, el maestro tiene una legitimidad de origen dada por su lugar institucional y al llegar al aula no debe hacer ninguna construcción respecto a su autoridad, el sólo cargo lo habilita. Como los maestros son autoridad en ese pasado no se evidencian demasiados problemas de autoridad, no es que no haya, pero se solucionan fácilmente. Asimismo, la autoridad se puede perder en el ejercicio por la incapacidad de algunos maestros, pero esto es más bien excepcional. La autoridad es un *a priori* y no hay legitimación en el ejercicio, pero se vino abajo ante el declive de las instituciones, de ahí procede su crisis.

De otro lado, “el mito del autoritarismo” plantea que en la escuela no hubo autoridad sino autoritarismo, signado por el uso constante de la coacción para lograr orden y obediencia. No había autoridad entendida como una asimetría con legitimidad reconocida por los alumnos y una obediencia voluntaria, sino que la obediencia y el orden eran derivados de la fuerza. En este mito no hay crisis, legitimidad ni discontinuidad. Estos mitos son mutuamente excluyentes, pues si la autoridad estaba dada, si había autoridad, no se requería el uso de tanta severidad ni castigo; al contrario, apelar excesivamente a estos mecanismos indica que no hay autoridad.


En el abordaje del devenir de las relaciones de autoridad pedagógica a partir de un archivo construido con este propósito se encuentra que la autoridad tiene un componente de legitimidad externa y anterior, el cargo supone unas funciones y unas atribuciones, el maestro está legitimado por su pertenencia institucional. Pero esta legitimidad no es total al menos por tres motivos

1. Porque el *valor social del maestro es ambiguo*. Por un lado, es exaltado y digno, pero por otro, se trata de un maestro desprestigiado; en el siglo XVIII por su ignorancia y falta de aptitud, pues se había dedicado al oficio por no tener otra opción; a comienzos del siglo XIX, además de esto, por ser empírico y tradicional, sin saber y con unos métodos inconvenientes que hacen que la escuela no alcance sus propósitos. Además, aunque se contaba con la alianza familia escuela, su estabilidad no fue total y el maestro era criticado y a veces irrespetado, no en vano las prohibiciones para que no se le reconvena, so pena de multas o cárcel.
2. En la relación de autoridad los alumnos reconocen al maestro, en esto se debe tener en cuenta la siguiente afirmación de Sennett: “Lo único importante es cómo consideran efectivamente al individuo quienes están sometidos a él”, lo que indica que en el ejercicio los niños, nuevos en el mundo, no se alcanzan a percatar del prestigio social del maestro y sus consideraciones en términos de legitimidad y reconocimiento son más de orden inmediato, es decir de interacción y no tanto en la dimensión *a priori*.
3. Cuando se consideran los mecanismos previstos para que el maestro ejerza su autoridad, se evidencia que el maestro debe construir relaciones, sentimientos y reconocimientos, que no pueden ser *a priori*, sino producto de la interacción, como el afecto, la confianza o el sentimiento de justicia.

Lo anterior permite concluir que si bien el maestro tiene una autoridad dada, esta no es total ni suficiente, pues en el ejercicio debe construir otros componentes de legitimidad y reconocimiento. *En el ejercicio hay grados y modos de construcción de autoridad*. Aquí la autoridad se puede ganar o perder.

De otro lado, de cara al autoritarismo hay que decir que no se pueden negar los componentes de violencia y castigo severo como modos empleados por los maestros para hacerse obedecer y dirigir a los alumnos. Esto indica que la autoridad, en su componente *a priori* no era total ni suficiente y que recurría a la fuerza para lograr la obediencia.

El castigo corporal y la fuerza no tienen un único modo de ser en el devenir de las relaciones de autoridad. Por una parte, desde la misma emergencia de la escuela causa horror y no pocas veces se proscribió su uso, sobre todo por los efectos inconvenientes que genera, pues el alumno odia a al maestro y detesta la escuela, y no se halla su voluntad. De otro lado, el castigo severo y la fuerza pueden ser admitidos, pero sólo en casos extremos, donde la autoridad no alcanza, este uso se autoriza. Otra vía del castigo, paralela a las otras dos, es su uso sin mediaciones, como una forma más inmediata de corregir o hacerse obedecer,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 19 de 341	

entre otras cosas porque constituye una práctica anterior a la escuela, de la que esta no logra deshacerse, pues en los cambios históricos una práctica no reemplaza a otra, pueden coexistir, aunque una prime. Entonces, lo único que hubo en la escuela no fue castigo, severidad y rigor, si bien estos elementos hicieron presencia, con diferentes intensidades, su uso no es homogéneo ni total, no era la única vía para educar los niños.

También hay que decir que la categoría de “autoritarismo” es posterior a la segunda postguerra, cuyo uso obedece a unas condiciones históricas y que aunque desde la emergencia de la escuela el castigo y la severidad fueron combatidos, tanto como usados, estos eran contemplados como excesos y no como autoritarismo.

En síntesis, la autoridad esta dada, pero no es suficiente, hay una construcción en el ejercicio. El exceso de rigor ha coexistido con la autoridad, siendo usado y combatido.

Con todo, hasta mediados del siglo XX padres y maestros habían logrado mantener a los niños y jóvenes en el estado de infancia, no sin problemas y combates y tampoco de un modo total. El adulto disponía de elementos para ejercer su autoridad, pero luego se empieza a concebir en estado de crisis.

La categoría de crisis no emerge solo para las relaciones de autoridad pedagógica, al mismo tiempo se advierte la crisis de la educación y los sistemas educativos. Quizá el componente, la fuerza, que más modificaciones introduce es el aumento vertiginoso de las transformaciones en múltiples ámbitos. Esta deja en estado de desajuste a la institución escolar, siempre le falta o va por el camino que no es.

Para el caso del adulto, este sabía cuál era el camino pues poseía la experiencia que era su máximo valor legitimador. En un mundo que cambia velozmente el futuro se torna incierto y no hay seguridad ni saber para indicarle a las nuevas generaciones lo que es valioso transmitir. Mientras la experiencia adulta decae en picada el valor de lo joven se instala como referente y deseable. Asimismo, la infancia ya no es espera ni inocencia, puede acceder a la misma información adulta, a los que eran sus secretos, o ir más allá, saber lo que los adultos no pueden.


Este cambio se suma a otras fuerzas que modifican las relaciones de autoridad: la equiparación entre autoridad y autoritarismo junto con la concepción de que a la infancia hay que liberarla. Esto imposibilita a muchos padres y maestros para ejercer su autoridad, para exigir obediencia o respeto, poner límites, decir no, corregir, etc., y los que lo hacen pueden ser considerados como fascistas.

De otro lado, la prolongación de la escolarización hace que se prolongue tanto el tiempo de responsabilidad adulta como el de infantilización. Pero no la infancia referida a su inocencia, sustracción del mundo adulto, confinada a la obediencia, corregible por múltiples mecanismos, sino dependiente económicamente y en cuanto a responsabilidades “fastidiosas” como las del trabajo y oficios del hogar.

En todo esto, la adultez no queda intacta, se torna insegura, pero se le exigen más responsabilidades, no es gratificante y el sacrificio no vale la pena. Padres o maestros dimiten su autoridad, tratando ser amigos de sus hijos y estudiantes o dejándoles a ellos la responsabilidad, bien sea porque se considere que así hay menos fricciones, que es la única forma de aproximación o por incapacidad.

Ser adulto no es deseable. Los jóvenes no quieren llegar a ser esos viejos cansados, feos y desactualizados, llenos de responsabilidades y de deudas, irrespetados y desconcertados. Los adultos evitan tener hijos, en ello ya no hay realización, un hijo es un gasto y una entrega desproporcionada. Los adultos se liberan de la infancia.

En esta inseguridad que genera el mundo incierto la autoridad se presenta aun como opción, aunque se desconfía de su ejercicio, como indica Virilio “*Allí donde se encuentra el mayor peligro se encuentra también la salvación*”, pero aunque se haya intentado reestablecer, no es posible porque las condiciones, los modos de ser infancia y de ser adulto ya no son los mismos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 20 de 341	

El maestro, que hoy por hoy no se considera tanto como opresor sino como víctima, halla posibilidades para hacerse a su autoridad, pues hay elementos que los estudiantes reconocen y que han sido rastreados por las etnografías al respecto. Sin embargo, hay maestros que no lo logran, que transitan con fatiga y agotamiento, hasta el punto de la renuncia, en vergüenza y soledad.

Elaborado por:	Leidy Viviana Muñoz Hurtado
Revisado por:	Alberto Martínez Boom

Fecha de elaboración del Resumen:	29	11	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Precauciones y abordaje metodológico	3
Estructura del documento	5
1.1 La emergencia de la escuela en Colombia	11
1.2 Especificidad de la infancia: carencia, dependencia, capacidad y educabilidad	14
1.2.1 Infancia educable	15
1.2.2 ¡Niños pobres sin ocupación! De pobres necesarios y peligrosos	19
1.3 Operación de encierro: captura de niños y producción de infancia	21
1.4 Alianza familia escuela. Una condición necesaria para el encierro escolar	22
1.5 Dispositivo de simultaneidad sistémica	27
1.6 Dispositivo de instrucción simultánea	27
1.7 De las nociones a la escuela y la disposición de cuerpos y comportamientos	28
1.8 Conclusiones. Indicios para problematizar la autoridad	30
CAPÍTULO 2. Emergencia de las relaciones de autoridad a propósito de la infancia educable: condiciones, disputas, efectos y estrategias	32
2.1 Delimitación de la infancia, la adultez y sus relaciones en el campo educativo	36
2.1.1 Diferencias esenciales entre infancia y adultez: razón, moral, capacidad y cuerpo 36	
2.1.2 La encrucijada de la obediencia en el cuidado y educación de la infancia	41
2.1.3 Educar para vivir, sufrir y ser feliz: propósitos de la educación negativa	46
2.1.4 ¿Cómo educar una infancia sin vicios?: experiencia, ejemplo y ausencia de castigo 51	
2.1.5 La infancia abstraída del campo social: constitución de un mundo infantil	56
2.2 Consideraciones sobre la relación de autoridad: condiciones y disputas	61
2.2.1 Condiciones de autoridad: virtud en contraposición a la tradición	62
2.2.2 Exceso de amor y complacencia: niños más débiles, infelices y dominantes	64
2.2.3 El niño tirano-esclavo: los confusos límites entre dominante / dominado y el uso de la debilidad infantil como fuerza	68
2.2.4 Niños que suponen retos a la autoridad. Ataques y contrataques	73

2.3	Educar la infancia considerando mantenerla en el dominio de las cosas: efectos en la enseñanza y la autoridad	76
2.2.3	Autoridad vs libertad	77
2.2.4	Principio de ignorancia, cuerpo y razón sensitiva en la infancia	80
2.2.5	Autoridad vs razón y hábito	82
2.2.6	Educar sin autoridad enseñante: aprender por sí mismo, motivación, uso del juego en la infancia y omisión de la enseñanza.....	84
2.2.7	Perder tiempo en la educación de la infancia para ganarlo.....	87
2.2.8	La acción del maestro: aplicación del método inactivo, conocer, vigilar, prever, anticipar, ganar confianza.	90
2.3	Estrategias de autoridad	93
2.3.1	Identificar las debilidades del maestro para eludir la autoridad que importuna vs conservar la apariencia de libertad para gobernar sin disputas	93
2.3.2	Autoridad: utilidad y gratitud, cadenas del corazón. Paradoja de la docilidad.	95
2.3.3	Autoridad en la juventud: un acto de voluntad	99
2.4	Conclusiones: un poliedro para pensar la emergencia de las relaciones de autoridad	101
2.4.1	Constitución de la infancia y establecimiento de las relaciones de autoridad. .	101
2.4.2	Problemas y disputas: las relaciones de autoridad no son tranquilas ni estables	103
2.4.3	Efectos. Ejercicios de autoridad y de enseñanza puestos en cuestión desde el modo correcto de educar la infancia.	106
2.4.4	Estrategias de autoridad	107
CAPÍTULO 3. Emergencia de la autoridad pedagógica en la irrupción de la escuela pública colombiana.....		109
3.1	Escuela pública para el gobierno: hacer útil, recoger, contener y disponer.....	111
3.1.1	Clamores por la utilidad, la modificación de costumbres viciosas y la ocupación de los niños: a propósito de la educación en las artes y oficios.....	113
3.1.2	Una gran porción de la población sin crianza, educación ni ocupación y por qué educar la infancia	115
3.1.3	La educación como objeto público: combates a las voluntades particulares y su diversidad monstruosa	121
3.2	Condiciones sobre el maestro: su estatuto público y miserable	125
3.2.1	Ataduras del maestro: ejemplo, método y amar los niños	131
3.3	Una economía para mantener a los niños en la escuela: combates frente al castigo severo	137
3.3.1	Usos, efectos y ambivalencias del castigo	139

3.3.2	Sustitutos de los castigos corporales y severos: amor y confianza	141
3.4	Autoridad: establecimiento, elementos subsidiarios y sustitutos	145
3.5	Disputas, reclamos y concesiones entre maestros y padres: tensores y condiciones de las relaciones de autoridad escolar.....	149
3.5.1	De la autoridad de los padres a la autoridad del maestro: distinciones de legitimidad y modos de educar	149
3.5.2	Disputas, disrupciones y combates entre padres y maestros.	151
3.5.3	Concesiones a las familias: Lo que el maestro le debe a los padres	161
3.5.4	Construcción del reconocimiento de la autoridad del maestro	163
3.5.5	La autoridad construida, fallas e imposibilidades.....	165
3.6	El horror frente a los jóvenes incorregibles e impetuosos: problemas de autoridad y una educación para lidiarlos y evitarlos	167
3.6.1	Infancia desamparada y peligrosa en la calle: problemas de crianza y autoridad que se trasladan del campo privado al público	168
3.6.2	Intervención del gobierno para contener a los jóvenes desobedientes, instarlos a que cumplan los deberes y reconozcan la autoridad de padres y maestros	170
3.6.3	De la calle a la escuela: restituir la autoridad de los padres y establecer la autoridad del maestro para el bien público	172
3.6.4	De incorregibles, desobedientes y manzanas podridas.....	175
3.7	Conclusiones	177
CAPÍTULO 4. Referencias del pasado: mitos de autoridad		183
4.1	La categoría de mito	184
4.2	Mitos de autoridad	185
4.2.1	El mito de la autoridad como dato: apropiaciones de la legitimidad de origen 187	
4.2.2	El mito del autoritarismo	197
4.2.3	Dos relatos del pasado mutuamente excluyentes	202
4.3	Rasgos de las prácticas y ejercicios de autoridad pedagógica en el siglo XIX y comienzos del XX	203
4.3.1	Condiciones de autoridad: lo que se espera que sea un maestro y un alumno .	203
4.3.2	Condiciones del ejercicio de autoridad	208
4.3.3	Problemas de autoridad	216
4.4	El despertar del siglo XX	225
4.4.1	Justificar la autoridad del maestro: un maestro odiado que debe ser autorizado por Dios, las familias, sus virtudes y ministerio	226

4.4.2	Otorgar y proteger la autoridad del maestro: condiciones para ser y ejercer, combatiendo al maestro odiado y desprestigiado.....	228
4.4.3	Formar al maestro: combate al maestro empírico y tradicional.....	232
4.4.4	Liberar al niño y combatir al maestro	241
4.5	Conclusiones	243
CAPÍTULO 5. Segunda mitad del siglo XX: el advenimiento de la crisis de autoridad adulta		
.....		251
5.1	El anuncio y los términos de la crisis de autoridad.....	252
5.2	Nuevos medios que influyen a la juventud: implicaciones para escuela y familia 260	
5.3	Crisis: los problemas de velocidad, desajuste y desactualización	266
5.4	Algunas líneas de fuerza que modifican las relaciones de autoridad.....	269
5.4.1	Adultos desactualizados: pérdida del valor de la experiencia y la instalación de lo joven como referente	270
5.4.2	Liberación de los niños y la autoridad como autoritarismo	273
5.4.3	Prolongación de la escolarización: ¿el fin o la extensión del estado de infancia? 276	
5.4.4	Ser adulto no es deseable.....	281
5.5	Volver a la autoridad.....	284
5.6	La autoridad del maestro: fatiga, renuncia y posibilidades actuales.....	286
5.7	Conclusiones	291
CONCLUSIONES GENERALES.....		296
Referencias Bibliográficas		304

INTRODUCCIÓN

Asistimos a una proliferación de prácticas discursivas y de intervenciones a propósito de la autoridad pedagógica. Cada vez son más las voces que se levantan para señalar con insistencia la pérdida, la crisis o la imposibilidad de establecer relaciones de autoridad entre profesores y estudiantes. Hay un murmullo de lamentos, culpas y dramas que circulan en torno a la imposibilidad de dichas relaciones.

Los problemas de autoridad no son un asunto que interese únicamente a los maestros o a las instituciones educativas, estos son abordados en ámbitos diversos y disímiles: medios de comunicación y opinión, legislación, organismos internacionales, ministerios de educación, sindicatos de maestros, investigación académica (pedagógica, psicológica, etnográfica, histórica), expertos en auto ayuda o coaching, etc.

Hay evidencias de que algo está pasando con la autoridad pedagógica, algo se ha transformado en una dirección que la hace más difícil y a veces imposible: maestros irrespetados, insultados, burlados, maltratados o amenazados por los estudiantes o los padres de familia; se constata que en muchas aulas buena parte del tiempo de los maestros se invierte procurando ser escuchado, generando un mínimo de orden, atención y respeto para poder hacer su clase; dificultades para que los estudiantes hagan las actividades propuestas, llamarles la atención o solucionar conflictos; imposibilidad de establecer o hacer seguir normas; maestros que temen a sus alumnos, no sólo porque los amenacen sino porque parecen saber más, etc. Lo que produce, entre otras cosas, un mayor agotamiento en los profesores.

La falta de autoridad del maestro es puesta como la causa de múltiples males educativos, como el aumento de la violencia escolar, del acoso o *bullying*, los bajo niveles de desempeño en pruebas externas, el fracaso de los estudiantes, fallas en la enseñanza o en el aprendizaje, malestar docente o síndromes como el de “burnout” (profesores quemados).

Hay múltiples abordajes donde el problema está resuelto, en tanto se establecen las causas, los términos y las soluciones, indicando al maestro cómo ejercer su autoridad, construirla o evitar los conflictos, entre otras cosas porque sigue considerándose como una relación necesaria para la función docente, así los lugares de autoridad estén profundamente

cuestionados, y porque a su carencia se le asocian la multiplicidad de problemas mencionados anteriormente. Desde las consideraciones más obvias, se le puede aconsejar al profesor como evitar o solucionar su drama.

De otro lado, las causas de los problemas de autoridad se le pueden adjudicar al profesor, a los estudiantes o sus familias. Al primero por su incapacidad, falta de voluntad, de dominio, desprestigio, escaso valor social; a los segundos, considerándolos irrespetuosos, violentos, no valoran lo que se hace por ellos y, aunque sus acciones rayen con la delincuencia resultan “intocables”; a las familias porque son permisivas y complacientes, no ponen normas, no permiten la corrección o no se ocupan de sus hijos.

Las relaciones de autoridad pedagógica se suelen suponer como una obviedad, connaturales al vínculo entre maestro y alumno, homogéneas, estables e invariantes hasta el advenimiento de la crisis, donde su imposibilidad o creciente dificultad se ve con desconcierto, genera inseguridad, nostalgia o impotencia. La presente investigación parte de poner en suspenso tal obviedad, así como las explicaciones, los modos de abordaje, los términos en que se presenta el problema y las maneras como se “soluciona”. Desde una perspectiva histórica, se problematiza esa multiplicidad actual.

También hay que considerar aproximaciones a la autoridad pedagógica, que son más productivas y han definido muchas de sus aristas y que sirven como indicadores para pensarla y problematizarla, en su actualidad y su devenir. En este sentido se consideran los de Diker (2008, 2010, 2013, 2014) y Narodowski, (2011, 2014, 2016) entre otros.

En el presente trabajo se propone un trayecto para abordar las relaciones de autoridad pedagógica en su emergencia, contingencia y devenir. En dicho trayecto se considera que tales relaciones no han existido siempre, sino que su emergencia es contingente y se sitúa en el marco de la irrupción de la escuela moderna, un acontecimiento singular y más o menos reciente, ubicable para el caso de Colombia a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, según lo establecido por investigadores como Martínez Boom (2012).

En el trayecto investigativo propuesto se abordan las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia y configuración

de las relaciones de autoridad pedagógica?, ¿en qué han consistido dichas relaciones y cuáles han sido sus elementos vinculantes, de legitimidad, tensionantes o problemáticos?, ¿cuál ha sido el devenir histórico de tales relaciones, las fuerzas que las circundan, los límites que se desplazan, las variaciones? En tal devenir ¿cuál es la procedencia de la crisis, qué elementos han emergido, cesado o continuado? Todo esto para hacer un aporte analítico a la problematización de la actualidad de las relaciones de autoridad pedagógica.

Precauciones y abordaje metodológico

El problema de investigación se inscribe en la perspectiva del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia¹, cuyo acervo teórico, conceptual y metodológico hace parte de los referentes a abordar por cuanto supone un modo particular de concebir y llevar a cabo la investigación, junto con el saber, el poder, la verdad, la historia, la teoría, la práctica, los acontecimientos, la arqueología y la genealogía. Es necesario advertir que el grupo hace una lectura teórica y metodológica de Michel Foucault, pero no se reduce ni se ancla allí en tanto dialoga con varios autores - Popkewitz, Marx, Ball, Caruzo, Deleuze, Varela, Cuesta, entre muchos otros- y hace sus propias elaboraciones.

La indagación consiste en un análisis histórico, desde una perspectiva genealógica y arqueológica, propuesta fundamentalmente foucoltiana. Sin embargo, hay que advertir que no se trata de aplicar a Foucault a modo de receta para la investigación, sino más bien de tener en cuenta unas precauciones o *indicadores de elección*, como él los llama (2006).

En primera instancia, hay que considerar que aun cuando hay una remisión al pasado, las preguntas y preocupaciones son por la *actualidad*: se parte del problema en los términos en los que se plantea actualmente y se hace genealogía, lo que quiere decir que se analiza el problema a partir de una situación presente. A decir de Castel “El presente no es únicamente lo contemporáneo, el presente es un efecto heredado, es el resultado de toda una serie de transformaciones que es preciso reconstruir para poder captar lo que hay de inédito en la

¹ El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia se ocupa de la investigación en educación desde una apropiación de planteamientos foucoltianos, que han sido puestos como punto de partida, pero también modificados de acuerdo con las investigaciones. Tiene un acervo de más de 40 años y está conformado por varios investigadores con diversa procedencia (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquía, Universidad del Valle, Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia, etc.)

actualidad” (s.f., párr. 1). Las entidades consideradas como verdaderas en el presente, de las que no se duda y que sirven para explicar, son justamente las que hay que poner en suspenso, frente a las que hay que establecer cómo se hicieron a su estatuto de verdad.

Se debe proceder con cautela para no aplicar categorías actuales a enunciados que no tienen nada que ver, así las palabras sean similares. A decir de Foucault, “la frase ‘los sueños son la realización de los deseos’ puede ser repetida a través de los siglos, y no será el mismo enunciado en Platón que en Freud”, no es “que haya cambiado el sentido de las palabras; lo que se ha modificado es la relación de esas afirmaciones con otras proposiciones, son sus condiciones de utilización y de reinscripción, es el campo de experiencia” (pp. 173-174).

No se trata de hacer historia por erudición, por reconstruir hechos o hacer un relato del pasado. El propósito es mirar el presente, problematizarlo a propósito de su devenir, que no es lineal, homogéneo, continuo ni lógico; sino más bien plagado de azar, disrupciones y rupturas, lo que no descarta que algunos elementos continúen y se actualicen.

Desde esta perspectiva, la aproximación histórica aborda las prácticas, de orden discursivo y no discursivo, así como las relaciones y los procedimientos. Se precisa de la construcción de un *archivo*. Este no está dado sino que es construido por el investigador, y su construcción se establece como el primer requerimiento metodológico; no se reduce a la masa documental, ni es la suma de documentos; se forma mediante reglas que permiten ubicar no un discurso general sino grupos de discursos diferentes pero articulables; se aborda en “la crudeza de los documentos”, para establecer regularidades, condiciones de emergencia y prácticas; advirtiendo que no se trata de un ejercicio hermenéutico.

En la materialidad documental del archivo no se establecen jerarquías, unos no valen más que otros, una ley no es más importante que una carta de un maestro. El archivo comprende una dispersión de documentos, fuentes, cartas, leyes, decretos, libros, manuales, publicaciones, registros, imágenes, objetos, ordenanzas, etc.; en esta dispersión hay porosidades, confrontaciones, combates o convergencias, esto para decir que no se trata de una unidad coherente.

Respecto a la problematización de las relaciones de autoridad pedagógica hay que indicar que el poder pasa por los dos, no sólo depende del maestro, sino de lo que los estudiantes puedan y permitan. Sobre el maestro también opera el poder.

Estructura del documento

El trayecto investigativo propuesto se estructura en cinco capítulos:

El capítulo uno se titula “*La singularidad de la experiencia escolar como campo de constitución y ejercicio de la autoridad*”. Parte de considerar que, aunque las relaciones de autoridad tienen una especificidad, se hallan inscritas en la forma escuela y son atravesadas por las relaciones y técnicas que allí se efectúan. Si bien la escuela no explica la autoridad, no se pueden obviar sus efectos.

Así las cosas, se aborda lo propio de la experiencia escolar. En esto, a partir de las apropiaciones de autores que han considerado la genealogía y arqueología de la escuela, se propone abordarla como una tecnología cuyo funcionamiento está soportado en los siguientes dispositivos: encierro, alianza familia escuela, instrucción simultánea y simultaneidad sistémica (Narodowski, 1994). Tales dispositivos aún tienen vigencia para caracterizar dicha forma, pese a todos los combates a la escuela y a los intentos por reformarla. Aquí se describe en qué consisten aquellos dispositivos, que serán considerados en los demás capítulos como indicadores para abordar las relaciones de autoridad pedagógica.

Asimismo, se aborda la contingencia histórica de la escuela en Colombia, considerando que allí hay unos rasgos, unos esbozos y unas condiciones para la emergencia de las relaciones de autoridad pedagógica.

Las relaciones de autoridad están dadas entre una infancia educable y unos adultos educadores. Por esto, se describen los rasgos constitutivos de dicha infancia, que van configurando su relación con la adultez, una de orden asimétrico.

En el capítulo 2, “*Emergencia de las relaciones de autoridad a propósito de la infancia educable: condiciones, disputas, efectos y estrategias*”, se propone la serie infancia – educación - autoridad. Se trata de establecer de qué manera se configuran las relaciones de

autoridad en la irrupción de la infancia educable, considerando que los estudios historiográficos han dado cuenta exhaustivamente de la emergencia de la infancia como condición moderna, empero, son más escasos los que han abordado los rasgos de autoridad que se suscitan simultáneamente.

Se propone aproximarse a tal propósito abordando *Emilio o de la Educación* de Rousseau, considerando que allí la infancia aparece delimitada y se identifican múltiples rasgos de infantilización. A partir del trabajo de Rousseau se puede dar cuenta de qué es lo propio de la infancia y los efectos que esto produce en el orden de la crianza y la educación, configurándose verdades que luego, en otras condiciones, circularán como obviedades.

Esta irrupción de la infancia y de la autoridad no es tranquila, sino que se da en combates y disputas con otras formas de educación, crianza y modos de ser madre. Asimismo, concierne a muchos asuntos dilemáticos que no resultan de fácil abordaje para los adultos educadores.

En el capítulo tres, “*Emergencia de la autoridad pedagógica en la irrupción de la escuela pública colombiana*”, a partir de un archivo histórico se describen las condiciones que configuran la autoridad pedagógica. Se da cuenta detalladamente de cómo el gobierno de la población, la utilidad pública, las costumbres viciosas e inconvenientes, los niños sustraídos de la autoridad y la pobreza convergen como condiciones que hacen posible la emergencia de la escuela.

En este acontecimiento singular también emerge un sujeto novedoso, el maestro, cuyo estatuto es público y miserable, no se trata de una unidad bien definida ni unívoca; se ata a los niños con el ejemplo, el método y el amor, por lo que se fija arreglar su vida e incluso cambiar su alma. En relación con este maestro, con lo que puede, su valor, sus atributos y atribuciones la autoridad pedagógica va configurándose, de maneras problemáticas y contradictorias.

Dicha autoridad se pone de cara al castigo físico, a los modos como deberán ser corregidos y conducidos los niños en la educación escolar, una práctica novedosa que va en contra de muchas voluntades, que tiene un gran valor para quienes la conciben como el móvil de las transformaciones, pero que para buena parte de la población resulta extraña y sin importancia.

Se desarrolla la hipótesis de que al maestro se le dota de autoridad, pero también de una serie de mecanismos subsidiarios y sustitutos. Los primeros permiten fortalecer la relación, establecerla, hacerse a la legitimidad y al reconocimiento. Los segundos, le están autorizados al maestro para lograr la obediencia o la corrección donde la sola autoridad no basta.

En el capítulo cuatro, “*Referencias del pasado: mitos de autoridad pedagógica*” se propone que cuando se aborda la pregunta ¿qué es lo que se ha transformado en los términos de la autoridad pedagógica que la hace una relación problemática actualmente?, hay unas remisiones al pasado, que se usan como referentes para indicar qué se modificó, las continuidades, qué es lo que queda y si hay posibilidades.

Se problematizan las consideraciones más comunes sobre el pasado de la autoridad pedagógica, las que se usan corrientemente como verdaderas y evidentes. Con sustento en evidencias, se propone que tales consideraciones tienen un *carácter mítico*, por cuanto son idealizaciones del pasado, positivas o negativas, que sugieren un modo estable de la autoridad, homogéneo, continuo, total y lineal, que se usa como fundamento para dar cuenta de lo que es o ya no es la autoridad en la actualidad.

Se proponen dos mitos, atendiendo a su aceptabilidad en diversos y disímiles ámbitos. El primero se denomina “mito de la autoridad como dato” o “mito de la autoridad de origen”. Consiste en considerar que antes la autoridad pedagógica era un *a priori*, es decir, que su legitimidad era externa y anterior al ejercicio de autoridad, dada por la institución escolar y la sacralidad de sus principios. Esto indica que un maestro, cuando era nombrado, llegaba a un aula y ya tenía el reconocimiento de los alumnos y los padres, así que no debía legitimarse en el ejercicio; debido a su legitimidad y estabilidad el maestro solucionaba fácilmente y por autoridad los problemas que se pudieran presentar. Una vez las instituciones declinan, la autoridad también se viene abajo.

Al segundo mito se denomina el “mito del autoritarismo”. Considera que lo que hubo antes en la escuela no fue autoridad sino autoritarismo, signado por prácticas violentas, coacción, castigos, miedo, anulación del niño y represión; el poder del maestro no tiene límites y lo ejerce sin consideración con el alumno, lo oprime sin descanso y siempre todo se resuelve injustamente a su favor; todo esto hace que los alumnos detesten la escuela y odien al

maestro. Mediante estas prácticas se habría conservado el orden y la disciplina escolar. Aquí la categoría de autoritarismo, una posterior a la segunda mitad del siglo XX, se aplica para abarcar prácticas anteriores e incluso actuales, al menos hasta la década de los noventa. En esto no hay problemas ni crisis de autoridad, tampoco legitimidad o reconocimiento.

Los dos mitos planteados son mutuamente excluyentes. En tanto, si lo que hubo fue autoridad de origen, la violencia y la coacción no eran necesarias o prioritarias, pero si estas eran los móviles para lograr obediencia, corregir y educar, entonces no hubo autoridad, o estaba deslegitimada. En este capítulo los dos mitos se ponen en suspenso, en tanto sólo consideran unos aspectos idealizados y totales del pasado de la autoridad.

Para dar cuenta del devenir de las relaciones de autoridad se consideran las prácticas, mecanismos y discursos, en el orden de las condiciones, el ejercicio y los problemas de autoridad, acaecidos durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, procediendo metodológicamente como se hizo en el capítulo tres para la emergencia, a partir de un archivo histórico.

En este capítulo se plantea, con evidencia en el archivo, la categoría de *maestro ambiguo*, uno que se debate entre la dignidad y el desprestigio, entre otras cosas porque no se trata de una unidad estable ni homogénea. Sobre el maestro recae la realización de los principios educativos, por lo que se le exalta y dignifica, pero, de otro lado, se trata de una masa de individuos ignorantes y sin vocación, pues se dedicaron al oficio por no tener más opción. Hay una doble connotación del “ser maestro”, uno que se busca y otro que se combate y que es difícil de capturar.

Finalmente, en el quinto capítulo, “*segunda mitad del siglo XX: el advenimiento de la crisis de autoridad adulta*”, se advierte la emergencia de la categoría de crisis de autoridad y las transformaciones asociadas. Estas van en el orden de varias modificaciones, en principio, para Colombia, la amenaza de los medios de comunicación como la prensa, la radio y el cinematógrafo, que se conciben como ambientes de influencia diferentes a la escuela y la familia, donde más o menos se había mantenido a los niños en la condición de infancia, bajo su dirección, cuidado y vigilancia.

Se consideran varias fuerzas que modifican las relaciones de autoridad. Se describe como el aumento vertiginoso de la velocidad de las transformaciones de diversa índole, deja en estado de desajuste a los sistemas escolares, que para este momento ya se han mundializado y expandido. En esta celeridad, los adultos pierden actualidad, se quedan atrasados, su experiencia, que había sido el soporte para ejercer la autoridad en un mundo donde no se advertían los cambios, pierde valor en picada, pues ahora, al contrario, el mundo será lo que ellos no son, al tiempo que lo joven adquiere un valor extraordinario y se instala como referencia y fuente de deseo. Todo esto no deja intacta la infancia, la adultez ni sus relaciones.

Las otras fuerzas que se proponen como modificadoras de la autoridad son: la liberación de los niños y la autoridad equiparada al autoritarismo, la prolongación de la escolarización y lo indeseable que se torna ser adulto. Asimismo, se consideran los modos como se solicita “volver” a la autoridad.

Finalmente se aborda una actualidad más reciente, donde la víctima de la autoridad, de su insuficiencia, es el maestro.

CAPÍTULO 1. La singularidad de la experiencia escolar como campo de constitución y ejercicio de la autoridad

Un modo de pensar el sistema educativo hoy, resulta más productivo al mirar su momento de irrupción, dado que este, como todo surgimiento, lo marca y le da un valor del que es difícil despojarse (Martínez Boom, 2012a, p.16)

Existe una proliferación de prácticas que evidencian una crisis de autoridad en la escuela. Los lugares de autoridad se encuentran profundamente cuestionados e incluso cada vez hace más ruido en la opinión la idea de que ya no hay autoridad. A este respecto, Arendt es contundente al afirmar que “la autoridad se ha esfumado en el mundo moderno” (1954, p.101), siendo “El síntoma más significativo de dicha crisis, el que indica su hondura y gravedad (...) su expansión hacia áreas previas a lo político, como la crianza y la educación de niños, donde la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural, obviamente exigido tanto por las necesidades naturales (la indefensión del niño) como por la necesidad política” (1954, pp. 101-102).

En el presente trabajo se pone en cuestión la idea de que la autoridad es natural, más bien se considera que la autoridad se ha naturalizado debido a unas condiciones históricas particulares susceptibles de identificarse en el análisis investigativo, particularmente centrado en el ámbito escolar. La primera consideración que pretendo desarrollar en este apartado es que, si bien la autoridad opera al nivel de las interacciones maestro alumno, no está reducida a este y que su construcción, legitimidad y ejercicio se inscriben en el campo más amplio de la experiencia escolar.

En tanto la autoridad es un relacionamiento que está inscrito en la forma escuela, no funciona con independencia de las relaciones y técnicas que allí son efectuadas o posibles. Si bien se puede pensar una especificidad de las relaciones de autoridad, éstas no dejan de ser afectadas por las condiciones que históricamente han constituido la escuela, el campo de fuerzas que la atraviesan, los saberes que produce, los mecanismos que despliega, las prácticas y discursos que la apropian, etc. Este abordaje permite describir la singularidad de la autoridad,

sus condiciones de emergencia, sus momentos de estabilización, sus desequilibrios y sus efectos, todo esto porque constituye un problema de nuestra actualidad.

En consideración con lo anterior, cabe preguntarse por lo propio de la experiencia escolar, entendiendo por experiencia “la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2012, p.10). Varios autores han hecho análisis arqueológicos y genealógicos² que atañen a esta cuestión y han establecido elementos que son susceptibles de apropiarse para dar cuenta de los asuntos de que trata esta tesis. En primera instancia, considerar la escuela como una tecnología y su funcionamiento basado en dispositivos³, como los siguientes: encierro, alianza escuela familia, instrucción simultánea y simultaneidad sistémica.

Dispositivos constitutivos de lo escolar, unos procedimientos que permanecen invariantes en el tiempo, a pesar de las intencionalidades por su transformación, de que la escuela está en cuestión o crisis, de la emergencia de otros lugares de transmisión de saber que le han disputado su centralidad; de los intentos por modificarla, ponerle fin o sustraerse de ella, o de que ya no cumpla las mismas funciones de su emergencia.

La escuela irrumpe y se instala con grandes efectos en la constitución de los sujetos, los Estados y las sociedades. Resulta productivo considerar los dispositivos que despliega la institución escolar en su constitución y emergencia, no por una cuestión de erudición, sino en virtud de que “todo surgimiento, lo marca y le da un valor del que es difícil despojarse” (Martínez Boom, 2012a, p.16).

1.1 La emergencia de la escuela en Colombia

Varios autores⁴ han develado el carácter contingente de la escuela, aunque actualmente nos parezca un lugar natural y necesario. Martínez Boom (2012a,⁵) la aborda como un acontecimiento histórico singular que no emerge por necesidad ni por voluntad, sino que

² Martínez Boom (2012, 2011, 2005, 1992, 1989, etc.); Narodowski (1995, 2011), Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1990), etc.

³ Los planteamientos sobre la escuela como tecnología y de sus dispositivos son una apropiación del trabajo investigativo y teórico de Narodowski (1994)

⁴ Dussel & Caruzo, Narodowski, Martínez Boom

⁵ A partir de registros diversos, entre los que cuentan los planes de escuela en un período comprendido entre 1774 y 1821, Martínez Boom caracteriza la singularidad de la emergencia de la escuela en Colombia y Venezuela.

aparece como efecto de líneas de fuerza que coinciden azarosa y complicadamente, ligada a hechos que no son estrictamente educativos. Su aparición está asociada a “cuestiones que tienen que ver con los pobres, con las prácticas de policía⁶, con asuntos de la vida en la ciudad, con los problemas planteados por esa regularidad llamada población y por supuesto con el poder” (p. 15).

La escuela no ha existido siempre. Para el caso colombiano, Martínez Boom (2012a) ubica su irrupción a finales del siglo XVIII y principios del XIX, un acontecimiento reciente⁷, si se compara con la existencia de la humanidad. No obstante, cabe advertir que para el periodo que se está considerando, no se trata de una institucionalidad escolar plenamente definida ni establecida, y menos aún de un sistema escolar colombiano constituido, “Lo que encontramos son balbucesos, esbozos un tanto erráticos y precarios, que sin embargo empiezan a apuntalar los rasgos que permitirán diferenciar a esta escuela, a su enseñante y a sus métodos, de otras prácticas relacionadas con la enseñanza” (p. 133)

Para Martínez Boom (2012a) la expulsión de la Compañía de Jesús de los dominios españoles⁸, es un accidente que posibilitó el cruce de las líneas de fuerza que permiten la constitución de la escuela. Para este momento no existían escuelas, al menos no en la forma moderna y lo que pudiera llamarse educación era razón de las corporaciones religiosas o de preceptores particulares que asistían a las casas de los discípulos, además no era una práctica generalizada para toda la población sino sólo para las élites.

El extrañamiento de los Jesuitas no es una causa, pero sí una condición para la emergencia de la escuela, en tanto deja vacío un enorme campo que hace que varias líneas coincidan. En primera instancia,

⁶ La policía para este momento de irrupción de la escuela en Colombia es entendida de la manera como la plantea Martínez Boom (2012a), esto es, como un conjunto de prácticas vinculadas a la seguridad y convivencia entre vecinos, por ejemplo, normas y sanciones sobre higiene y limpieza, cuestiones de orden y ornado, peleas y borracheras, conducción de los vagabundos a los hospicios, contención de pequeños desórdenes de conducta e insubordinación, etc. De esta manera, la policía está vinculada con el gobierno, en términos casuísticos y con una injerencia cotidiana sobre la vida de los pobladores, cuidando sus hábitos, encausándolos a lo que se consideran buenas costumbres y civilidad, alejándolos de los vicios y de la pereza.

⁷ Los dispositivos que constituyen la tecnología escolar se pueden ubicar en la obra de Comenius, aunque no se trate de una cuestión de autor.

⁸ En 1767 se ejecuta el decreto de expulsión de los jesuitas en Santafé, capital del Nuevo Reino de Granada

la Corona Española tuvo que emprender un largo recorrido de desmonte de todo lo que había creado la orden religiosa, a través de (...) una extensa legislación en la que se introdujeron nuevos elementos jurídicos y políticos que en alguna medida crearon un espacio de emergencia de nociones y conceptos (población, administración, Estado, utilidad de la corona, economía del reino, entre otros), que le dieron al proceso nuevas características” (Martínez Boom, 2012a, p. 50).

Dentro de dicha legislación se declara la educación como un bien del Estado, sustrayéndose así de los ámbitos privados de la iglesia y la familia. Adquiere un carácter público, lo que no implica gratuidad, pero sí que el Estado sea el único con potestad para definirla, organizarla, intervenirla y dirigirla. En esto, aparece un nuevo funcionario que se encarga de la enseñanza, el maestro público. En adelante será el Estado quien defina su estatuto.

Si bien el Estado existía de algún modo, no estaba constituido. Tenía una doble existencia, como dato y como construcción. Como dato, disputa a la iglesia y a la familia las prácticas de educación y las establece como su derecho, perfilando así las prácticas educativas. A la vez que se hace esta operación el Estado se va construyendo, para lo cual se apoya firmemente en la escuela⁹.

Para este momento el Estado tiene como urgencia encarar la configuración de la población como un problema de gobierno y, derivado de esto, precisa que dicha población sea útil. El Estado se vale de la escuela para llevar a cabo las operaciones de civilización, homogenización y utilidad de sus vasallos; lo que hace gobernable la población, a través de la escuela se dispone a esta para hacerla obediente y productiva.

En síntesis, podemos advertir las siguientes modificaciones que le dan especificidad a la escuela en Colombia y permiten diferenciarla de prácticas educativas anteriores. Por una parte, en una disputa, la educación pasa de ser una razón de Corporaciones religiosas y enseñantes particulares a una razón de Estado; sin embargo, en un periodo posterior, dada la incapacidad del Estado para cubrir las tareas de educación en todos los niveles, y también

⁹ Foucault abre esta posibilidad de pensar un objeto como dato y a la vez como construcción. En relación con el Estado indica que frente a la racionalidad de la práctica “de gobernar algo denominado Estado y que, con respecto a esa práctica gubernamental y al cálculo de ésta, cumple el papel de un dato, pues sólo se gobierna un Estado que se da como ya presente, sólo se gobierna en el marco de un Estado, es cierto, pero éste es al mismo tiempo un objeto por construir. El Estado es a la vez lo que existe y lo que aún no existe en grado suficiente” (2007, p.19)

por la capacidad política de la iglesia, el Estado libera a esta institución el manejo de buena parte de las escuelas, pero sin perder el control de estas¹⁰. De otro lado, ya no se trata de una práctica exclusiva para las élites, por el contrario, la escuela se dirige principalmente a los pobres, para hacerlos útiles, obedientes, buenos cristianos, ordenarlos, dispuestos para ser gobernados.

Ahora bien, la escuela no va actuar directamente sobre el total de la población, sino sobre una parte bien específica, los niños y jóvenes, la población infantil. Aunque esta asociación entre escuela y niños actualmente pueda parecerse natural, el análisis genealógico ha permitido establecer que la infancia es una singularidad y que los alumnos no existen naturalmente, sino que son el efecto del cruce de diversas fuerzas, saberes y prácticas, de la pedagogía, del Estado, de la escuela, etc. La infancia, particularmente el alumno, constituyen una condición para la existencia y las prácticas de escuela, por eso hay que tenerla presente en el análisis.

1.2 Especificidad de la infancia: carencia, dependencia, capacidad y educabilidad

Aunque niños haya habido siempre, la infancia es una construcción más o menos reciente, moderna. Los niños no siempre han sido objeto de amor, cuidado y disciplina. El trabajo de Ariès (1987) es quizá uno de los textos más citados entre quienes abordan la emergencia de la infancia. Él argumenta que en la antigua sociedad tradicional el niño era un adulto pequeño y lo que podría denominarse como niñez constituía un período muy breve e insignificante, “una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (p. 83), así que no se trataba de un momento de la vida diferente ni determinante para la adultez.

No existía lo que podríamos denominar el mundo infantil y el mundo adulto. En cuanto podía valerse por sí mismo, al niño “se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos” (p.10). Asimismo, los padres no eran los encargados de la

¹⁰ A finales del siglo XVIII y hasta la Constitución de 1886 la educación fue pública, con entera potestad del Estado, principalmente con el manejo del gobierno de los Radicales. Sin embargo, en dicha Constitución la educación se cede a la iglesia y “pasa a ser obra tan sólo de los particulares, de tal manera que el Estado se limita a actuar allí donde no llega la iniciativa privada (...) su función es crearle condiciones favorables, concesiones y privilegios a quienes realizan esta “santa misión”” (Martínez Boom, 1994, p. 154). Asimismo, allí se establece la fe católica como religión oficial, entre otras cosas, con el fin de afianzar la unidad nacional.

“transmisión de valores y conocimientos” (p.10), esto se hacía con otros adultos. Tampoco existía el amor hacia los hijos, cuando más el niño era una cosita graciosa, “La gente se divertía con él como si fuera un animalillo, un monito impúdico” (p.10), este no amor por el niño y no necesidad de cuidado se reflejaba en la muerte, frente a la cual podía haber cierta aflicción, pero “por regla general no se daba mucha importancia al asunto: otro le reemplazaría enseguida” (p.10).

Este punto de partida es un indicador de que la infancia no existía, frente a lo cual queda abierta la pregunta por su constitución, por su aparición. En el merodeo de este interrogante hay que decir que la infancia es el efecto de múltiples e incluso disímiles transformaciones sociales, discursividades, fuerzas y prácticas, por lo cual resulta imposible establecer una cronología precisa al respecto.

La infancia se instala como una diferenciación a partir de la cual se dota de especificidad; una distinción entre el cuerpo infantil y el cuerpo adulto, el saber del uno y del otro, sus capacidades, sus derechos y obligaciones, sus ocupaciones, incluso entre su naturaleza, aunque sea humana. Tal diferenciación opera en diferentes campos, por ejemplo, en lo que respecta a la educación, y al mundo laboral. Entonces, es preciso un saber sobre lo propio de la infancia, sobre lo que la hace diferente y le da un estatuto específico; de igual manera, dada esta distinción hay unos modos de intervenir y de conducir la infancia, que serán expuestos más adelante.

1.2.1 Infancia educable

Aunque el proyecto civilizatorio es para toda la población y el Estado se apoya en la escuela para hacerlo efectivo, no se interviene directamente al total de la población, sino sólo a la infancia, por una parte, en tanto se considera que es en cierta edad cuando hay unos atributos que la hacen más maleable, más educable; y por otra, porque se le atribuye carencia de autonomía, por lo cual resulta “peligrosa para sí misma lo que justificaba la necesidad de la crianza y de la conducción. Así, se empezó a naturalizar la idea de que la educación debía comenzar en la tierna edad, estableciendo la relación infancia-educación como el universal que hoy nos rige”. (Martínez Boom, 2012a, p. 166)

Múltiples operaciones de diferenciación y acotamiento de la infancia se pueden hallar en la obra de Rousseau, particularmente en el Emilio (2011). Para él la infancia y el modo como debe tratarse corresponde a disposiciones de la naturaleza, sin embargo, las acciones de los hombres sobre los niños, entre otras las erradas prácticas de crianza, irían en contra de esta naturaleza. El niño precisa crianza y educación, pero no cualquiera, sino unas muy cuidadosas y específicas que conozcan y respeten sus características naturales; los niños deben ser cuidados, incluso de sí mismos, pues “un hombre abandonado desde su nacimiento a sí mismo sería el más desfigurado de los mortales” (Rousseau, 2011, p.43).

Para Rousseau la carencia y la debilidad son propios de la infancia y, en consecuencia, la necesidad de suplir lo que falta y la dependencia de los otros, particularmente del otro adulto. El modo, el camino, en que se superan y se encaminan buenamente todos estos aspectos negativos es la educación: “Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos estúpidos, necesitamos juicio. Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, nos es dado por la educación” (p. 45). Debido a esto se precisa del cuidado y el amor de los padres y preceptores, pero para que esta relación sea posible es necesario que la infancia obedezca y se deje conducir. El adulto debe velar por el bien de los niños, pese a que en ocasiones hacerlo pueda resultar doloroso.

Otra característica que aparece en el Emilio es la capacidad de aprender de los niños. A decir de Narodowski “En la infancia (...) conviven la más absoluta de las ignorancias con la más potente de las capacidades” (1994, p.38). Los cuerpos y el carácter de los niños son maleables y con la intervención del adulto se les daría la forma apropiada, pero si las prácticas, los métodos o los ejemplos no son los adecuados, se pueden echar a perder. Entonces, esta capacidad del niño para aprender debe ser cuidadosamente dirigida, ordenada y disciplinada.

Para Rousseau hay una multiplicidad de prácticas sobre los niños que deben ser modificadas. Empieza por las prácticas de crianza. En los siglos anteriores, como se mencionó a partir de los trabajos de Ariès, los niños eran adultos pequeños, así que los padres no se hacían cargo, pero hay una variación que permite la objetivación de la infancia y que iría de las prácticas de abandono a las de crianza (Martínez Boom, 2012b). Desde la obra educativa de Rousseau, es posible describir cómo esta modificación de las prácticas no es tranquila, sino que se da en una lucha contra las parteras, las nodrizas, los médicos y las propias madres.

Rousseau describe al detalle cómo los recién nacidos son envueltos en toda clase de lienzos y vendajes, sujetándolos al máximo para evitar el cambio de posición, se trata de la técnica de fajado, con la que se limita el movimiento, lo que para él es contra natura, pues lo que precisa el niño es estirar, extender sus miembros para librarlos del adormecimiento en el que han estado dentro del vientre. Práctica que considera irracional y que deriva “De una costumbre desnaturalizada” (2011, p. 56), a saber, “Desde que las madres, despreciando su primer deber, no han querido alimentar ya sus hijos, han ido confiando a mujeres mercenarias que, al encontrarse de este modo madres de hijos extraños por quienes la naturaleza nada les dice, no han buscado sino ahorrarse trabajo” (p.56).

Las nodrizas se ocuparían de los niños, pero en una suerte de abandono, de inmovilización, evitando si acaso que se lastimen, ejerciendo además otras técnicas de inmovilización que hoy producirían horror¹¹. Ninguna nodriza puede hacerse cargo mejor que una madre, pues “la solicitud materna no se suple (...) el niño mal cuidado tendrá tiempo de morir cien veces antes de que su nodriza le pueda dar ternura de madre” (p.58)

Que las madres no se ocupen de amamantar, cuidar y criar a los hijos parece ser una práctica común en el siglo XVIII, que al mismo tiempo está puesta en cuestión¹². Para Rousseau el interés que demuestran algunas madres en criar a sus hijos es fingido, y lo que esperan obtener es que se les insista en lo contrario, aun con el auspicio de los médicos. El marido que acepte que ella se haga cargo “sería hombre perdido; le tildarán como a un asesino que quiere deshacerse de ella” (p. 58), e incluso pone en duda el uso moral del tiempo disponible cuando no están con sus hijos, pues podrían estar siendo complacientes con otros hombres.

¹¹ “A la menor molestia que sobreviene, se le suspende de un clavo como un paquete de trapos, y mientras la nodriza se dedica a sus quehaceres, el desgraciado resta así crucificado. Todos los que han sufrido esa situación tenían el rostro amoratado, el pecho fuertemente comprimido privando la circulación de la sangre, que subía a la cabeza, y creían que el paciente estaba tranquilo porque carecía de fuerza para gritar” (p.56).

¹² Al hecho de que las madres no se encarguen de amamantar y/o criar a los hijos, se suma la muerte de estos. En *Emilio* se indica que más de la mitad de los niños mueren antes de los ocho años. Mauro Armiño, en los comentarios que hace de dicho texto, destaca para Europa que “Las estadísticas -en las que empezaron a interesarse a mediados del siglo XVIII- evaluaban la mortalidad infantil en 43% durante los tres primeros años de edad (...) en Lyon, sin embargo, la mortalidad de los niños abandonados en hospicios alcanzaba el 70%” (2011, p. 112)

Además, se identifican prácticas de las mujeres para evitar concebir y limitar los nacimientos (Armiño, 2011, p.57). A partir de esta situación se genera una preocupación, entre gobernantes y pensadores, respecto a un inminente despoblamiento europeo.

Ahora bien, ¿a qué se atan todos estos planteamientos sobre amamantamiento, madres y nodrizas? Es posible que esto tenga que ver con la siguiente sentencia: “Si no hay madre, no hay hijo” (p. 61) y de ahí tampoco vínculos ni vida doméstica. Esto deriva en un llamado: “¿Queréis volver a cada uno hacia sus primeros deberes? Comenzad primero por las madres; quedaréis asombrado de los cambios que habéis de producir” (p.59), en el orden de los vínculos domésticos y lo moral.

Se convoca a las madres para que se constituyan como tal, asumiendo el deber signado por la naturaleza. Deben empezar por amamantar a sus hijos, porque al hacerlo crean unos vínculos profundos de amor y unos deberes recíprocos, que “si son mal cumplidos por un lado, serán descuidados por el otro” (p.61). En tanto, “El hijo debe amar a su madre antes de saber que debe hacerlo” (p.61).

De esta manera, el vínculo que emerge es el de amor mutuo entre madre e hijo, una madre se hace una madre, una buena, y a su vez, un hijo se configura como tal. Por esto quizá la fuerte reacción en contra de que los hijos sean entregados a las nodrizas, dado que se comparte el derecho de madre, o se enajena: “porque ¿no debo yo el cariño de un hijo donde he encontrado los cuidados de una madre?” (p.59); se trata de que el amor de hijo, reservado por la naturaleza para la madre, se entrega a una mujer extraña, a la vez que se imposibilita establecer unos lazos irrompibles entre los miembros de una familia.

El amor maternal hacia el niño constituye el eje alrededor del cual se integra la familia, se estrecha el vínculo conyugal, se permanece más tiempo en el hogar y no se busca diversión fuera de su seno. Ahora bien, las madres deben asumir su deber natural de amamantar, criar y educar a sus hijos, pero no sólo por los niños sino por una proyección sobre tres ámbitos: la vida doméstica, el poblamiento del Estado y el orden moral. No hay vida doméstica hasta que las mujeres “vuelvan a ser madres” (p.59), de lo contrario, no hay vínculo familiar, “no hay padres, ni madres, ni hijos, ni hermanos, ni hermanas.” (p. 59).

Asimismo, al corregir esta “primera depravación” (p. 59), se reestablece el orden moral natural y se “repoblará el Estado” (p.59). La vida doméstica se pone como “el mejor antídoto para las malas costumbres. Molestarse por los hijos, que se cree importuno, se torna agradable, hace al padre y a la madre más necesarios, más queridos uno al otro” (p.60); sin embargo, Rousseau declara que aunque este es el antídoto de diversos males, “Hoy se halla

establecida la conducta contraria” (p.60), lo que indica, que la vida doméstica y la familia no siempre han existido, al menos no como instituciones o prácticas articuladas alrededor de los hijos en su condición de infancia.

De este modo, la familia se va instalando como la primera educadora de los hijos. Además, el cuidado, la buena crianza y educación le dan valor al niño, “Un niño es más valioso al avanzar en edad. Al precio de su persona se une el de los cuidados que ha costado” (p. 62).

1.2.2 ¡Niños pobres sin ocupación! De pobres necesarios y peligrosos

La diferenciación a la que nos referimos opera sobre una multiplicidad, a saber, la población. El trabajo constituyó un campo en el cual niños y adultos participaban indistintamente. Hasta el siglo XVII, los niños pobres difícilmente estaban insertos en alguna práctica que pudiera llamarse educativa, para subsistir se integraban al mundo del trabajo tan pronto como sus fuerzas se lo permitían. Querrien (1994) indica que todo aquel que pudiera trabajar debía hacerlo a cambio de alojamiento y comida; sin embargo, había enfermos e inhábiles para el trabajo, vagabundos, encerrados en los hospitales, también niños expósitos, huérfanos, “algunos muy jóvenes, demasiado, para ser utilizados en los trabajos particularmente duros que se realizan en los talleres de caridad.” (p. 23).

En definitiva, se hace visible una parte de la población que no puede trabajar, frente a la cual, a decir de Querrien, se precisa asegurar que lo harían mañana; función de la que empieza a ocuparse la escuela de niños pobres. Esta se hace obligatoria para los huérfanos, expósitos, hijos de quienes están encerrados en el hospital e hijos de pobres que acuden a la limosna. Los tres primeros no pueden escapar de la obligatoriedad y “para hacerla extensiva a los demás, la asistencia a la escuela se convierte en condición indispensable para que los padres reciban las limosnas” (1994, p. 23).

La escuela se instala para el recogimiento de los niños pobres. Pero este recogimiento es diferente del hospicio, pues no se trata sólo de contenerlos sino de disponerlos en relación

con lo espiritual, lo moral, lo civilizatorio; una disposición también de disciplinamiento para el mundo posterior del trabajo¹³.

Para el caso colombiano, Martínez Boom (2012a) muestra que la emergencia de la escuela está conectada del mismo modo con el control de los pobres y con la disposición para el trabajo, enfatizando que “la escuela no preparaba al trabajador, producía lo que lo disponía moralmente para el trabajo” (p. 167).

Cabe mencionar que a comienzos del siglo XIX en Colombia hay evidencias de que los pobres son concebidos como necesarios para realizar trabajos, pero también como peligrosos para las élites, y más aún cuando se trata de una población en aumento. Se precisa entonces su civilización y docilidad. De este modo aparecen los pobres en un manual para la enseñanza mutua (1826):

Los rangos medios y superior de la sociedad dependen de los pobres mucho más de lo que aparece a primera vista (...) porque como en cada país abundan como la clase más numerosa, nuestra seguridad personal depende mucho de sus cualidades morales: nos hallamos obligados, en innumerables ocasiones, a confiarles el cuidado de nuestras propiedades, y lo que es todavía de mayor importancia, influyen considerablemente en el espíritu de nuestros hijos las buenas o malas costumbres de los criados a cuyo cuidado permanecen tanto tiempo. (*Manual del sistema de enseñanza mutua*, pp. 9-10)

En consideración con este inevitable contacto con los pobres, urge para las clases altas de la sociedad “proveer una educación moral y religiosa para la totalidad de los pobres”. Pero este interés no solamente se debe al peligro que encarna la pobreza, sino que además se espera que los pobres elevados a la escala de la civilización sientan “repugnancia a someterse a la degradante limosna parroquial (...) Así no se requerirá por más tiempo aquella considerable suma, que ahora se extrae de la parte industriosa de la comunidad, bajo el nombre de tasas de los pobres.” (p.10).

¹³ Posteriormente, León XIII, prohíbe el trabajo infantil: “Y, en cuanto a los niños, se ha de evitar cuidadosamente y sobre todo que entren en talleres antes de que la edad haya dado el suficiente desarrollo a su cuerpo, a su inteligencia y a su alma. Puesto que la actividad precoz agosta, como a las hierbas tiernas, las fuerzas que brotan de la infancia, con lo que la constitución de la niñez vendría a destruirse por completo.” (Encíclica papal del 15 de mayo de 1891, *Sobre la situación de los obreros*). Direccionamiento dado al parecer por presión del movimiento obrero que consideraba había menos posibilidades de trabajo para los adultos si los niños trabajaban. No sólo por la encíclica, sino por los saberes que se van instalando sobre la infancia, se les aparta del mundo del trabajo, con lo cual se libera una gran parte de la población que requiere contención, y en esto, se cruza con la escuela y sus prácticas de encierro y disciplina.

El peligro de la pobreza está asociado también al crimen y por tanto el proyecto civilizatorio espera mitigarlo, en tanto “un sentimiento recto y moral, evitará aquella intemperancia que conduce a la pobreza y al crimen (...) la operación de estos planes, cuando se hayan hecho extensivos a la gran masa del pueblo disminuirá más el crimen que todos los estatutos penales que se han decretado o puedan decretarse” (p.10).

A modo de síntesis podemos advertir entonces la constitución de la escuela como un cruce, entre otros elementos, de los discursos y las prácticas respecto a la infancia, la pobreza y la utilidad de la población.

1.3 Operación de encierro: captura de niños y producción de infancia

Si bien la crianza y la educación de los hijos en la casa constituyó un campo de intervención sobre los cuerpos y la moral de los infantes, se requirió de un espacio mucho más efectivo y especializado: el encierro en las escuelas, que recoge, como se dijo antes, a los niños pobres, una población flotante, desocupada, desordenada y peligrosa para conducirla, ordenarla, moralizarla y hacerla útil al Estado.

Además, las familias no tienen el potencial civilizatorio que tendría la escuela y el maestro, que educaría no por una fuerza o legitimidad natural, como las del padre y la madre, sino por una racional, dada por el conocimiento del método y por el ejemplo.

La escuela se instala como un espacio diferenciado con sus propios tiempos, normas, operaciones sobre los cuerpos, disposiciones de visibilidad, etc. Aquella se configura como distinta al aprendizaje de oficios en talleres, la enseñanza doméstica dirigida por un preceptor particular o con la instrucción doctrinal. Para Martínez Boom (2012a) la escuela emerge lentamente “como una figura tangible y real, disímil a otros espacios tanto públicos como privados, en particular, la iglesia, la casa, el taller y el hospicio” (p. 161). Esta diferenciación corresponde a un “acá ya no estás en tu casa” (Deleuze, 1991).

La operación de encierro de los niños en la escuela los sustrae de la familia, pero no sólo de esta, sino también de la calle, del trabajo, del vicio, del malogro y el vagabundeo, en general del peligro del afuera. A la vez que las operaciones de encierro y diferenciación, producen

dos sujetos, a saber, el maestro y el alumno. Estos dos están bien diferenciados, por sus funciones y su lugar, pero igualmente uno está sujeto al otro.

Dentro de las divisiones que hace la escuela moderna la edad entra a jugar como elemento ordenador y diferenciador. En esta irrupción a la condición etaria se le especifican y asocian “saberes, experiencias y aprendizajes” (Narodowski, 1994, p. 56). En este punto vale la pena enfatizar que no se trata de la existencia previa de una infancia, con sus carencias y su naturaleza, que la escuela captura, sino que más bien los procedimientos llevados a cabo en la escuela producen un modo de la infancia. Sin embargo, aunque en apariencia sea una contradicción, la escuela parte de una infancia como dato, es decir, como una infancia dada, natural, con capacidades y limitaciones, que la escuela entra a intervenir, pero en esto lo que se hace es producirla, la infancia entonces tendría un doble modo de ser para la escuela, como condición y como producción.

En dicha captura de los niños se produce la infancia, allí emerge un ser niño y un ser alumno, diferenciado de los ámbitos anteriores y externos. Narodowski (1994) indica que en la escuela no se aprende tanto a ser adulto, sino que más bien se aprende a ser niño. Allí se establece un régimen de visibilidad donde el niño se hace luz; no es que este existía y la escuela lo deja ver, sino que lo produce con sus técnicas y disposiciones espaciales y temporales.

1.4 Alianza familia escuela. Una condición necesaria para el encierro escolar

La escuela como lugar público de encierro precisa la captura de los niños, lo que implica que, con excepción de los huérfanos, expósitos y abandonados, se les substraiga de sus familias. Este tránsito no fue tranquilo ni inmediato, pues entre otras condiciones, la escuela resultaba un lugar extraño, en su emergencia no gozaba de ninguna legitimidad generalizada y los padres precisaban del trabajo de los niños para contribuir a la economía familiar. Todos estos son indicadores de que no existía la costumbre, la necesidad ni la obligación de enviar los niños a la escuela, por lo cual las familias no estaban dispuestas para esta traslación, al contrario, constituían una fuerza de tensión para la escuela. Por tanto, sacar a la población educable del seno de la familia, es una operación que no es tranquila y que se logra tras una lucha que concluye en una alianza entre escuela y familia, en la que el Estado también juega

un papel determinante, sobre todo como mediador “en los casos en que una institución u otra no se avengan a lo pactado” (Narodowski, 1994, p. 67).

Las funciones que en su emergencia empieza a cumplir la escuela, a saber, la moralidad, civilidad e instrucción, escapan ampliamente a las posibilidades de las familias, pero sobre todo de las familias pobres, pues no tienen la capacidad ni el entendimiento, serían carentes e impotentes, incivilizadas e incluso peligrosas. Y aunque no se descarta que las familias tienen un papel educador, sobre todo en lo que respecta a la crianza y formación en unos valores específicos, este campo es restringido y de una naturaleza diferente al de la escuela. Así que, la educación familiar no es igual a la educación escolar, y sobre la primera son pocos los alcances que tiene el Estado, en cambio la otra, al ser pública y derecho del Estado, este la normativiza, la regula y la dirige.

Son múltiples las condiciones por las que los niños salen del ámbito familiar al escolar. En el trabajo analítico que Narodowski (1994) hace de Comenius, principalmente de la *Didáctica Magna*, se plantean algunas de las razones de este tránsito. Si bien en Comenius la educación familiar tiene cabida, sus alcances son restringidos, pues depende de las limitaciones del saber, el poder y el querer de los padres. Pero más allá de esto, lo que prima es un criterio de utilidad que radica en tres asuntos: primero, “los niños aprenden mejor al lado de otros niños” (p.65); segundo, la educación se deja en manos de un especialista, lo que la libera de la buena o mala voluntad de los padres, así como de sus limitaciones de saber y de disposición de tiempo para llevar a cabo la enseñanza; por último, un criterio de aplicación y división social del trabajo, pues cada uno hace lo que le corresponde sin distraerse en otras cosas.

El paso de la educación infantil de la familia “a la esfera pública requiere en los hechos de un dispositivo de alianza entre los adultos en cuestión: los padres y los maestros” (p.65). Se trata del dispositivo de alianza entre escuela y familia, que constituye un contrato donde los padres aceptan que sus hijos sean educados en los términos que dispone la escuela, con una complejidad organizacional, durante un tiempo extenso y en un nivel de especialización que escapa a sus posibilidades. Sin esta cesión por parte de la familia se imposibilita la instalación y la expansión de la escuela.

A decir de Martínez Boom “la familia se consolidó en su papel educador bajo la premisa de que los padres son “por naturaleza” los primeros maestros, sin embargo, será a través de una promesa: entrégame tu hijo y yo te devuelvo un ciudadano como se establece la alianza integrativa entre Estado y familia” (2012a, p. 29). Se trata de devolver un ser más educado, civilizado, moral, obediente, útil, dispuesto al trabajo, disciplinado, entre otros valores agregados que seducen a las familias para que permitan y se interesen por la educación escolar.

Ahora bien, hay que decir que si bien dicha alianza se estableció con contundencia, al punto que siglos después las familias reclaman más y mejor educación, también es posible encontrar registros que evidencian que su establecimiento fue lento y que estuvo acompañado de otros mecanismos para lograr que los padres aceptaran, se interesaran y/o hicieran efectivo que sus hijos asistieran a las escuelas, por ejemplo, el establecimiento de la obligatoriedad¹⁴ con las respectivas sanciones.

14 A finales del siglo XVIII, ya se empieza a hablar de educación nacional, igual y obligatoria y de la educación de las primeras letras dirigida por los maestros públicos como uno “y aún el más principal ramo de la policía y del buen gobierno del Estado” (Real provisión del 11 de julio de 1771, citado en Martínez Boom, 2012a, p. 62). Aunque la obligatoriedad de la instrucción elemental no ha sido una constante en la historia de la educación en Colombia, ésta si es la tendencia, sobre todo para la instrucción elemental.

En 1821, se expresa que “Artículo 12. Siendo de tanta importancia para la República el que todos sus miembros aprendan estos principios [leer, escribir, ortografía, principios de aritmética, dogmas de la religión y la moral cristiana y derechos y deberes del hombre en la sociedad], los jueces respectivos formarán un padrón exacto de los niños que haya en el lugar, de edad de seis hasta doce años, y obligarán a los padres que voluntariamente no lo hubieren hecho, lo que no es de esperarse, a que los pongan en la escuela dentro del término de un mes después que hayan cumplido la edad o se haya establecido la escuela de la parroquia. Los que no lo verifiquen, incurrirán en multa de cuatro pesos, y si requeridos por el juez, no lo hicieren dentro de quince días, se les exigirá la del duplo, aplicada una y otra multa (...) Se exceptúan los casos de pobreza unida a gran distancia del poblado, u otros impedimentos semejantes, sobre cuya legitimidad decidirán el juez, el cura y los tres vecinos de que habla el artículo 5º” (Ley 1. Sobre el establecimiento de escuela de primeras letras para los niños de ambos sexos).

En 1870, mediante un decreto federal orgánico, en el capítulo IV, se establece como gratuita, obligatoria y laica. La obligación de asistir a las escuelas primarias: “Art. 87. Los padres, guardadores, i en jeneral todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del Distrito, o a hacer que de otra manera se les dé la suficiente instrucción. Esta obligación se estiende (sic) a todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos.”. Mediante este decreto se estableció una Comisión de Vigilancia, ante la cual los padres o cuidadores que no enviaran a los niños a su cargo a la escuela pública debían dar cuenta de la manera como estaban cumpliendo la obligación. Asimismo, “Para atenuar la severidad de la concurrencia obligatoria, i a fin de no privar a los padres i maestros del auxilio que los niños puedan prestarles en sus trabajos”, los directores de la escuela podían acomodar horarios para que los hijos de los pobres pudieran asistir, disponiendo tiempo para sus trabajos, incluso si tenían varios hijos los podían turnar o si vivían muy lejos las horas de distancia se contaban dentro del tiempo de trabajo escolar.

Vale la pena reiterar que la familia articulada alrededor de los hijos, en lo que respecta a su crianza, cuidado y protección, no ha existido siempre y que estas prácticas también tendrían su emergencia en la modernidad, atadas a la constitución de la infancia y de la educación escolar. En el análisis de obras de artes del siglo XVIII europeo es posible hallar evidencias de que la vida familiar no estaba consolidada, en la medida que los hijos crecían lejos de los padres, y también porque la dicha y la felicidad no se encontraban en lo doméstico. Así, para Carol Duncan (2007) la pintura *La madre adorada* (1975) de Greuze constituye una novedad para la época; se trata de “un granjero entrando a su hogar en donde contempla a su propia esposa y seis niños” (p. 197). A decir de la autora, madres, padres e hijos no eran un tema nuevo en el arte secular, así como tampoco el hecho de representar escenas de paz o encanto en la vida doméstica sencilla; sin embargo, la novedad consiste en “una madre y un padre que están consciente y extasiadamente felices de ser simplemente una madre y un padre, un esposo y una esposa. No son padres de dioses, ni de santos o reyes, ejemplifican una nueva idea: la maternidad y paternidad simple en una dichosa unión conyugal” (p. 198).

Duncan resalta que, si bien existían escenas de una vida familiar agradable, por ejemplo, en *La bendición de los alimentos* (Chardin, 1740), en *La madre adorada* se trata de una enfáticamente dichosa, “la alegría de ser padre y esposo así como la deliciosa satisfacción de ser una madre tan amada por su esposo y seis hijos” (p. 198); se trata del espectáculo del amor familiar, de la felicidad que encuentra cada uno en la vida familiar.

Además se establecen mecanismos de amonestación y apremios legales: “Si los padres, guardadores o maestros descuidaren o rehusaren enviar puntualmente a las escuelas los niños que tengan a su cargo, la Comisión de vigilancia local, i en subsidio cualquier funcionario público que ejerza autoridad o jurisdicción (sic), a cuyo conocimiento llegue la falta, hará citar í comparecer ante sí a los padres, guardadores o maestros remisos, les demostrará la responsabilidad que pesa sobre ellos i les dirigirá amonestaciones severas.” (Artículo 93).

En 1903 con la Ley 39, el Congreso de Colombia decreta que la instrucción será gratuita pero no obligatoria (Artículo 3). Luego en 1927, mediante la Ley 56 se declara nuevamente la obligatoriedad para una educación mínima, no más de trece años y menos de once, bien fuera en escuela pública, privada o en el hogar (artículo 4).

En la Constitución Nacional de 1991 se establece la educación como obligatoria entre los cinco y quince años de edad, siendo responsables el Estado, la sociedad y la familia, comprendiendo entre uno de preescolar y nueve de educación básica (Artículo 67).



Figura 1. A la izquierda Jean-Baptiste Greuze, *La madre adorada*, 1765. París, Colección De Laborde (de la *Gazette des Beaux-Arts*, lvi, 1960).

A la derecha Jean-Baptiste Chardin, *La bendición de los alimentos*, ca. 1740. París, Louvre (Service de Documentation photographique de la Réunion des Musées nationaux). Obras e imágenes tomadas de Duncan, C. (2007, p. 198)

De esta manera, no se trata de que hubiera unas familias constituidas, entonces apareció la escuela y se alió con estas para la educación de los hijos; la familia y la escuela se van constituyendo al tiempo que constituyen la alianza. De esta manera, al igual que para el caso del Estado y la infancia, podríamos pensar en unas familias como dato, constituidas de alguna manera y al mismo tiempo en construcción, como ya se dijo, alrededor de los hijos. Asimismo, al detenerse en la legislación de obligatoriedad de la educación, estas no interpelan sólo a las familias, sino también a los cuidadores o todos los que tuvieran niños a cargo, indicador de que los niños no estaban solamente al cuidado de sus padres.

Al tiempo que se establece la alianza familia escuela, se constituyen ambas como instituciones diferenciadas y delimitadas, cada una con sus funciones, procedimientos y normas; lugares de encierro singulares, siendo la educación de la escuela diferente a la educación en la familia, pues aquella está fundada en la razón, el método y el maestro como especialista.

Se espera que el proyecto civilizatorio impulsado en la escuela se extienda de alguna manera a las familias: “no faltan ejemplos de reformas del carácter en los padres a consecuencia de haber sido sus hijos admitidos en las escuelas” (*Manual del sistema de enseñanza mutua*, 1826, p.9)

1.5 Dispositivo de simultaneidad sistémica

La escuela se instala como una institución de secuestro para toda la población educable, lo que supone además del dispositivo de alianza con la familia unos procedimientos de captura y expansión. Esta última precisa la generalización de los establecimientos educativos y la homogenización de su funcionamiento, en lo tocante a prácticas, contenidos, divisiones del espacio y el tiempo, organización jerárquica, etc. Todas las escuelas bajo la misma forma, la misma distribución, enseñando lo mismo al mismo tiempo y con igual método. A estos procedimientos Narodowski (1994) los denomina simultaneidad sistémica.

En relación con el tiempo, sus divisiones y orden, la simultaneidad sistémica supone que la población educable asista en la misma época del año, a las mismas horas del día, que los que tienen igual edad vayan al mismo grado y se les enseñe lo mismo. Una homogenización y un orden en términos de lo sucesivo, paso de un nivel a otro, y lo simultáneo, acciones paralelas en iguales niveles (Narodowski, 1994). Todas estas constituyen prácticas de disciplina que operan sobre una multiplicidad, la organiza, y fija sus puntos de implantación, “sus coordinaciones, sus trayectorias laterales u horizontales, sus trayectorias verticales y piramidales, jerarquía” (Foucault, p. 28).

Otros de los componentes a homogenizar en la simultaneidad sistémica son el método, el material de enseñanza, los libros, los procedimientos y los ejercicios. Vale la pena detenerse en el método, pues constituye un elemento central de la tecnología escolar y actualmente conserva los rasgos que perfila Comenius.

1.6 Dispositivo de instrucción simultánea

Comenius (1995) plantea la instrucción simultánea como un método para corregir los vicios de los métodos de enseñanza existentes en su época, aunque hay que advertir que no se trata de una enseñanza escolar en el sentido de la escuela moderna. En dichas prácticas se enseña a un reducido número de niños, particularmente niños ricos, lo que es contrario al principio de enseñar todo a todos. Además, tales métodos, a decir de Comenius, son tan duros que “las escuelas han sido tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios” (p.27), de tal suerte que provoca una huida de los discípulos hacia “los talleres de los artesanos o a

tomar cualquier otro género de vida” (p.27). Agrega que esos procedimientos hacen más intrincado, difícil y largo lo que podría aprenderse de forma fácil y rápida.

Con la instrucción simultánea se busca dotar de racionalidad al método, una operación dirigida a simplificar y facilitar la transmisión, a la vez que se reduce el tiempo de la enseñanza. El método se presenta como un ordenamiento gradual de la enseñanza, que va de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general y en concordancia con las capacidades asociadas a la edad de los alumnos.

Dicha racionalización es una función de orden y “Ordenar significa que cada acción, cada reflexión, cada atisbo de la voluntad del enseñante y enseñados se encuentra encuadrados en un plan metódico de actuación” (Narodowski, 1994, p.79). Esto implica que la enseñanza no se libera a la potestad del maestro, que bajo este principio sólo debe conocer y administrar el método, evitando cualquier acción que esté fuera de lo previsto.

En términos de efectuación la instrucción simultánea consiste en un solo maestro enseñando a todos los de un mismo grado como si fueran uno solo, en un único y ordenado esfuerzo didáctico, educarlos al mismo tiempo (p. 80). Este procedimiento está dirigido a estimular la atención de todos, a un mayor aprovechamiento a partir de la emulación que supone estar en grupo y también a maximizar el esfuerzo del preceptor.

Con la instrucción simultánea dos prácticas son desplazadas, por una parte, la enseñanza individual donde un preceptor enseña a unos cuantos discípulos y, por otro lado, varios maestros actuando en un mismo ámbito, sin diferenciar sus tareas y esfuerzos. En cualquier caso, las prácticas de instrucción simultánea son distintas de estas dos, no son su variación ni continuidad.

1.7 De las nociones a la escuela y la disposición de cuerpos y comportamientos

Los planteamientos comenianos se cruzan con saberes y prácticas posteriores que hay que entrar a analizar con más detalle. Cabe advertir que ni la escuela ni la pedagogía son la realización de las ideas comenianas, sino que sus nociones se establecen como condiciones de posibilidad para la emergencia de aquellas, pero no por sí solas sino por el cruce con otras condiciones. No se trata de que la escuela realice las intenciones de Comenio, sino de que

sus nociones tienen efectos posteriores al coincidir con otras fuerzas constitutivas de lo escolar y lo pedagógico. Si bien parece contradictorio, es posible afirmar que la escuela no es una efectuación de los principios comenianos, aunque sus nociones sean fundantes de los dispositivos del orden escolar.

Siguiendo a Martínez Boom es posible afirmar respecto a la escuela que esta “no es el perfeccionamiento de un proyecto, ni la afloración de un germen latente, ni la materialización de una idea preexistente (...) la escuela surge como una forma de ver y de hacer ver la infancia, a la enseñanza y al maestro, delimitando unos objetos que antes no existían” (Martínez Boom, 2012, p. 133).

La institución escolar se efectúa como un régimen de visibilidad sobre el cuerpo infantil, una disposición para hacer ver, que permite que cada uno ocupe un emplazamiento particular en un ordenamiento, un lugar y un tiempo determinado. Existe una correspondencia entre dicho régimen y la disciplina como elemento determinante del funcionamiento escolar, asunto que no es así en Comenio, donde lo disciplinar es una cuestión de segundo orden, que sólo se despliega ante situaciones de desorden, las cuales, desde su perspectiva no derivan del estudiante sino de la falta de aplicación correcta del método por parte del maestro (Narodowski, 2014).

Maestros y alumnos ocupan un lugar espacial asociado a su vez a un lugar relacional, desde donde se producen efectos y diferenciaciones en términos de vigilancia, saber, razón, autoridad, etc. Dicho sistema de lugares y relaciones produce los sujetos que allí intervienen y la institución escolar misma, por tanto, no es menor el modo como se distribuye un aula de clase, en el cual el maestro ocupa un lugar desde donde puede observar a todos los alumnos, un modo divergente de mirar, de uno hacia todos; mientras que la mirada de estos se dirige hacia el maestro, como punto de convergencia, todos hacia uno. Este régimen de visibilidad coincide con la instrucción simultánea.

La vigilancia exhaustiva del maestro se orienta al disciplinamiento del cuerpo del alumno, esto es, a la quietud, el silencio y la aplicación. Pero la disciplina va más allá de esta dimensión inmediata, pues de las prácticas sobre el cuerpo derivan efectos posteriores en lo que respecta al comportamiento, los gestos, la obediencia, la vergüenza, la higiene, los modos

civilizados de hablar y dirigirse a los adultos, etc. Entonces, de los procedimientos de la institución escolar deriva sobre todo una disposición.

Ahora bien, si el lugar del alumno supone una serie de procedimientos de acotamiento y definición, lo mismo ocurre para el maestro. De una parte, aunque ocupe el lugar de vigilancia también es vigilado por el director y por los funcionarios del ministerio, concretamente por el inspector; el maestro forma parte de una “cadena de vigilancia en la que sus eslabones permanecen unidos en virtud del control que unos ejercen sobre otros” (Narodowski, 1994, p. 108).

De otro lado, a nivel del aula el maestro debe observar un comportamiento que marque distancia con los alumnos. Al lugar diferenciado que ocupa en términos de la distribución espacial áulica se suma el cuidado y las pautas en el vestir, el control de sus gestos, la contención de sus emociones, el alejamiento de toda clase de vicios y actitudes amorales, y aun cuando debe ser cordial no puede permitirse familiaridades con los estudiantes, no debe hacer cosas que puedan causar risas, por lo cual es preferible la seriedad. Así que no son pocas las restricciones y operaciones a las que debe someterse un maestro.

El sumo cuidado que el maestro debe poner en sus gestos y puesta corporal no responde sólo a la vigilancia de los superiores, sino a una aún más delicada, la de los propios alumnos, quienes pueden juzgar si el maestro está actuando dentro de los límites normales que le fija la institución escolar; de no ser así, cuestión que tanto maestro como alumno pueden identificar, se corre el riesgo de perder el lugar de autoridad y las funciones que supone.

1.8 Conclusiones. Indicios para problematizar la autoridad

La aproximación a los dispositivos de la escuela permite establecer algunos puntos en cuanto a las relaciones de autoridad. Por ahora es posible fijar los siguientes elementos:

Autoridad en la relación adulto infante. Como se dijo anteriormente la carencia de razón se establece como lo propio de la infancia, al tiempo que el adulto es poseedor de dicha facultad. Dada tal carencia el infante se encuentra en situación de peligro, frente al mundo exterior como a sí mismo.

A partir de esta diferenciación se establece la autoridad como una relación asimétrica entre infantes y adultos, en la cual aquellos son heterónomos, objetos de amor y protección, deben permitir ser conducidos y educados, por lo cual es necesario que obedezcan. La conducción adulta orienta a la infancia hacia la adultez y una vez se llega a este lugar el ejercicio de autoridad cesa.

Autoridad e instrucción simultánea. Aquí, en correspondencia con lo anterior, el lugar de autoridad lo ocupa el profesor. Es el lugar de la vigilancia, de juzgar y ejercer la disciplina, del saber pedagógico y del saber sobre la infancia, una posición en la cadena de vigilancia y en el orden jerárquico.

Tal sistema de lugares posibilita anticipar funciones, movimientos y comportamientos. La vigilancia permite encausar las acciones inapropiadas, corregir y en última instancia castigar. A propósito del castigo cabe anotar que desde las prácticas discursivas este no es determinante ni central en la escuela. Para Comenio ocupa en lugar secundario y sólo se debe aplicar en casos excepcionales, debe ser público; para La Salle una cuestión más íntima que debe ser suministrada por el profesor sin ninguna pasión. Sin embargo, parece que el uso del castigo era frecuente, cosa que estos y muchos otros pedagogos han criticado duramente.

Autoridad a propósito de la alianza escuela familia. La autoridad del padre se ha establecido como un vínculo dado por la naturaleza y/o por Dios. En cambio, la autoridad del maestro deriva de la razón, de la capacidad, la formación, el saber, por tanto, se trata de dos ámbitos con sustento de legitimidad diferentes.

A partir de la alianza familia escuela se habilita al maestro para que ejerza la autoridad, sin que dicho ejercicio se tome por la familia como una disputa o afrenta, sino como una práctica normal de la institución escolar.

CAPÍTULO 2. Emergencia de las relaciones de autoridad a propósito de la infancia educable: condiciones, disputas, efectos y estrategias

Como ya se ha dicho la infancia es condición para la constitución de la escuela y la educación modernas, aunque al mismo tiempo las prácticas de educación se han convertido en condición para la infancia. Varios análisis y diagnósticos sobre la crisis de autoridad actual en dichos ámbitos proponen las transformaciones de la infancia como uno de los acontecimientos de los que deriva tal crisis (por ejemplo, Narodowski 2014 y Diker, 2010). Ahora bien, aunque la emergencia de la infancia ha sido objeto de abundantes investigaciones, son menos frecuentes los abordajes historiográficos¹⁵ que consideran las relaciones de autoridad que aparecen en dicha emergencia.

En este estado de cosas, vale preguntarse ¿cuáles son las relaciones, o en qué consiste la autoridad a propósito de la emergencia de la infancia educable? Resulta productivo aproximarse a este cuestionamiento a partir de *Emilio o De la Educación* (2011) de Rousseau, considerando que allí “la infancia aparece delineada en sus aspectos más puros y claros” (Narodowski, 1994, p. 33) y que este trabajo se puede considerar como una “fuente inagotable de reflexiones acerca de la infancia y de los procesos generales de educación y de infantilización” (p. 33).

En *Emilio* la infancia aparece como una novedad, pues se define y acota con unas características propias que la diferencian del mundo adulto, no en grado sino en esencia, es decir, no se trata de un adulto menos desarrollado sino de un ser humano distinto, “con sus leyes y sus lógicas propias” (Narodowski, 2003, p. 104). Aunque los planteamientos de Rousseau se refieren a una educación que podríamos llamar doméstica, anterior o al margen de la institución educativa formal, la escuela y los sistemas escolares, muchas de sus sentencias sobre la infancia, una educable, resuenan una y otra vez en estos lugares, como punto de partida o de llegada. En síntesis, en Rousseau encontramos una verdad sobre la infancia que tiene efectos en su crianza y educación; fragmentos de verdad establecida, que

¹⁵ El trabajo de Bárbara García (2007) es un estudio historiográfico, en el que se abordan las relaciones de autoridad en la emergencia de la educación pública en Colombia. De otro lado, en Querrien (1994) se analizan las diferencias en las relaciones de autoridad a propósito de los métodos de instrucción simultánea y mutuo, para el acontecimiento escuela de pobres en Europa (siglo XVIII)

siguen vigentes, obvios o incontrovertibles, por ejemplo, el hecho de que la infancia deba ser educada desde su nacimiento según su naturaleza y desarrollo, restringida a unos ámbitos, actividades, modos de razonar, relacionarse o aprender, que le son propios.

Cabe advertir que en *Emilio* muchos elementos aparecen de forma tensionante; así, por ejemplo, la necesidad de formar algunos hábitos junto con la de romper con la costumbre; la necesidad y casi reivindicación del amor desmedido de las madres, frente a los efectos nocivos que su exceso tiene sobre la educación del niño, su carácter, su capacidad y su alma; el sufrimiento y la felicidad del niño como condiciones naturales; la dependencia y la libertad; la vehemencia en contra de la obediencia y las órdenes, de cara a la necesidad de que el niño se conduzca como el educador considera que le conviene para ser educado, etc. Muchas de estas tensiones, o si se quiere encrucijadas, tienen bastante actualidad, pues tocan con preguntas que aún nos hacemos como adultos, madres o educadores, ¿hasta dónde, o de qué modo quiero que mi hijo o mi alumno sea libre y hasta dónde que obedezca?, ¿qué debo hacer para que sea feliz y para amarlo sin malcriarlo?, ¿qué límites debo establecer?, ¿cuáles son las fronteras entre maltrato y exigencia, cuidado y autonomía?

En lo que sigue se aborda la infancia como se delimita en *Emilio* advirtiendo que, aunque el mundo infantil y el adulto están diferenciados y separados, no dejan de tener relaciones; precisamente se relacionan en virtud de su diferencia. Entonces, más que ver la infancia en *Emilio*, lo que se propone de aquí en adelante es verla en relación, en el campo educativo, es decir, en tanto infancia educable y considerando particularmente las relaciones de autoridad que, digámoslo de una vez, no son únicas ni estables, sino que se adaptan o modifican de acuerdo a las particularidades de los niños y a los diferentes estados de la infancia, y que además tienen un carácter tensionante y de disputa, susceptible de llegar a la ruptura.

El objetivo de este capítulo es describir el modo como emergen las relaciones de autoridad entre niños y adultos; delinear sus rasgos a partir de la constitución de la infancia, considerando sus condiciones, así como elementos vinculantes, tensionantes y de disputa. Con este propósito, se plantea la serie infancia – educación – autoridad, que se desarrolla en cuatro apartados, más uno de conclusiones, así:

- El primero, titulado “Delimitación de la infancia, la adultez y sus relaciones en el campo educativo”, se refiere a las diferencias insalvables, es decir, de esencia y no de grado,

entre niños y adultos, que devienen en la necesidad de cuidado y de educación de la infancia, así como en la dependencia infantil y la responsabilidad adulta. Una vez planteados estos rasgos se pasa a abordar la obediencia como una encrucijada de la educación de la infancia, que toca con la necesidad y la dicotomía entre cuidado y autonomía. Luego, se plantean los propósitos y modos de educar la infancia en la educación negativa, propuesta por Rousseau para evitar los vicios de la educación que le es contemporánea y que él critica porque produce niños, y más adelante hombres, con vicios de toda índole; finalmente y a partir de los planteamientos anteriores, se describe el mundo infantil y los elementos que lo justifican, guiándose por el análisis que hace Deleuze (2016) a propósito de la moral sensitiva en Rousseau.

- En el segundo apartado, bajo el título de “Consideraciones sobre la relación de autoridad: condiciones y disputas”, en principio se plantea que la virtud, y no la tradición, es la primera y fundamental condición de autoridad y, a su vez, de educación; lo que sugiere que un educador, no puede ser autoridad si no es virtuoso, caso en que debe acudir a otros elementos para ejercer su acción educativa, como amenazas, castigos o premios. La virtud debe ser evidenciada en el comportamiento del maestro y vista por el alumno, lo que conduce a que aquel deba cuidar y limitar su comportamiento, conteniendo sus emociones y pasiones.

Luego, se describe cómo el exceso de amor y complacencia de los educadores tiene efectos negativos sobre los niños, en su comportamiento presente y futuro. Más adelante, apoyándose en Deleuze, se considera cómo el niño hace de su debilidad su fuerza para dominar, caracterizando la relación de niños y padres o educadores como una inversión perpetua entre esclavo y tirano, destacando los efectos que esto sugiere frente a la cuestión de la autoridad. Finalmente, se describen situaciones que indican que la autoridad nunca ha sido una relación tranquila ni dada, sino que tiene unas condiciones vinculantes que no son suficientes, dadas las tensiones y disputas que se deben resolver cotidianamente, en la marcha, con estrategias y contra estrategias, frente a unos tipos de niños problemáticos.

- En la tercera parte, “Educar la infancia considerando mantenerla en el dominio de las cosas: efectos en la enseñanza y la autoridad”, se consideran los efectos que las pretensiones de la educación negativa, que abstrae la infancia del mundo social-adulto,

tiene en diferentes ámbitos. Aquí se amplían los rasgos de este modo de educar considerando los siguientes elementos: el principio de libertad en la educación de la infancia y su oposición frente a la autoridad; mantener la infancia en estado de ignorancia respecto a lo que no puede comprender; el desarrollo de la razón infantil mediante el trabajo del cuerpo y los sentidos; el juego y la motivación para educar la infancia; la experiencia propia que deviene, por un lado, en la crítica y pretensión de omitir la enseñanza y, por otro, en el aprendizaje propio del alumno; en esto, el maestro no ejerce una autoridad enseñante sino que pasa a llevar a cabo un “método inactivo”, donde motiva, parte y considera el interés sensible del niño, pero siendo él quien dirige, conoce, vigila, prevé y anticipa, no desde las exigencias de la autoridad, sino procurando confianza.

- En el cuarto apartado, “Estrategias de autoridad”, se describe cómo la apariencia de libertad se usa para dirigir la infancia sin que esta se resista, pues de lo contrario tratará de evadirse de la autoridad que le importuna y se concentrará en identificar las debilidades del maestro para manipularlo. Asimismo, se plantea que existen elementos que son concomitantes al ejercicio de autoridad para cualquier estado de maduración de la infancia, que entran a facilitar su ejercicio: el amor, la confianza, el ejemplo, la virtud, entre otros. Sin embargo, estos no son suficientes en la medida que la infancia va cambiando de estado y se hacen necesarios nuevos modos para conducirla, sobre todo en el caso de los jóvenes que, por una parte, han despertado unas pasiones que tienden a hacer que se revelen, y por otra, ya que tienen ciertas luces pueden entender la necesidad de la autoridad. En virtud de estas nuevas condiciones, es posible poner nuevas cadenas en el corazón de los alumnos para dirigirlos, especialmente la utilidad de lo que hacen y preguntan, así como la gratitud; pero además se espera que pongan su voluntad en aceptar la autoridad e incluso la reclamen.

2.1 Delimitación de la infancia, la adultez y sus relaciones en el campo educativo

“Hay que considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño” (Rousseau, 2011, p. 114)

Considerando que la relación entre niños y adultos es asimétrica, asimetría que deriva de condiciones y deviene en responsabilidades disímiles, cabe preguntarse por la diferencia entre la infancia y la adultez, que, como se verá a continuación, no corresponde a una diferencia de grado, como ya se dijo, sino de naturaleza en lo que respecta a la razón, la moral, la capacidad y el cuerpo.

En virtud de tales diferencias se establece la necesidad de cuidado y educación de la infancia, así como su dependencia respecto al adulto. Para que la infancia pueda ser criada y educada se precisa de su obediencia, pero esto pone al adulto en una encrucijada de cara a la autonomía, al desarrollo de la razón y a la independencia que se deben lograr en el paso del niño a la adultez; asimismo se ponen en cuestión los motivos de obediencia.

Además, una vez se ha establecido que la infancia debe ser educada, entra en cuestión con qué fines y bajo qué métodos, pues si no se hace de acuerdo con su naturaleza, el niño se puede echar a perder; para evitarlo se plantea que debe ser educado apartado del mundo social-adulto, constituyéndose un mundo infantil. Todas estas cuestiones se desarrollan en este apartado.

2.1.1 Diferencias esenciales entre infancia y adultez: razón, moral, capacidad y cuerpo

“Sed razonable, y no razonéis con vuestro alumno” (p. 137)

Como se dijo en el capítulo anterior, para Rousseau lo propio de la infancia es la carencia de razón. La edad adulta es el uso de razón y la infancia la sinrazón. Dicha razón comprende al menos dos aspectos, por una parte, la inteligencia y, por otra, la moral; siendo aquella la capacidad de comprender y relacionar ideas, memorizar, entre otras múltiples facultades; mientras que la moral atañe a la diferenciación, la conciencia, entre el bien y el mal.

La infancia es incapaz frente a estos aspectos de la razón, y son varias las consecuencias que derivan de tales discapacidades, como lo son la incapacidad para tomar decisiones, para cuidarse a sí mismo, suplir sus necesidades, autogobernarse, prever riesgos, incluso para trabajar. Siendo así, el niño precisa del cuidado adulto y se hace dependiente; al tiempo que el adulto asume todas las responsabilidades frente a la conducción, cuidado, crianza, satisfacción de necesidades, educación, y en general frente a todo lo que haga y le pase al niño.

De esta manera, a partir de la infancia como carencia y debilidad, se establece una asimetría frente al adulto, donde este se responsabiliza de criar, cuidar y educar al niño; es decir se establece la relación de autoridad. Hay que advertir que la educación en Rousseau se limita a la infancia y termina cuando esta ha desarrollado y alcanzado la razón, al punto de no depender de otros; propone educar a Emilio, su alumno imaginario, guiándole “desde el momento de su nacimiento hasta a aquel, en que, convertido en hombre hecho, ya no tenga necesidad de otra guía que sí mismo” (p. 67). Esto dista de otras formas de autoridad en la sociedad, particularmente las que propone Max Weber, ya que en estas el dominio nunca cesa, independientemente de sus fundamentos de legitimidad, es decir de consentimiento frente a la obediencia, ya sean estos de orden racional-legal, tradicional o carismático (p.338).

En lo que concierne a la educación, Rousseau considera vano tratar de educar al niño mediante razones, pues la razón no es un modo sino un resultado, producto de haber transitado por una buena educación. Además, de todas las facultades del hombre la razón es la que “con más dificultad y lentitud se desarrolla” (p. 130), por tanto, educar a los niños y/o jóvenes razonando, o esperando que razonen sería empezar por el final. Si ellos atendieran a razones no serían alumnos ni precisarían educación.

La razón es ajena a la naturaleza infantil y educarla de esta manera iría en contra de su naturaleza, por tanto, tratar de introducir al niño en modos que son propios de los adultos es un esfuerzo infructífero. Además, en Rousseau se considera una infancia diferenciada de la adultez por esencia y no por grado, es decir, el niño no es un adulto pequeño que tiene cualidades adultas pero menos desarrolladas, sino un ser distinto con sus propias

características, así que no tiene sentido una educación que no parta de esta distinción¹⁶: “La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir, que le son propias; no hay nada más insensato que quererlas sustituir por las nuestras; tanto equivale exigir que un niño tenga cinco pies de alto que juicio a los diez años. En efecto, ¿para qué le serviría la razón a esa edad?” (p. 131).

Además, se establece que “La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres” (p. 131), así que no hay resultados al pretender o introducir al niño en cuestiones adultas, a saber, las que atañen a la moral, a las relaciones sociales y a la razón intelectual; en cambio, se acelera un proceso de maduración que es lento y en dicho intento “produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor, y que no tardarán en corromperse” (p. 131).

Considerando la ausencia de razón en la infancia, Rousseau muestra la inutilidad de la enseñanza de múltiples disciplinas, pues, aunque el niño logre repetir o imitar, carece de la posibilidad de entender:

No siendo los niños capaces de juicio, digo, pues, que no tienen verdadera memoria. Retienen sonidos, figuras, sensaciones, rara vez ideas y menos veces su relación entre sí. Quien me rebata diciendo que aprenden algunos principios de geometría, cree que ha demostrado el error de mis afirmaciones, cuando por el contrario, las confirman, pues demuestran que en vez de saber razonar por sí mismos, no son capaces de apropiarse la interpretación de otros. Seguid de cerca a esos pequeños geómetras en su método, y pronto veréis que sólo han retenido la impresión de la figura y los términos de la demostración. No son capaces de responder a la más pequeña objeción; basta con invertirles la figura, y se quedan totalmente desorientados. Todo esto nos demuestra que su inteligencia se limita a las sensaciones, sin llegar al entendimiento; su misma memoria no es más perfecta que sus otras facultades, puesto que casi siempre tienen que volver a aprender cuando son mayores las cosas cuyas palabras aprendieron de niños. (p. 160)

El niño carece de entendimiento y aunque aparentemente aprenda, sólo repite, refleja lo que escucha o ve y no sabe lo que dice ni lo que hace. Esto implica que no tiene ideas sino imágenes, siendo aquellas impresiones de los objetos con existencia aislada (sin relación entre sí), mientras que las ideas son “noción de los objetos determinados por sus relaciones”

¹⁶ La consideración de que la infancia tiene una naturaleza propia y unos estados de desarrollo, a partir de los cuales debe ser educada, se encuentra esbozada por Rousseau y ha sido el fundamento de diferentes planteamientos pedagógicos, particularmente por Edouard Claparède y Jean Piaget (Escuela de Ginebra).

(p. 159) y siempre están en relación con otras ideas. Todo esto es así por una determinación de la naturaleza, porque el cerebro del niño es “liso y pulido” (p. 159), por lo cual la infancia no es comparable con el adulto, sino radicalmente distinta, y ninguna acción hará posible que logre adquirir las facultades de la razón, al menos no de manera inmediata sino después de un largo y cuidadoso proceso de maduración.

Asimismo, en cuanto a la moral, como un aspecto de la razón, Rousseau advierte que el niño es amoral, en tanto no distingue entre el bien y el mal, pues precisamente esta es una facultad que sólo es posible por y mediante la razón: “La razón por sí sola nos enseña a conocer el bien y el mal (...) Antes de la edad en que se posee el uso de razón, obramos bien o mal ignorando si lo que hacemos es una cosa buena o mala; por consiguiente, no hay moralidad en nuestras acciones” (p.94).

Rousseau no sólo se opone a la enseñanza de asuntos complejos, como los que atañen a las disciplinas, sino también a la enseñanza de la lectura, el uso de fábulas¹⁷ y de libros (p. 175), entre otras cuestiones que parecen obvias en la educación de los niños, dirigidas a asuntos del orden moral. Estos elementos le parecen peligrosos, pues conducen al niño al error. Por ejemplo, respecto a las fábulas de La Fontaine indica (p. 167) que un adulto posiblemente no se equivoque en cuanto a su objeto, pero el alumno no puede comprender, y si acaso lo hace quizá tome el camino opuesto y se identifique más con el burlador que con el burlado, con los personajes negativos que con aquellos que obran bien.

Dada la ausencia de razón resulta inútil tratar que el niño comprenda las buenas acciones considerando razones, a partir de lecciones discursivas de moral. Al respecto presenta un caso contundente, que vale la pena citar aunque resulte extenso:

EL MAESTRO: No se debe hacer eso.
 EL NIÑO: ¿Y por qué no se debe hacer?
 EL MAESTRO: Porque está mal hecho.
 EL NIÑO: ¡Mal hecho! ¿Qué está mal hecho?
 EL MAESTRO: Lo que te prohíben.
 EL NIÑO: ¿Y por qué es malo hacer lo que me prohíben?

¹⁷ En la “Edad de la razón y de las pasiones”, cuando Emilio sigue siendo infante, pero ha madurado de tal forma que está más cerca de ser hombre, y cuando ya tiene experiencias y relaciones morales, se considera conveniente el uso de fábulas y de libros de historia. Sin embargo, el maestro no debe explicarle todo en relación con el contenido y las enseñarlas, sino dejarlo pensar: “Siempre hay que hacerse entender, mas no siempre hay que decir todo; quien dice todo dice pocas cosas, porque a la postre no se le escucha” (p. 392).

EL MAESTRO: Te castigarán por haber desobedecido.

EL NIÑO: Yo lo haré de manera que no sepan nada.

EL MAESTRO: Te espiarán.

EL NIÑO: Me esconderé.

EL MAESTRO: Te preguntarán.

EL NIÑO: Mentiré.

EL MAESTRO: No se debe mentir.

EL NIÑO: ¿Por qué no se debe mentir?

EL MAESTRO: Porque está mal hecho, etc. (pp. 130-131)

El niño de la cita es capaz de calcular las consecuencias de su acción y para evitar sufrir por las mismas, tiene la capacidad de ocultar y mentir. Esta es la fuerza que, para Rousseau, mueve a los niños a la obediencia, junto con la fuerza de la adulación o la promesa, pero en esto no hay un espíritu bondadoso.

Además, en la escena del ejemplo se tiene un niño que es hábil para cuestionar, e incluso evadir, el deber que le exige el adulto; a la vez que este justifica lo que le solicita al niño pero no logra convencerlo. No se trata de un niño dócil u obediente, sino más bien de una pequeña guerra donde el maestro propone y el niño objeta; disputas que serán abordadas más adelante en este capítulo.

Cabe advertir que, si bien Rousseau propone tales apreciaciones sobre la ausencia de razón en la infancia, calificando esta como “el sueño de la razón” (p. 160), también indica que está “muy lejos de creer que los niños no razonen nada” (p.160). Admite que son capaces de razonar “sobre todo aquello que conocen y que se refiere a su interés presente y sensible” (p. 160), del modo como procede el niño de la cita anterior. Desde esta perspectiva, la educación falla cuando se dirige a que los niños razonen sobre lo que ellos no podrán comprender, fundamentalmente lo que se escapa a su experiencia e interés presente: “su interés futuro, su felicidad cuando sean hombres, la estima cuando sean mayores; palabras que dichas a seres carentes de toda previsión, no significan absolutamente nada para ellos” (p. 160).

Además de la razón, otro elemento de diferenciación y limitación entre infancia y adultez concierne al cuerpo. El niño es débil y carece de fuerzas, de tal suerte, que sin la asistencia del adulto está condenado a morir; aunque, la más de las veces la labor del cuidado del niño sea defectuosa, conforme a lo que le conviene por su naturaleza.

Ahora bien, aunque el cuerpo y la capacidad física marcan diferencias naturales entre niños y adultos, estas son de segundo orden, la que prima está dada respecto a la razón. Aun el cuerpo del adulto puede ser débil, como es condición en la vejez, pero en tanto sea capaz de razonar adecuadamente no es equiparable con niño alguno. En cambio, el niño por más fuerte que pueda ser, seguirá siendo discapacitado para valerse por sí mismo, en lo que concierne a su moral, suplir sus necesidades y uso de razón en general. El hombre verdaderamente hombre no es el que tiene el cuerpo fuerte, sino el que logra la facultad de la razón; Rousseau ilustra esto con un ejemplo hipotético: supone a un niño que al nacer tiene la estatura, las fuerzas y las armas de un hombre, “este hombre-niño sería un perfecto imbécil, un autómeta, una estatua inmóvil y casi insensible; no vería nada, no entendería nada, no conocería a nadie” (p. 84).

Frente a estas consideraciones interesa destacar como el niño es llevado al extremo de la sinrazón, sobre todo en el plano de la moralidad, y en consecuencia, de la incapacidad, para finalmente ubicarse en el lugar de la dependencia. Esta última se extiende hasta constituirse en una totalidad que incluye los órdenes físico, moral y cognitivo de la infancia.

Empero, el modo de ser dependiente y de educar la infancia supone un problema cuando se pone de cara al componente de obediencia, como se verá a continuación.

2.1.2 La encrucijada de la obediencia en el cuidado y educación de la infancia

“No otorguéis nada a sus deseos porque él lo solicite, sino porque tenga necesidad de ello. Que él no sepa que es por obediencia cuando actúa; ni es por imperativo cuando se actúa para él” (p. 65)

La ausencia de razón y los atributos del cuerpo infantil, o más bien su carencia, constituyen elementos que ubican al niño en el lugar de la debilidad; condición que permite diferenciar al infante del adulto, a la vez que delimita las relaciones posibles entre ellos. Para Rousseau, la debilidad corresponde a una relación entre fuerzas y necesidades: “Aquel cuya fuerza sobrepasa sus necesidades, (...) es un ser fuerte (...) Aquel cuyas necesidades sobrepasan su fuerza (...) es débil” (p. 116).

Tales características (carencia y debilidad) se hacen constitutivas de la infancia, considerando su carácter natural. A partir de estas la infancia se pone en condición de dependencia frente al adulto, quien hace las veces de protector, satisfaciendo las necesidades del cuerpo, y de educador, supliendo y direccionando aquellas que respectan a la razón. El adulto se hace cargo de proteger y educar al niño, de conducirlo hasta que alcance el uso de razón, la adultez; de tal manera que cuanto más pueda el niño por sí mismo necesitará recurrir a otros con menos frecuencia (p. 111).

Para que el adulto pueda ejercer lo que le corresponde precisa que el niño actúe de acuerdo con los intereses de aquél, que deben ser siempre los que le conviene o es bueno para la infancia. Debido a esta necesidad entra en la educación el elemento de obediencia; sin embargo, Rousseau critica la forma como este se instala y deriva en la educación; en principio, porque muchos adultos han hecho de la obediencia un fin en sí mismo, dirigido no a educar sino a conservar su propio prestigio o autoridad.

Asimismo, bien sea con fines educativos y/o para satisfacer las fantasías de los maestros, estos reclaman obediencia indicándole a los niños que aquello que se les demanda es por su propio bien o es bueno, empero, “como no es propia de su edad la razón del deber, no hay hombre en el mundo que consiga hacérsela verdaderamente sensible” (p.132), es decir, por más que el maestro se esfuerce, ningún alumno alcanza a comprender las razones por las que debe obedecer, pues en su espíritu no existe la conciencia del deber.

Además, hay otros motivos de obediencia que resultan incorrectos. Por una parte, la fuerza y las amenazas, por otra, los halagos y promesas, pues derivan en obediencia por miedo o interés, pero no por razón, es decir, porque el niño esté convencido del deber o de lo que es bueno. Al contrario, dichos sustentos devienen en actitudes amorales, pues los niños son capaces de identificar que la obediencia es ventajosa mientras que la rebeldía tiene consecuencias penosas, por lo cual pueden llegar a esconderse, mentir o adular para recibir algo a cambio, “convencidos de que obran bien si no se descubre su desobediencia, pero resueltos a confesar el mal, si los descubren, por temor a otro más grave” (p. 132). Estos procedimientos van produciendo, en primera instancia, niños falsos, embusteros e interesados, “para arrancar recompensas o sustraerse de los castigos” (p. 132); y más

adelante, hombres de las mismas calidades, adultos “echados a perder por la educación” (p.132).

A partir de estas consideraciones sobre la obediencia, los motivos anteriores quedan excluidos de la educación que propone Rousseau. Para lograr que el niño actúe según lo que el maestro ve que le conviene para su educación, apela fundamentalmente a la necesidad como mecanismo, bien sea para pedir o para dar, pero sobre todo para actuar: “no debe obtener nada porque lo pida, sino porque lo necesita, ni hacer nada por obediencia sino por necesidad; así, las palabras obedecer y mandar quedarán proscritas de su diccionario, y más aún las de deber y de obligación; pero las de fuerza, necesidad, impotencia y coacción deben ocupar un lugar importante” (p. 129).

Entonces, la obediencia debe ser consecuencia de la necesidad en que se halla el niño por su debilidad corporal y carencia de razón. No debe hacer nada por obediencia sino por necesidad, empero, tampoco debe mandar; esto es, “que dependa y no que obedezca, que pida y no que mande. Está sometido a los demás a causa de sus necesidades, porque éstos ven mejor que él lo que es más de su conveniencia y lo que puede ayudar a su conservación” (p. 122).

Lo anterior indica que la obediencia no es deseable ni un fin en sí mismo, sino que se deriva de la necesidad del niño, que actúa como fuerza mediante la que “se le encadena, se le empuja, se le contiene (...) sin que el murmure por ello. Se le vuelve flexible y dócil, sin que ningún vicio tenga ocasión de germinar en él” (p. 134). El maestro puede disponer situaciones para dirigir al niño a la vez que excluye las órdenes: “No le ordenéis nunca nada, sea lo que fuere, absolutamente nada” (p. 132), así evita las disputas, los reclamos y los engaños.

Sin embargo, “es preciso o no exigir nada de él o plegarlo desde el principio a la obediencia más perfecta. La peor educación es dejarle flotando entre sus voluntades y las vuestras y discutir sin cesar con él sobre quien de los dos ha de ser el maestro: preferiría cien veces que lo fuera él siempre” (p. 133). El maestro no puede permitirse discutir con el niño lo que van a hacer, darle explicaciones o esperar que él entienda por qué debe hacer algo; asimismo, cuando otorga algo, de carácter necesario, debe hacerlo “sin solicitudes, sin ruegos, sobre todo sin condiciones” (p. 133); y al negar, “no neguéis sino con repugnancia” (p. 133) y con firmeza, sin dar lugar al retroceso una vez se ha emitido el “no”. Así:

es como lo volveréis paciente, uniforme, resignado, apacible, incluso aunque no tenga lo que no ha querido, porque es propio de la naturaleza del hombre soportar con paciencia la necesidad de las cosas, pero no la mala voluntad del otro. Esta palabra, *basta*, es una respuesta contra la que nunca se ha rebelado un niño, salvo que creyese que era mentira. (p. 133)

Sumado a lo anterior, se precisa dejar al niño en libertad, una restringida por el maestro, pero sin que aquel se dé cuenta del modo que se le restringe, sintiéndose libre (más adelante se ampliará la manera como la libertad se usa para conducir al alumno), así no tendrá necesidad de ocultarse ni de mentir, pues “el tormento perpetuo en que tenéis a vuestros alumnos irrita su vivacidad; cuanto más atados están ante vuestros ojos, más turbulentos son en el momento en que se escapan; es preciso que se resarzan cuando pueden de la dura coacción en que los tenéis” (p. 134).

En tanto la obediencia puede responder al capricho de los hombres, a sus deseos o miedos, a la fuerza de la sociedad y no a la fuerza de la naturaleza, Rousseau apunta a que se logre prescindir de una obediencia motivada por la voluntad de quien ordena, a cambio de una generada por la necesidad y consecuente dependencia de quien obedece, por lo cual, el niño no debe identificar que el adulto pretende ser autoridad, sino que debe aprender su propia debilidad:

No le dejéis imaginar que pretendéis tener alguna autoridad sobre él. Que sólo sepa que él es débil y vosotros fuertes, que por su estado o el vuestro está necesariamente a vuestra merced; que lo sepa, que lo aprenda, y que sienta pronto sobre su cabeza altiva el duro yugo que la naturaleza impone al hombre, el pesado yugo de la necesidad, bajo el cual es necesario que todo ser se rinda; que vea esta necesidad en las cosas, pero nunca en el capricho de los hombres; que el freno que le retenga sea la fuerza y no la autoridad. (pp. 132-133)

Lo anterior no sugiere prescindir de la autoridad, sino más bien que esta se derive de un sustento natural, frente al cual no se puede oponer el niño, y no de sí misma, es decir, de los reclamos que los padres o educadores hacen para que se les conceda obediencia por el lugar asimétrico que ocupan. El niño debe aprender a reconocer su debilidad natural, esta es la fuerza que lo ata y que se emplea para dirigirlo.

Ahora bien, es posible que en lo concerniente a la obediencia haya una encrucijada, ya que, por una parte, para Rousseau no sólo los motivos de obediencia son viciosos y mal educan al niño, sino que ésta en sí misma constituye un elemento indeseable del que se debe prescindir

en la educación, pues la educación debe darse y conducir a la libertad, la independencia y desarrollo de la razón (elementos que se ampliarán más adelante en este capítulo), por lo que el niño demasiado obediente no es deseable. De otro lado, para que la educación sea posible, el adulto precisa que el niño obedezca, haga lo que él considera necesario o conveniente para su educación, que le haga caso, que se conduzca como el maestro le dirige; incluso, el autor de *Emilio*, indica: “sólo a mi debe obedecer. Es mi primera, o mejor mi única condición” (p. 71). Es decir, Rousseau no sólo está en contra de los elementos de los que se deriva la obediencia, sino de esta en sí misma, y aunque trata de prescindir de aquellos haciéndola derivar de la condición de la infancia, de su necesidad natural, atándola sólo a las cosas y no a los hombres, no puede hacerlo sino en el plano discursivo, es decir, que no se hable al niño de obediencia, pues en el plano fáctico es necesaria, ya que de otra manera no se puede educar, en tanto no se puede dirigir.

La encrucijada respecto a la obediencia sugiere que los padres y educadores deben ser precavidos frente al modo como suscitan la obediencia, pues hay motivos que producen niños mentirosos o interesados, y otros que generan unos demasiado temerosos u obedientes, que no pueden actuar o razonar por sí mismos. Frente a este último punto, razonar y actuar por sí mismo, si bien la infancia es incapaz al respecto, mediante la educación se espera que cada vez logre mayores grados de autonomía y capacidad, lo que es posible si se le amplían las posibilidades de razonamiento propio, limitando demasiadas órdenes u prescripciones:

no realizará nada si no se le ordena; no se atreve a comer cuando tiene hambre, (...) ni a presentar una mano por otra, ni a mover el pie si no se lo indican, y pronto no se atreverá a respirar sin seguir vuestras reglas. ¿Cómo queréis que piense si le tenéis acostumbrado a hacerlo vosotros por él? Estando seguro de vuestra precisión no necesita tenerla él para nada. Viendo que os encargáis de su conservación y de su bienestar, él se libra de este afán, somete su juicio al vuestro; todo lo que no le habéis prohibido lo verifica sin reflexión, sabiendo que con ello no corre riesgo de ninguna clase. ¿Qué necesidad tiene de aprender a prever la lluvia? El ya sabe que vosotros observaréis las nubes. ¿Para qué necesita pensar en su paseo? No tiene ningún temor de que dejéis pasar la hora de comer. Con tal de que no le prohibáis que coma, él come, y si es al revés, no come; dejando de atender las exigencias de su estómago, atiende las vuestras. (p. 179)

Se trata de una encrucijada, por cierto actual, donde resulta difícil para los padres o educadores conciliar obediencia y autonomía; pues demasiada obediencia, o algunos motivos

de esta, pueden rayar con el autoritarismo (un término actual) y la sumisión; mientras que el exceso de autonomía se puede confundir con el descuido o el abandono.

Entonces, es posible decir que la obediencia es necesaria en la relación asimétrica entre adultos y niños, pues operativiza la relación (Narodowski, 2011), pero suscitarla resulta difícil para los adultos, pues los mecanismos mediante los cuales se le generan son riesgosos, susceptibles de interrogación, o bien contradicen propósitos o principios de la educación, sobre todo cuando se le pone de cara a la autonomía. Rousseau propone derivarla de la necesidad y suscitarla por motivos que no sean la obediencia en sí misma. Para deslindarse de la obediencia se introducen en la educación la experiencia, el ejemplo, el juego, la motivación y el amor. Asimismo, plantea unos propósitos para la educación, con los que trata de apartarse de las maneras como se educa a los niños en su momento.

2.1.3 Educar para vivir, sufrir y ser feliz: propósitos de la educación negativa

¿Por qué le dais más males de los que implica su condición, sin estar seguro de que esos males presentes son un descargo del porvenir, y cómo probaréis que esas malas inclinaciones de que pretendéis curarle no vienen de vuestros cuidados mal entendidos antes que de la naturaleza? (p. 114)

Rousseau critica la educación de su momento y trata de apartarse de ella, al punto que considera que si se actúa en contracorriente a sus prácticas y costumbres, casi siempre se obrará bien. Su principal objeción es que aquellas no son conformes con la naturaleza del niño, desconocen lo que para él son modos particulares de sentir, ver, aprender y vivir, muy diferentes al adulto y disímiles de una edad a otra en la condición de infancia¹⁸.

¹⁸ Aunque la infancia puede considerarse como los primeros años de la vida humana, la infancia en general tiene que ver con la condición de dependencia dada la debilidad o la carencia y la consecuente falta de autonomía. Así, la niñez y la juventud también están infantilizadas, aunque sus condiciones sean distintas dado el camino de la experiencia recorrido y el acercamiento o distancia frente a la adultez, pero al fin y al cabo hacen parte del mundo infantil.

Ahora bien, en *Emilio* aparecen edades, o diferentes momentos de la infancia, como estados de la vida donde se alcanzan unos niveles de maduración producto de la naturaleza. Así, “Cada edad, cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, una especie de madurez que le es propia” (p. 245). El niño que permanezca o alcance el grado de maduración esperado es el más perfecto y será el mejor hombre; se trata de niños y hombres “hechos”, acabados, libres, llevados al máximo de su razón y bondad. El llamado es a permitir que “la infancia madure en los niños” (p. 137).

Como se dijo antes, uno de los principales desacuerdos tiene que ver con la pretensión de educar al niño mediante la razón: lecciones de historia o de moral, enseñanza de disciplinas, explicaciones sobre buenos y malos comportamientos, etc., porque “Como los padres y los maestros no quieren que el niño sea niño, sino doctor, no ven el momento de enmendar, corregir, reprender, acariciar, amenazar, prometer, instruir” (p. 137).

Tales esfuerzos resultan, por una parte vanos, pues el niño no puede razonar, relacionar ideas ni inferir; apenas si repite impresiones de imágenes que han quedado en su mente, su cerebro es naturalmente incapaz de realizar dichos procesos y su conciencia está imposibilitada para diferenciar el bien del mal. De otro lado, peligrosos, pues al niño se le educa mediante “la emulación, los celos, la envidia, la vanidad, la avidez, el vil temor, todas las pasiones peligrosas, las más propias para fermentar y las más idóneas para corromper el alma (...) por cada instrucción precoz que se quiere meter en su cabeza, se planta un vicio en el fondo de su corazón” (pp. 133-134). Rousseau considera que dichos vicios proceden sólo de las acciones adultas, pero que los educadores los adjudican a la naturaleza humana diciendo que “así es el hombre”, frente a lo que él replica: “sí, así es el hombre que habéis hecho” (p. 134).

Rousseau prefiere entonces una “educación negativa” que “consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en proteger el corazón del vicio del error” (pp. 136-137). Esta educación

Los libros en que se divide *Emilio o De la educación* están dedicados al modo de educar adecuado para que se alcance la perfección conveniente a cada edad. Según Mauro Armíño (2011), quizá el esquema más sintético y claro es el de Michel Launay: Libro I, La edad de la naturaleza: el niño de pecho (*infans*); Libro II, la edad de la naturaleza: de 2 a doce años (puer); libro III, la edad de la fuerza: de 12 a 15 años; Libro IV, la edad de razón y pasiones: de 15 a 20 años; libro V: la edad de sabiduría y del matrimonio: de 20 a 25 años.

En términos analíticos, podríamos decir que el libro uno está dedicado a la forma como debe ser amamantado y cuidado el niño, dejarle en libertad de movimientos y la dedicación que debe tener la madre, que se debe atar al hijo, procurando lazos de amor extensibles y vinculantes al resto de la familia (al esposo y demás hijos) y al estado; al tiempo que se hace una crítica a las prácticas de crianza actuales a su época, caracterizadas por el uso de nodrizas y por la desatención de los madres a su deber natural. Luego, en el segundo libro se dedica a una edad donde no se hace nada, en tanto el alumno se dedica fundamentalmente al juego y a su interés sensible, pero donde se procura que desarrolle su cuerpo y sus sentidos (hacia la razón sensitiva), en esta edad se pierde el tiempo y se mantiene al alumno en la ignorancia, pero a la larga se gana mucho, pues se le dan los instrumentos para que razone por sí mismo, así que supera a cualquiera alumno educado de otra manera. A propósito del libro tres Rousseau indica que “hasta aquí no habíamos conocido más ley que la ley de la necesidad; ahora hemos de vérnoslas con lo que es útil; pronto llegaremos a lo que es conveniente y bueno” (p. 259); se introduce el principio de utilidad y el aprendizaje de un oficio manual. En estos primeros tres libros “conoce de las relaciones esenciales del hombre con las cosas, pero nada de las relaciones morales del hombre con el hombre (...) está sólo en la sociedad humana, sólo cuenta consigo mismo” (pp. 328 – 329). En el cuarto libro, se despiertan en Emilio una suerte de pasiones peligrosas, al tiempo que entra en relaciones sociales, por los asuntos del sexo y la religión; aquí se considera una educación moral. El último libro considera la educación de la mujer, dirigida a obedecer y complacer al hombre.

supone respetar la naturaleza de la infancia, y como el niño está imposibilitado para comprender y lo que alcanza a entender lo conduce al error, es preferible sustraerlo de tales lecciones, considerando además que “El más peligroso tiempo de la vida humana es el que va desde el nacimiento hasta la edad de doce años, debido a que es cuando brotan los errores y los vicios” (p. 136), lo que indica que una vez se ha impreso en la mente y en el alma del niño tales disposiciones, será casi imposible borrarlas o modificarlas.

La educación negativa está dirigida a mantener al niño en el estado de la naturaleza, limitado sólo por la fuerza de la necesidad, que se establece como la única ley que restringe su acción. Mientras el niño se mantenga sustraído de las relaciones sociales no precisa del “derecho positivo” (p. 296), referido al gobierno y las leyes sociales, el intercambio, la igualdad convencional entre los hombres y la medida común (la moneda).

La educación, en su carácter negativo, es necesaria desde el nacimiento hasta la madurez, es decir, el inicio de la adultez. Además del cuidado del niño (que no se haga daño ni se enferme, se críe sano y no muera), el principal objeto de la educación es “hacerlo verdaderamente hombre”; no se trata de una educación dirigida ni a la vocación ni al trabajo: “Vivir es el oficio que quiero enseñarle (...), al salir de mis manos no será ni magistrado, soldado, ni sacerdote: será ante todo hombre; todo lo que un hombre debe ser sabrá serlo” (p. 51).

Se trata de la constitución de la condición humana mediante la educación, bajo el supuesto de que a mayor educación mejores seres humanos: “Aquel de nosotros que mejor sepa soportar los bienes y los males de esta vida es en mi opinión el mejor [más] educado: de donde se sigue que la verdadera educación consiste menos en preceptos que en ejercicios” (p. 52). Dicho supuesto se ha convertido en un principio que tiene aceptación y valor actualmente, como es fácil constatar en discursos de diversa índole, desde el ciudadano común y medios de comunicación, hasta los gobiernos y organismos internacionales especializados. Consenso generalizado aún entre ideologías opuestas, que reclaman más y mejor educación para todos, y que, entre otras cosas, moviliza enormes recursos e ingentes esfuerzos.

Hay que destacar también dos cuestiones que gozan de gran actualidad. Por una parte, la diferenciación, y a veces discrepancia, entre educación académica, relacionada con el conocimiento y los conceptos, y la educación para la ciudadanía (o para la vida), dirigida a

construir un cierto tipo de hombre, de ciudadano¹⁹; al mirar la historia parece que la prioridad se le da esta última, pero que nunca le alcanza. De otro lado, en Rousseau es posible identificar una disputa entre educación práctica y educación teórica, que se identifica cuando opta por dirigir todos los esfuerzos educativos hacia lo práctico-útil, a la vez que critica y trata de apartarse del énfasis en los preceptos, las explicaciones, palabras u elementos similares, externos a la experiencia propia del alumno, a su conciencia, interés, necesidad o capacidad de entendimiento; a este respecto declara que “las lecciones que los escolares aprenden entre sí en el patio del colegio son cien veces más útiles que cuanto se les pueda decir en una clase” (p. 190); así, se trata de desechar todo aquello que no tenga, desde sus consideraciones, un verdadero carácter educativo.

Ahora bien, en el marco de la educación negativa se considera que, aunque la infancia supone debilidad y dependencia, no hay que lamentarse por ello, pues dadas sus condiciones se hace educable, y estas se convierten precisamente en oportunidades, regalos de la naturaleza para hacer un ser humano deseable. Además, un cuerpo con talla y fuerza, pero sin razón ni facultades intelectuales o morales, sería un discapacitado epistémico y operativo²⁰:

A las plantas se les forma mediante el cultivo, y los hombres con la educación. Si el hombre naciera grande y fuerte, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta haber aprendido a servirse de ellas y (...) abandonado a sí mismo, moriría de miseria antes de que los demás comprendiesen sus necesidades. ¡Suelen quejarse del estado de la infancia! No comprenden que la raza humana habría perecido si el hombre no hubiese empezado siendo un niño. (p.44)

Empero, ¿en qué consiste educar al niño para vivir y llegar a ser verdaderamente hombre? No solamente se trata del hombre bueno y virtuoso, sino de uno que vive de acuerdo con lo que es la vida; esto es, en primera instancia sufrimiento: “la regla de la naturaleza” es el dolor y el sufrimiento, “el destino del hombre es sufrir en todas las épocas” (p.63). El niño debe ser educado bajo esta condición: “observad la naturaleza y seguid la ruta que ella os marca. Ella ejercita continuamente a los niños; ella endurece su temperamento mediante duras pruebas de toda especie; ella les enseña desde temprana hora lo que es pena y dolor” (p. 61).

¹⁹ A este respecto Rousseau declara, refiriéndose a él y a los maestros a los que habla e invita a la educación negativa o natural: “damos a nuestros alumnos lecciones prácticas y (...) preferimos que sean buenos a sabios” (p. 151)

²⁰ Narodowski (2011) considera que la infancia fue definida por la pedagogía moderna como una discapacidad en tres órdenes: operativo, relacionado con la facultad de hacer cosas; epistémico, concerniente a la comprensión cabal de las cosas y, sobre todo, moral, asociado a la distinción autónoma entre el bien y el mal

Entonces, “sufrir es lo primero que debe aprender, y lo que mayor necesidad tendrá de saber” (p. 110), así que no debe evitársele el dolor, pero sólo el que la naturaleza le proporciona, por lo tanto, no está de acuerdo con el castigo que añade un dolor inútil al rigor que ya le impone aquella.

El niño debe ser educado para los rigores de la vida, para los presentes y los futuros, de lo contrario se pone en riesgo; lo que se deriva de la siguiente constatación: “la experiencia enseña que todavía mueren más los niños educados con delicadeza que los otros” (p.62), así que hay más riesgo para su vida en escatimar sus fuerzas que en emplearlas, eso sí, considerando siempre que sus acciones no estén por encima de estas, pues en esos casos se pone en peligro real su vida. En esta perspectiva, un educador, una madre o un padre, sensatos y apegados a las leyes de la naturaleza, cuidan al niño por su debilidad, a la vez que le fortalecen.

Dicha preparación para el sufrimiento sólo es posible en la infancia, pues “Un niño soportará cambios que no soportará un hombre: las fibras del primero, blandas y flexibles, adoptan sin esfuerzo el pliegue que se les da; las del hombre, más endurecidas, solo con violencia cambian el pliegue que han recibido” (p. 62). Este supuesto es fundamental para ejercer acciones educativas sólo sobre los niños, pues son los únicos aptos para ser educados, dada su maleabilidad y disposición para ser formados; así como su capacidad de soportar acciones frente a las que no se han formado hábitos.

Además de un hombre capaz de soportar el dolor que es propio de la vida, se trata de uno que sea feliz; felicidad que tiene que ver con aceptar las condiciones con las que cuenta, ser realista frente a las posibilidades, no desear más de lo que puede, pues la “miseria consiste en la desproporción de nuestros deseos y de nuestras facultades” (p. 115). En relación con la felicidad, nuevamente el castigo no tiene cabida, y menos en la infancia que es la etapa en la que se puede ser más feliz, por la disposición al juego, pero también porque se está más dado a vivir el presente sin sujetarse a la opinión de los demás.

Ahora bien, en la crítica que Rousseau hace frente a la educación de su momento, se pueden evidenciar una serie de prácticas que según sus consideraciones están en contra de la naturaleza del niño y que lo atormentan inútilmente, sacrificando el tiempo presente por un

porvenir que resulta incierto²¹, pues nada puede asegurar que semejantes sacrificios den frutos. Dicha educación “sacrifica el presente a un futuro incierto (...) carga a un niño de cadenas de toda clase y empieza por volverlo miserable” (p. 112). De esta manera, “la edad de la alegría transcurre en medio de llantos, castigos, amenazas y esclavitud” (p. 112), lo que produce niños miserables e infelices.

En contraposición a este escenario, y aunque el niño esté llamado a ser hombre en el futuro, en Rousseau encontramos que en el presente el niño debe habitar el mundo infantil, porque la naturaleza ha querido precisamente que sea niño y no hombre; así que el llamado a los adultos es: “Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto” (p. 113); amarla, dejarla ser, permitirle “el ejercicio de la libertad natural, que la aleja, al menos por un tiempo, de los vicios que se contraen en la esclavitud” (p. 129); al tiempo que se le educa.

Cabe resaltar que tanto la educación que propone Rousseau, como la que él critica y la contemporánea, tienen como base la idea de futuro, y aunque se supone que sea uno mejor para el hombre y para las sociedades, existen discrepancias frente a cuál será su contenido y el camino para lograrlo; en cualquier caso, se trata de una consideración potente que incide en el modo de educar y en las acciones sobre el presente.

Ahora bien, si se trata de vivir, aprender a sufrir y ser feliz, y si la educación es viciosa por los fines que establece y los modos como procede, entonces para Rousseau son necesarios otros medios para educar la infancia.

2.1.4 ¿Cómo educar una infancia sin vicios?: experiencia, ejemplo y ausencia de castigo

“No le deis a vuestro alumno ninguna clase de lección verbal, solo debe recibirlas de la experiencia; no le infrinjáis ninguna clase de castigo, porque no sabe lo que es estar en falta (...) Desprovisto de toda moralidad en sus acciones, no puede hacer nada que sea moralmente malo, ni que merezca castigo o reprimenda.” (p. 134)

²¹ Incierto también porque es muy frecuente para la Europa del siglo XVIII que buena parte de los niños mueran a edades tempranas: “De los niños que nacen, a lo sumo la mitad llegan a la adolescencia, y es probable que vuestro alumno no alcance la edad adulta” (p. 112).

Dado que el niño no entiende razones, los medios para educarlo que propone Rousseau son la experiencia y el ejemplo. La primera, lo pone sólo en relación con los objetos de la naturaleza, en un tiempo presente, pues el niño no puede comprender el pasado ni el futuro, sino que “juzga, prevé, y reflexiona en todo lo que tiene alguna relación inmediata con él” (p.180). Aunque no pueda dar explicaciones, al actuar en el mundo es capaz de hacerlo de acuerdo con su funcionamiento y el modo como lo afecta; en dicho actuar, adquiere experiencia, “aprende las lecciones de la naturaleza y no las de los hombres, y eso le instruye más porque no ve intención de instruirle en ninguna parte” (p. 180).

La experiencia del niño debe ser limitada o encausada mediante la acción racional del adulto. El alumno puede hacer lo que quiera, pero esto no es cualquier cosa sino lo que admite y prevé el maestro, es decir, este anticipa la experiencia de aquel dentro de ciertos márgenes de libertad frente a la acción. El maestro puede ocultarle o mostrarle, propiciando desde experiencias que ejercitan los órganos de los sentidos²² hasta aquellas que le hacen sentir la dureza de sus acciones erróneas. En cualquier caso, se trata de “dirigir sin preceptos y hacer todo sin hacer nada” (p. 181), dejar actuar al niño para que ejercite su cuerpo y se vea obligado a razonar frente a los problemas que se le presentan en su acción; al hacerlo, adquiere un saber dado por la experiencia y no por la lección de otro.

En cuanto al ejemplo, este se introduce en el campo de la educación negativa con varias precauciones y limitaciones, pues es propio de la interacción con otros y del campo social, y, precisamente, es de este de donde se pretende sustraer la infancia, como ya se ha sugerido y se desarrollará en el siguiente apartado.

En primera instancia, se hace la siguiente advertencia: “sé que todas estas virtudes por imitación son virtudes de mono, y que ninguna buena acción es moralmente buena sino cuando se hace como tal y no porque otros la hagan” (p. 134). Sin embargo, suponiendo que el niño no entiende de razones ni preceptos, sino que incorpora comportamientos a partir de

²² Rousseau admite en el niño una extraordinaria potencialidad corporal, pues, aunque carece de fuerza, si se trabaja su cuerpo será capaz de adquirir habilidades sorprendentes, por ejemplo, destreza para los deportes, elasticidad, velocidad, capacidad para interpretar majestuosamente instrumentos musicales, entre otras, todo ello si el maestro propicia las prácticas, es decir, las experiencias adecuadas. Esto sugiere que el niño puede tomar la ventaja frente al adulto en lo que a las habilidades físicas se refiere, dadas su flexibilidad y mayor capacidad de aprendizaje. Entonces, lo que definitivamente zanja la asimetría entre adultos y niños respecta a la diferencia de la razón, y de ahí, al cuidado y la dependencia (p. 226).

lo que observa y de los intercambios con quienes actúa; así como una disposición natural a la repetición: “en una edad en que el corazón aún no siente nada, hay que hacer que los niños imiten los actos cuyo hábito se quiere que adopten, a la espera que puedan hacerlos por discernimiento y por amor al bien” (p. 154).

Asimismo, se advierte que: “El hombre es imitador, hasta el animal lo es: el gusto por la imitación es propio de la naturaleza bien ordenada, pero degenera en vicio en la sociedad” (p. 154), pues en este campo se imita para sacar ventaja, imponerse, “buscar el aplauso (...) antes que volverse mejores o más sabios” (p. 154). De esta advertencia se deriva que el ejemplo admisible en la educación no procede del campo social, sino sólo del educador, que debe ser un verdadero hombre, digno de imitar, y de educar, dados su comportamiento y virtudes.

Cabe resaltar que, si bien se admite el ejemplo en la educación negativa, no se trata de que el alumno sea un imitador, pues la educación está dirigida precisamente a que cada vez actúe con más independencia, pasando todas sus acciones por el filtro de la razón y, por ende, apartándose de las creencias, las opiniones y los preceptos. Es decir, al final de la educación se espera que las acciones de Emilio no sean producto de la imitación de buenos ejemplos, sino de sus propios juicios.

De otro lado, admitiendo que es imposible aislar completamente al alumno, cuando este es testigo de ejemplos que no le convienen, el maestro, al no poder darle lecciones morales al respecto, tiene que tratarlos como asuntos naturales, manipulando dichos ejemplos “bajo la imagen que le conviene” (p.141) al alumno. Así, dado el caso de que este presenciara escenas de cólera, que por ser tan escandalosas lo sorprenden y llaman su atención, el maestro debe actuar, pero no mediante un discurso, sino indicando que los signos físicos (rostro descompuesto, ojos desorbitados, gritos) corresponden a una enfermedad. Incluso el maestro puede aprovecharse de esta situación para “tratar al niño rebelde como un niño enfermo” (p. 142), y de ser necesario encerrarlo o atarlo a su cama, sin que vea como un castigo la severidad a la que se somete para curarle. Esto sugiere que lo que podríamos llamar escenas de “la vida real”, no pueden llegar directamente al alumno, sino que su entendimiento pasa por el filtro y la dirección que le da el educador.

Entonces, el llamado a los maestros frente al ejemplo es: “dejaos de remilgos, sed virtuosos y buenos; que vuestros ejemplos se graben en la memoria de vuestros alumnos, a la espera de poder estar en sus corazones” (p. 153). Así que es necesario que el educador vigile continuamente sus propias acciones, que deben evidenciar una razón elevada, tanto en inteligencia como en moral; además de lo que atañe al cuerpo, hasta donde su naturaleza y ejercitación se lo permitan, aunque esto es secundario, pues al fin y al cabo el cuerpo adulto decae en la vejez, se hace más débil y lento que el cuerpo de los niños y jóvenes.

Se establece como condición que el alumno no puede ver en el maestro un comportamiento contrario al que se considera razonable o bueno, de lo contrario desconfiaría de él o imitaría acciones erróneas. Sin embargo, esto no excluye que el maestro se pueda equivocar, siempre y cuando no sea frecuente, admita el error y lo use, precisamente, como ejemplo y elemento de credibilidad: “¿dónde está el maestro que quiere quedarse cortado y aceptar sus errores ante el alumno? Todos hacen ley de no admitir siquiera los que cometen, y yo, en cambio, haría una de admitir incluso los que no cometo” (p. 280). De manera que el ejemplo actúa como elemento vinculante de la relación, posibilitando credibilidad, admiración y cercanía entre maestro y alumno, tendientes a que este le conceda y le haga posible conducirlo.

Sin embargo, la imitación del niño al adulto está limitada, pues aquel no puede ni debe hacer todo lo que hace el otro, principalmente en lo que respecta a las obligaciones. Por ejemplo, en vez de exigirle al alumno obras de caridad, el maestro las debe hacer en presencia de aquel, para que la acción quede grabada en su memoria y luego en su corazón, pero evitando que le imite inmediatamente, “debido a que no es conveniente a su corta edad, ya que es importante que no considere las obligaciones de los hombres como costumbres de los niños” (p.153).

De esta manera, múltiples ejemplos adultos se deben traducir en acción futura y no en acción inmediata, pues hay prácticas adultas específicas que no tienen cabida en el mundo infantil, no solamente porque no le corresponda, sino porque aun teniendo la capacidad para hacerlas, no alcanza a comprenderlas, repite, pero no es capaz de entender su acción, por lo que se trata entonces de ejercicios de imitación, pero no de razón, o al menos no de una verdadera inteligencia, bondad o virtuosidad. En todo caso, el niño no debe comportarse como un hombre, no es un adulto pequeño, de modo que se zanja una distancia entre dos mundos que se constituyen asimétricamente.

Además de la experiencia y el ejemplo, se introduce la ausencia de castigo como un elemento propio de la educación negativa, considerando que, como se dijo antes, estos últimos y la amenaza de su padecimiento atormentan al niño, agravando su sufrimiento natural y sustrayéndolo de su alegría. Considerando que el niño es amoral, resulta inútil castigarlo, pues no tiene conciencia de sus acciones; sin embargo, al educarlo debe hacerse sentir la consecuencia de su error. Así, en caso de que mienta “No haréis, pues, discursos, contra la mentira, y no les castigaréis precisamente por haber mentado, sino que debéis procurar que cuando mientan recaigan todos sus efectos sobre ellos, como, por ejemplo, no creerles cuando dicen la verdad, o acusarles de algo que no han hecho, aunque ellos lo nieguen” (p. 149).

Rousseau ofrece múltiples ejemplos donde, ante un comportamiento indeseado por parte del niño, se le ofrece una consecuencia directa sobre su acción, pero sin que se le dé un regaño ni un discurso al respecto, más aún sin que el niño sienta que está siendo castigado; en cualquier caso “nunca se debe infligir a los niños el castigo como castigo sino que ha de llegarles siempre como una secuela natural de su mala acción” (pp. 148-149).

Los niños pueden llegar a ser irritantes, con sus llantos, alboroto u obstinación, pero el maestro no puede permitirse actuar por la ira, el desespero u cualquier otro sentimiento que domine sus acciones, pues el adulto debe tener dominio de sí mismo. Al actuar sobre el niño, debe siempre estar guiado por la razón, hacer lo que es bueno para su educación, sin contrariar su naturaleza, obrar con amor y firmeza.

Según Rousseau el castigo proviene de la incapacidad de los adultos para evitar el vicio y, a su vez, este deriva de las exigencias, los deberes, las prescripciones o de lo que se hace prometer al niño, pues como este no puede responder tales imposiciones se ve obligado a mentir y/o a ocultar lo que no ha debido hacer. Mentir no es natural en la infancia, empero “la ley de la obediencia produce la necesidad de mentir, porque siendo costosa la obediencia, uno se libra de ella en secreto cuanto puede” (p.149), y luego miente para no ser castigado o evitar el reproche. Esto sugiere que en tanto los niños deben obedecer, lo que los lleva a la mentira, sobre sus acciones y palabras recae la sospecha, se debe desconfiar de los niños.

Para Rousseau los niños que orientan su acción por miedo al castigo son un triste espectáculo, contrario a la naturaleza, y actúan para evitar el sufrimiento, ganar premios o mimos. Tanta severidad logra exasperar al niño, imposibilitando que ame al maestro, y si no hay amor ni

apego la relación se convierte en una dura tarea para ambos lados: “El discípulo mira al maestro como la enseña y el azote de la infancia; el maestro sólo mira al discípulo como un pesado fardo del que desea ardientemente ser descargado; aspiran de consuno al momento de verse liberados uno del otro, y entre ellos nunca hay auténtico apego, el uno debe tener poca vigilancia, el otro poca docilidad” (pp.71-72).

Entonces, a partir de las condiciones de la infancia, el lugar que ocupa frente al adulto y de los principios, propósitos y mecanismos para educarlo, que se han descrito hasta ahora, se va delimitando un mundo infantil que dista del campo social.

2.1.5 La infancia abstraída del campo social: constitución de un mundo infantil

Para Rousseau los vicios derivan de las relaciones del niño con los otros. En *Emilio* es central la idea de que “el hombre es naturalmente bueno” (p. 373) pero “la sociedad deprava y pervierte a los hombres” (p. 373). Las acciones del maestro, es decir, las prácticas educativas que el autor propone, están dirigidas a mantener al niño en su estado de infancia, esto es, en su estado de bondad natural, previniendo echarlo a perder por la relación con los hombres, de tal modo que debe mantenerse sólo en interacción con las cosas, ignorando radicalmente todos los asuntos de las relaciones adultas, sus opiniones, vicios, intereses, etc.

Si bien la naturaleza ha puesto al niño en el lugar de la dependencia, debido a sus condiciones simultáneas de necesidad y debilidad; dicha dependencia, así como una educación correspondiente, puede darse en dos órdenes: “La de las cosas, que depende de la naturaleza; la del hombre, que depende de la sociedad” (p.123). Entre estas dos, Rousseau prefiere la primera, pues la dependencia de los hombres es de por sí viciosa, en tanto los ubica en una relación en la que cualquiera puede ser malo; los pone en situaciones donde la virtuosidad se torna imposible, es decir, lo deja de por sí en circunstancias amorales. En cambio, “Por no tener ninguna moralidad, la dependencia de las cosas no perjudica a la libertad ni engendra vicios” (p.123).

Ahora bien, Rousseau establece una diferenciación entre el amor de sí y el amor propio, a partir de la cual justifica por qué es preferible que la infancia se mantenga en relación sólo con las cosas, aislada de las relaciones con los hombres. Considera unas pasiones naturales y otras sociales; las primeras son más limitadas, siendo el amor de sí una particularmente

importante, en tanto es “el origen y principio de todas las demás (...) siempre bueno y siempre conforme al orden” (p. 334).

El amor de sí se plantea como un sentimiento de carácter fundamental, porque cada quien debe hacerse responsable de su conservación, lo cual sólo es posible porque se ama y protege a sí mismo; derivado de esto, ama también a lo que, o a quienes, le ayudan a conservar y quieren hacerlo, a la vez que rechaza lo que le hace daño: “el primer sentimiento de un niño es amarse a sí mismo, y el segundo, que deriva del primero, es amar a quienes están cerca” (p.335), pues debido al estado de debilidad que le es propio los que están cerca le ayudan y cuidan. En principio el niño busca a los que están cercanos porque los necesita, sea la madre, cuidadora o nodriza, pero una vez identifica que no sólo le son útiles sino que desean serlo, empieza a amarlas. Siendo así, el niño naturalmente está inclinado a la “bienquerencia, porque ve que cuanto le rodea esta destinado a ayudarlo” (p. 335) y de ahí derivan sentimientos favorables hacia su especie.

Sin embargo, una vez amplía sus relaciones, necesidades y dependencias se genera una depravación en su corazón, pues:

se despierta el sentimiento de sus relaciones con otros y produce el de los deberes y las preferencias. Entonces el niño se vuelve imperioso, celoso, engañador, vindicativo. Si se le somete a la obediencia, al no ver la utilidad de lo que se le ordena, lo atribuye al capricho, a la intención de atormentarle, y se rebela. Si se le obedece a él, tan pronto como algo se le resiste ve en ello una rebelión, una intención de resistirle, golpea la silla o la mesa por haber desobedecido (p. 335).

En dichos relacionamientos surge el amor propio, que se da por comparación con otros y que es problemático en tanto hace que cada uno se prefiera a sí mismo, a la vez que exige que los demás lo prefieran por encima de ellos, lo cual es imposible. Mientras que el amor de sí sólo se dirige a cada quien y se contenta con las necesidades naturales satisfechas, el amor propio nunca se satisface y hace inconformes e infelices a los que lo padecen. Es así como “las pasiones suaves y afectuosas nacen del amor de sí, y como las pasiones rencorosas e irascibles nacen del amor propio” (pp. 335 - 336).

Además, “lo que hace al hombre esencialmente bueno es tener pocas necesidades y compararse poco con los demás; lo que le hace esencialmente malo es tener muchas necesidades y atenerse mucho a la opinión” (p.336). Debido a esto, en la educación de la

infancia se debe procurar que el amor propio no surja, y la manera de hacerlo es mantener al niño sólo en relación con las cosas, sin saber de prohibiciones, obediencia o dominio, y limitado únicamente por la ley de la naturaleza:

Mantened el niño en la dependencia única de las cosas, y habréis seguido el orden de la naturaleza en el progreso de su educación. No ofrezcáis nunca a sus voluntades indiscretas sino obstáculos físicos o castigos que nazcan de las mismas acciones, y de los que recuerde llegada la ocasión. Sin prohibirle hacer el mal, basta con impedirselo. La experiencia o la impotencia son las únicas que deben servirle de ley. No concedáis nada a sus deseos porque lo pida sino porque lo necesite. Que no sepa que es obediencia cuando actúa, ni lo que es dominio cuando se actúa por él. (pp. 123-124)

Si se mantiene en este campo, no habrá lugar a comparaciones, lo que es posible porque su inclinación y sus necesidades sólo son físicas, los aspectos y pasiones morales son reducidos. En concordancia con este principio se establece que “Un hijo no debe conocer más superiores que su padre y su madre, o, en su defecto, su nodriza o su ayo” (p. 79), quienes deben estar perfectamente de acuerdo frente a la educación, sin mostrar desacuerdos o contradicciones, actuando y siendo como uno sólo para él. La educación se restringe sólo a estas personas, pues si hay lugar a más educadores el alumno podrá compararlos, identificar los defectos de cada uno y por ende las carencias de virtud, comparaciones que “tienden a disminuir su estima por los que lo gobiernan, y, en consecuencia, su autoridad sobre él” (p. 79).

Sin embargo, Rousseau admite una objeción; precisamente la dificultad de mantener al niño aislado de las relaciones con otros y de presenciar los actos morales, bien se trate de los demás niños, sus padres, nodriza, criados, etc.; ante esto: “Me doy cuenta de estas dificultades, las admito; quizá son insuperables. Pero lo cierto es que, aplicándonos a prevenirlas, las prevenimos hasta cierto punto” (pp. 138-139). Se trata de una meta, unos ideales de educación que se deben buscar pero que son imposibles de hallar, sin embargo, entre más se aproxime a su logro, más beneficios se tendrán, o al menos menores perjuicios.

Ahora bien, según Deleuze (2016), en su análisis respecto a Rousseau, “La única dependencia que educa el alma es la que se construye respecto a las cosas mismas. Toda relación personal instaura una relación de sumisión, de obediencia y de tiranía” (p. 9). Rousseau hace esta diferenciación respecto a la dependencia y opta por la de las cosas, que, como ya se ha expuesto, consiste en educar mediante la experiencia, aislado de las relaciones sociales, sin

discursos ni explicaciones, obteniendo conclusiones a partir de la situación; en esta perspectiva, los castigos responden a los deseos y las vilezas de los educadores, y los únicos que se admiten son los que están en conformidad con la situación misma, es decir, los que son consecuencia de una acción y no capricho o interés de otro hombre, en este caso, del educador.

Las tres educaciones que Rousseau propone en el Emilio, a saber, la educación de la naturaleza, la educación de los hombres y la educación de las cosas; a decir de Deleuze se reducen a dos, la educación doméstica o de la naturaleza y la educación pública “que concierne a las relaciones de los hombres entre sí” (p.31). Dado que esta última pone a los hombres en situaciones donde les es muy difícil, sino imposible, ser virtuosos, Rousseau privilegia la educación doméstica, privada y negativa, donde el maestro no domina, al menos no por capricho o interés para sí mismo, sino que educa al discípulo poniéndolo en relación con las cosas.

Para Deleuze el énfasis que hace Rousseau respecto a la moral no consiste en una oposición entre esta y el interés; se trata de una moral donde la virtud se adecúa, sigue el interés, de tal suerte que “Nunca hay lucha entre la virtud y el interés” (p. 6) Somos en situaciones, seleccionamos elementos de la situación y podemos eliminar aquellos que nos dan interés en ser malvados, “La moral sensitiva es seleccionar en la situación, eliminar esos elementos” (p. 70).

Ahora bien, el énfasis que hace Rousseau en su crítica a la sociedad se deriva de considerar que constituye un sistema de relaciones que en todo momento nos da interés en ser malvados: “En la sociedad ustedes no cesan de tener interés en ser malvados, injustos, tiranos, cobardes (...) En la sociedad ustedes siempre tienen un interés en ser lo más hijo de puta posible” (pp. 72-73). Para Rousseau el hombre no es malvado por naturaleza, sino que son las situaciones las que le ponen en condición para serlo.

Sin embargo, no se trata de “retirarse de toda situación, sino el arte de operar una especie de selección al nivel de la situación misma” (p.67). ¿Y quién puede hacer dicha selección?, nada más ni nada menos que el hombre razonable, más aún, “el hombre razonable es aquél que hace una especie de selección. Experimenta. Busca lo que es y lo que no es veneno en una situación” (p.67). Particularmente esta consideración permite inferir que la infancia, dada su

irracionalidad, está imposibilitada para actuar en las situaciones sociales, para prescindir de aquellos elementos que la hacen malvada, por eso, debe educársele aislada del mundo social, privilegiando el contacto y la dependencia de las cosas.

Pero ¿qué importancia tiene hacer toda esta disertación sobre las consideraciones Roussonianas respecto a la moral sensitiva, la razón y la infancia? Uno de los motivos consiste en que el niño es quien no está en capacidad de operar la moral sensitiva, por tanto, debe apartarse del mundo social, uno de relaciones con otros, acción, decisión y elección. Al ponérsele en estas situaciones no podría prescindir de los elementos que hacen malvados a los hombres y siempre iría a satisfacer su interés, sería malvado casi siempre, o bueno algunas veces, pero no sería capaz de juzgar cuando está obrando bien o mal.

Son varias las prácticas dirigidas a sustraer a los niños del mundo social, un mundo categóricamente adulto, que a su vez han constituido un mundo infantil. Por ejemplo, mantener a los niños aislados de las conversaciones o actividades adultas, “marcar” una diferencia mediante los juegos, modos de vestir o comer; la emergencia de toda suerte de especialistas, como pediatras, psicólogos infantiles o pedagogos. En cuanto a la educación, destinar un tiempo, una edad y unos modos para educar a los niños; en esto, resulta singular el encerramiento llevado a cabo por la escuela, inicialmente dirigido a los niños pobres, pero posteriormente con efectos universalizantes y totalizantes, en la medida que cubrió a toda la población infantil, cada vez desde edades más pequeñas, bajo el mismo esquema (sistema de dispositivos) y el mismo método (instrucción simultánea).

De esta manera, en un cruce entre discursividades, prácticas y dispositivos se va delimitando la infancia, el mundo infantil, el adulto y sus relaciones. Entonces, pareciera que la autoridad adulta, y su consecuente dominio, quedan establecidos sólidamente, dada la incapacidad de la infancia, su heteronomía, la asimetría que se establece a causa de sus diferencias y consecuentes responsabilidades, donde cada uno ocupa un lugar acotado, con funciones definidas y opuestas: saber-no saber, razón-sin razón, moralidad-amoralidad o mandar-obedecer; dominio que se ejerce para conducir al niño a la autonomía y que, en consecuencia, cesa en la adultez. Este escenario sugiere que las situaciones de dominio infantil o de incapacidad de los padres o maestros para educar son asuntos meramente actuales. Sin embargo, en *Emilio*, se encuentra una infancia que es capaz de dominar, en la medida que

logra que el adulto haga su voluntad, que no sólo le satisfaga sus necesidades, sino sus caprichos; al igual que una que puede manipular, cuestionar, mentir, mandar; a la vez que resulta difícil de satisfacer o de educar, como se verá en el siguiente apartado.

2.2 Consideraciones sobre la relación de autoridad: condiciones y disputas

“Hay un exceso de rigor y otro de indulgencia y ambos deben evitarse igualmente.” (Rousseau, 2011, p. 125)

Hasta este punto se han precisado diversos elementos a partir de los cuales es posible describir la autoridad en la relación educativa. El primero y definitivo es la delimitación de la infancia como naturalmente débil y carente corporal, pero sobre todo racional y moralmente; al tiempo que, por oposición, se acota el lugar asimétrico del adulto, sus atributos y responsabilidades.

En segunda instancia, derivadas de estas condiciones consideradas como naturales, entran en juego la necesidad de cuidado y la dependencia del niño respecto al adulto; la naturaleza quiso que el niño fuera débil y carente para que fuese protegido y educado, así que el adulto debe hacerse cargo, pero sólo es posible hacerlo bien si existen lazos de amor mutuos, así que el amor también es una exigencia de la naturaleza, pero si no es suscitado u promovido por el adulto se echa a perder cualquier intento de educar.

En tercer lugar, se establece el modo correcto de educar, que debe ser conforme a la naturaleza del niño, por tanto, no puede hacerse mediante preceptos que el niño no puede comprender, dada su irracionalidad; entonces, los principales elementos para educar son la experiencia y el ejemplo, que deben ser delimitados de forma racional por el maestro; en la buena educación es necesaria la obediencia, pero esta no deriva del castigo, el miedo, la promesa ni el premio, sino de la necesidad, pero también del agradecimiento, la admiración, el prestigio, todos componentes del amor del alumno hacia el maestro, que le imponen restricciones a su comportamiento.

Es posible evidenciar entonces una multiplicidad de elementos que tienden a constituir vínculos en la relación maestro alumno, a saber, el amor, la admiración, el respeto, la credibilidad, el agradecimiento, la virtuosidad, el prestigio, la protección, la necesidad, el

ejemplo, la experiencia, etc. Sin embargo, hay otros de carácter tensionante, que si priman sobre aquellos pueden conducir al quiebre de la relación, caso en que ambas partes pueden pasarla muy mal, verbigracia el exceso de severidad, pero también el de amor y la complacencia de los caprichos del niño.

En este capítulo se amplía la consideración de que la virtud del educador se pone como condición de autoridad y de educación, lo que lleva a interrogar la idea de que la tradición y el cargo, que se soporta en aquella, son los elementos primarios, necesarios o fundamentales respecto a las relaciones de autoridad. Luego, se abordan los elementos que hacen niños dominantes y tiranos, a saber, el exceso de amor y complacencia y el uso de su propia debilidad como fuerza de dominio. En la última parte se consideran las disputas entre adultos y niños y lo que estas sugieren frente a la relación de autoridad.

2.2.1 Condiciones de autoridad: virtud en contraposición a la tradición

En lo concerniente al ejemplo, como se vio anteriormente, la virtud aparece como la primera condición de autoridad y de educación, la cual debe ser evidenciada por el maestro y reconocida por el alumno. Si el alumno no lo reconoce como virtuoso, no hay forma de establecer, exigir u obrar con autoridad, pues ésta no se puede reclamar, no opera vía castigos, sermones, apelando a la tradición o exponiendo todo lo que el maestro hace para educar, así como tampoco exaltando lo que hace por el bien del alumno; se espera que surja de lo que el discípulo ve en lo que su preceptor hace.

Ahora bien, la condición de ejemplo para el maestro le impone duras cargas, pues el ejemplo no se restringe sólo a cuidar su comportamiento y contener sus pasiones ante el alumno, sino que se trata de hacerlo en público, ante cualquier persona que lo pueda observar, de manera que el maestro adopta el lugar de hombre público. En público debe ganar respeto y prestigio, por virtuoso, bueno, capaz e inteligente; todos elementos que le otorgan un lugar de autoridad en dicho campo. Por lo tanto, al maestro se le hace el siguiente llamado:

Debéis tener presente que antes de atreverse a comenzar la empresa de formar un hombre es del todo imprescindible que uno mismo se haya hecho hombre, y hallar en sí mismo el ejemplo que se debe proponer (...) Haced que todo el mundo os respete, comenzando por obrar de suerte que todos los que os rodean os amen y procure cada uno complacerlos. No podéis ser el árbitro del niño, si antes no lo sois de todo lo que le circunda, y jamás esta autoridad será suficiente si no lleva

por cimientos el aprecio de la virtud (...) Vuestro tiempo, vuestra solicitud, vuestro afecto, vosotros mismos, eso es lo que tenéis la obligación de dar (...) Poned en paz a las personas que se indisponen, evitad los pleitos, convenced a los hijos de sus obligaciones y a los padres de la indulgencia (...) Sed un sustento firme de los desdichados. Procurad ser justos, humanos y benéficos (...) Si amáis a los otros, seréis también amados por ellos; servidlos y os servirán; sed hermano suyo y serán vuestros hijos. (p. 139)

Podemos decir entonces, que la autoridad que acabamos de referir no está dada de antemano, ni por la tradición, la institución o la jerarquía, sino que es el resultado de unas relaciones que se establecen en la esfera pública, un conjunto de acciones que le permiten al maestro evidenciar su virtud, para hacerse al reconocimiento, el amor y la autoridad. El maestro se pone en juego en el campo público, donde debe actuar estratégicamente demostrando ser ejemplo para todos; actúa en un campo de relaciones para crear una diferencia de potencial, lucha y gana un lugar, pues ¿no es acaso la cita anterior una descripción detallada de cómo el maestro se pone en escena para hacerse un lugar de autoridad? El maestro que actúa así limita su acción, procede de unas formas determinadas, para generar acciones de reconocimiento y obediencia, movidas por la admiración, el agradecimiento y el amor; expone su cuerpo y los otros toman en cuenta “los gestos, los comportamientos, los hábitos, las palabras” (Foucault, 2007, p. 59).

Es necesario hacer algunas precisiones respecto al maestro como figura pública de autoridad. Para el momento que consideramos con Rousseau no se trata de un maestro público por su vínculo con el Estado, ni del maestro de escuela pública y, por tanto, tampoco de las prácticas de enseñanza en el aula. Aquí se considera a un preceptor particular, que se constituye como autoridad frente a su alumno al instalarse como autoridad en el ámbito público, demostrando ser un ejemplo de verdadero hombre, de uno digno, sabio y bueno, que despliega sus cualidades morales, que al servir a los demás todos lo aman y se ponen a su servicio, por tanto, adquiere un lugar de prestigio y respeto, de autoridad, pero de una que no está dada por un cargo, ni por un lugar jerárquico en una institución, sino por el reconocimiento, de un lado público, y de otro íntimo en la relación con el alumno, donde este último tiene que ver y admitir la virtud.

Sin virtud en el maestro no hay ejemplo, amor ni autoridad. No obstante, Rousseau considera el amor con precauciones en la relación entre adultos y niños, pues su exceso puede conducir a un niño dominante y tirano.

2.2.2 Exceso de amor y complacencia: niños más débiles, infelices y dominantes

“La naturaleza provee por el amor de los padres y de las madres: pero ese amor puede presentar su exceso, su defecto, sus abusos” (p. 64)

Además de la serie incapacidad - necesidad- dependencia, el otro elemento que entra a construir la relación entre la infancia y la adultez es el amor. Por una parte, la carga del adulto es pesada, pues debe suplir las necesidades del niño, entregar todo su tiempo a la crianza y educación y contener sus deseos, enorme sacrificio que sólo se logra por amor y a cambio de amor. De otro lado, el lugar del niño es penoso, ya que a las necesidades de su condición natural se suman las contenciones que se hacen a su libertad y el tedio de la dependencia, lo que se hace menos pesado si ama a su educador, bien sea madre, padre o preceptor.

Frente a la educación del niño, que supone libertad y cuidado, Rousseau advierte que “Hay un exceso de rigor y un exceso de indulgencia que deben ser evitados por igual. Si dejáis sufrir a los niños, exponéis su salud, su vida, las hacéis al momento presente miserables; si les ahorráis con cuidado excesivo toda especie de malestar, les preparáis grandes miserias; los hacéis delicados, sensibles” (p. 125). Se trata de una insistencia: la infancia debe ser cuidada²³, evitando su padecimiento y muerte, sólo se permiten los rigores que la naturaleza le propina; pero dicho cuidado no implica que se le evite vivir y sufrir, pues con esto sólo se hace un niño, y posteriormente un hombre, débil e incapaz, en lo que concierne a su cuerpo y a su razón.

Si bien el amor es necesario para el cuidado y la educación del niño, tanto su defecto como su exceso resultan peligrosos; la carencia, porque si no hay amor los cuidados y la educación no se hacen con el esmero necesario, a la vez que el niño no permitirá ser educado, o

²³ Aun hoy es corriente encontrar a los adultos debatiendo si el niño debe dejarse en libertad de llevarse objetos a la boca, ensuciarse, bajo la vigilancia de los padres. También se critica a los padres que cuidan exageradamente a sus hijos de la suciedad, el frío o los tropiezos.

presentará mayores resistencias. Del exceso de amor deriva la complacencia de los caprichos del niño, lo que en primera instancia lo convierte en un tirano (como se verá más adelante), y en segunda, en un miserable, pues no hay modo posible de suministrarle todos sus deseos y ante la negativa se generan en él sentimientos que agrían su carácter y lo hacen infeliz.

De los extremos de exceso y defecto de amor resultan dos tipos de niño, inadmisibles en la perspectiva de Rousseau; uno es el niño temeroso, “digno de piedad” (p. 129), aquel sometido al capricho del adulto y al que se ha privado de su libertad; el otro es el “niño altanero”, “digno de burla” (p.129). Estos son el resultado de las relaciones con otros, bien sea que los adultos les sometan, o que les permitan que ellos sean los que dominen.

Ahora bien, el amor hacia el niño se instala como una necesidad y una condición natural, estableciéndose la siguiente máxima: “la naturaleza ha hecho a los niños para que fuesen amados y protegidos” (p. 128), como lo evidencian su debilidad y dulzura, la ternura que son capaces de producir. Por consiguiente, resulta extraño y contrario al orden natural aquellas escenas donde los llantos de los niños hacen correr a los adultos, en las que se tornan imperiosos y dan órdenes, adoptando un “tono de amo con aquellos que no tienen más que abandonarlo para hacerle perecer” (p. 129). Entonces, frente aquella máxima que pone a la infancia en el lugar del amor y la protección se anota que la naturaleza no los ha hecho “para que fueran obedecidos y temidos” (p. 128).

Si se acostumbra a los niños a que se les complazca, no son capaces de comprender ni aceptar negativa alguna, cada vez es más difícil satisfacerlos, se obstinan con imposibles y terminan siendo infelices: “en todas partes sólo hallan contradicciones, obstáculos, penas y dolores. Siempre riñendo, siempre rabiando, siempre furiosos, pasan los días gritando y lamentándose” (p. 126). Es así como “estas ideas de imperio y de tiranía los vuelven miserables desde su infancia” (p. 127).

Rousseau dice a los padres: “¿Sabéis cuál es el medio más seguro para hacer miserable vuestro hijo? Acostumbrarlo a obtener todo” (p. 126), pues sus deseos crecerán y en algún momento tendrá una imposibilidad, una negativa, que lo hará sufrir penosamente. Cuando el niño sólo tiene que querer para conseguir,

se cree propietario del universo, mira a todos los hombres como esclavos suyos, y cuando finalmente nos vemos forzados a negarle algo, él, creyendo posible todo

cuanto manda, toma esa negativa por un acto de rebelión; en una edad incapaz de razonamiento, todas las razones que se le dan no son, para su capricho, sino pretextos; ve por doquier mala voluntad (...) siente odio por todo el mundo, y, sin agradecer jamás la complacencia, se indigna ante cualquier oposición. (p.126)

Más adelante, al entrar en el mundo sufrirán a causa de que se le hayan proveído sus peticiones, serán aplastados por “el peso de ese universo que pensaban mover a su capricho” (p.128); al no poderlo todo y tras múltiples afrentas acaban opacados, “se vuelven cobardes, temerosos, rastreros, y caen por debajo de sí mismos tanto como se habían elevado por encima” (p. 128).

Las más de las veces son las madres quienes aparecen como ejemplo de exceso de amor a los hijos: complacientes, se doblegan ante su debilidad y tratan de sustraerlo de la misma, de evitarle el dolor, actitud insensata, pues el sufrimiento es natural e inevitable, como se planteó anteriormente. De esta manera, sus acciones sólo postergan y agravan el sufrimiento, al tiempo que prolongan la debilidad del niño y la dependencia:

También se sale de ella [de la naturaleza] por una ruta opuesta cuando, en vez de desatender los cuidados de madre, una mujer los lleva hasta el exceso; cuando hace de su hijo un ídolo; cuando aumenta y alimenta su debilidad para impedir que la sienta y cuando, esperando sustraerlo a las leyes de la naturaleza, aparta de él contratiempos penosos, sin pensar cuántos accidentes y peligros acumula sobre su cabeza a cambio de algunas incomodidades de las que le preserva en el momento, y cuan bárbara precaución es prolongar la debilidad de la infancia bajo las fatigas de los hombres hechos (...) a fuerza de sumergir a sus hijos en la blandura, los preparan para el sufrimiento” (p. 61)

Además, el niño al que se le satisface cualquier demanda, para evitar que sufra o para hacerlo feliz, termina por no desarrollar amor ni agradecimiento frente a su madre, padre, pariente o preceptor, sólo procede por deseo y capricho.

La debilidad y la vivacidad son dos componentes de la naturaleza de la infancia. Sin embargo, cuando el adulto permite que el niño lo use para suplir sus carencias, este se torna en dominante y tirano. Al crecer se aplaca su dinamismo, pero el vicio de usar y dominar a los otros permanece. El modo que Rousseau propone para remediar esta depravación es la educación que tiene presente cuatro máximas: primero, dejar que el niño use sus propias fuerzas; segundo, suplirle lo que le falta de fuerza o inteligencia; tercero, asistirle sólo en lo útil y necesario y no ante sus caprichos; finalmente y como consecuencia de lo anterior, se precisa conocer si sus peticiones proceden de la naturaleza o de su opinión y/o capricho (p.

96). Tales reglas tienen como espíritu “conceder a los niños más libertad verdadera y menos dominio, dejarles más obrar por ellos mismos y exigir menos de otro” (p. 96).

Las máximas anteriores se refieren a elementos generales sobre la naturaleza de la infancia, empero, Rousseau indica que cada niño tiene un carácter particular, que va desde el dulce y tranquilo, hasta una disposición vivaz y violenta. Quien educa debe observar, determinar y actuar de acuerdo con dicho carácter, identificar si una solicitud del niño viene de la necesidad o del capricho, procediendo con la precaución de que “no debe obtener nada porque lo pida, sino porque lo necesite” (p. 129).

La debilidad del niño es el elemento que lo ubica en el lugar de la dependencia, sin embargo, puede hacer de esta un factor de dominación, con el que es capaz de doblegar a las madres, los padres, educadores, a quienes le sirven e incluso a hombres doctos. Para evitar esta perversión, al niño debe hacersele ver que no manda, que está atado al adulto, que depende, que quienes lo educan saben lo que es bueno para él, de tal suerte que “todas vuestras repulsas sean irrevocables; no os doblegue importunidad alguna; que él no que se pronuncie sea un muro de bronce, contra el cual, apenas haya probado el niño cinco o seis veces sus fuerzas, ya no intentará abatirlo” (p. 133).

Pese al amor, las acciones del adulto hacia el niño deben ser siempre y sobre todo racionales; por lo cual no tienen cabida la permisividad, la evitación del sufrimiento, darle explicaciones o razones. Dentro de este actuar racional “Jamás se debe permitir que un niño trate a los mayores como inferiores ni siquiera como iguales suyos” (Rousseau, p. 53); así queda claro que él único que puede ocupar un lugar de autoridad es el adulto.

En las múltiples situaciones que describe Rousseau en *Emilio*, se encuentran casos donde el niño domina al adulto, los cuales se presentan como problemáticos e indeseables, dignos de tratar en el análisis de la educación. Ante dichas situaciones el adulto debe ser táctico e ingenioso para doblegar al niño, para hacerle ver su debilidad, de la cual seguramente este no está muy convencido; pero además el adulto debe actuar con carácter y no permitirse excepciones a sus exigencias; todo esto sin caer en abusos ni en excesos de fuerza, plegado siempre a las leyes y el orden natural. Estas consideraciones se ampliarán en lo que sigue.

2.2.3 El niño tirano-esclavo: los confusos límites entre dominante / dominado y el uso de la debilidad infantil como fuerza

En un primer acercamiento al *Emilio* queda perfectamente establecido que el niño es débil, en tanto no puede suplir sus propias necesidades, y en consecuencia se ubica en el lugar de la dependencia. Pero hay varias situaciones, como se verá a continuación, a partir de las cuales es posible evidenciar que el niño, incluso el más pequeño, hace de su debilidad su fuerza, una que le permite dominar al adulto para ponerlo a su servicio.

Es posible considerar algunas situaciones que permiten ilustrar la dominación que el niño ejerce sobre el adulto, en las cuales hace uso de su debilidad sin que sea advierta dicha dominación, por ejemplo, llantos, fórmulas de cortesía y preguntas constantes con las que puede importunar al adulto. Los llantos corresponden sobre todo a la más tierna infancia²⁴, “Los primeros llantos de los niños son ruegos: si no nos ocupamos de ellos pronto se vuelven órdenes; comienzan por hacerse asistir, terminan por hacerse servir. Así, de su propia debilidad, de donde deriva el sentimiento de su dependencia, nace luego la idea del imperio y del dominio” (p. 93). Queda claro que “conceder alguna cosa a sus lágrimas es excitarle a verterlas (...); si os cree débiles, será enseguida obstinado” (p. 124).

El adulto debe ser cuidadoso a la hora de acudir al llanto de un niño, pues no todos los llantos son iguales, unos derivan de la necesidad natural (hambre, frío, enfermedad) y otros de los deseos, de la testarudez del niño, del capricho, o incluso de poner a prueba al adulto, afinando estrategias para ser asistido y servido. El niño es capaz de recordar y usar lo que precisa para ser mimado o lograr lo que quiere y “una vez sabe hacer que os ocupéis de él a su voluntad, ya lo tenéis convertido en vuestro amo; todo está perdido” (p. 97); entonces el adulto a cargo debe proceder con precaución frente a las solicitudes del niño, pues “¡importa acostumbrarle desde hora temprana a no ordenar” (p. 93).

²⁴ Cuando los niños están más pequeños “todas sus sensaciones son afectivas” (p. 90), lo agradable lo disfrutan en silencio, mientras que lo penoso lo expresan mediante el llanto, “El malestar de las necesidades se manifiesta con signos cuando la ayuda de otro es esencial para satisfacerlas. De ahí provienen los gritos de los niños; lloran mucho, y así debe ser” (p. 90); éstas son las maneras como los niños acuden a otros para satisfacer sus necesidades; dada su “miseria y debilidad (...) implora la ayuda de los demás mediante gritos” (p. 91)

Si no se puede remediar el llanto supliendo la necesidad, es preciso evitar acudir ante el mismo, lo que excluye caricias, mimos²⁵ u amenazas para aplacarle. Si no es posible identificar la causa del llanto, o si se sabe, pero no se puede remediar, hay que dejarlo llorar hasta el agotamiento, pues si se mimó lo usará luego para dominar y si se le amenaza se hace un niño temeroso y/o se incrementará su padecimiento; en cambio, “amenazados o acariciados con menos frecuencia, serán menos temerosos y menos obstinados, y permanecerán mejor en su estado natural” (p. 97). Cuando se complace a los niños para acallar su llanto, luego llorarán mucho más, pues “¿por qué dejarían de llorar cuando ven que su llanto sirve para tantas cosas? Sabedores del precio que se pone a su silencio, se guardan mucho de prodigarlo” (p. 97).

El cuidado de la infancia se refiere a satisfacer únicamente lo que necesita el niño, de tal suerte que “las prolongadas lloreras de un niño que no está fajado ni enfermo, y al que no se permite que le falte nada, no son más que lloreras de hábito y obstinación” (p. 97). Por tanto, Rousseau propone dejar a los niños en libertad de movimiento, así se quejarán y llorarán menos, al tiempo que el adulto encargado deja de atormentarse para hacerle callar. Asimismo, advierte que hay que anticipar las necesidades del niño, para no tener que enterarse de estas por sus gritos y que, en este estado de cosas, dejarlo llorar no es descuido.

Otro caso por considerar como situación de dominio del niño al adulto tiene que ver con las fórmulas de cortesía que aquel puede usar para mandar, “para someter a su capricho cuanto le rodea, y obtener al momento lo que le place (...) el *si os place*, en su boca significa *me place*, y que *os suplico* significa *os ordeno*” (p. 125). Habla de forma imperiosa, por lo que es preferible que “él diga rogando *haz esto*, que mandando *yo os suplico*” (p. 125).

Así como no debe acudir a silenciar el llanto de los niños, a sus peticiones o ruegos, el educador tampoco debe esforzarse por saber lo que quiere, por escucharlo o responder sus preguntas, pues “pretender ser escuchado siempre, sigue siendo una forma de dominio, y el niño no debe ejercer ninguno” (p. 105).

²⁵ La infancia en Rousseau precisa de amor, pero no de mimos ni de caricias. Amor para cuidar, educar, hacerse cargo, que no le procure más sufrimientos que los dados por la naturaleza.

Frente a dichas situaciones, donde el niño domina al adulto²⁶, cabe preguntarse entonces por la condición del niño. Al respecto Deleuze (2016) indica que se trata de una doble y simultánea relación, la de tirano y esclavo, que se invierte todo el tiempo:

es una situación que podemos llamar, que podemos describir como dependencia-tiranía. Dependencia-tiranía en una inversión perpetua. Esclavo-tirano es desde siempre la situación del niño en la sociedad. El niño es esclavo porque depende enteramente de los padres y, por contrapartida, deviene tirano de sus propios padres (...) es en la misma situación que el niño es hecho esclavo y se hace tirano. (pp. 75-76)

A decir de Deleuze, que el niño grite o llore para obtener lo que quiere, digamos la leche de la madre, evidencia la situación de dependencia, una similar a la del gato cuando maúlla: no se trata de un “quiero leche”, esa es una proposición de adulto, una razonable, sino de un llamado que evidencia una relación, la relación de dependencia, donde es otro quien le puede suministrar lo que precisa para satisfacer su necesidad, o su deseo. Pero al mismo tiempo, en la misma situación, el niño se convierte en tirano porque, aún antes de que hable, “los padres no paran de darle cosas” (p. 76), para satisfacerle y evitar sus gritos o llanto.

Al menos se pueden considerar dos condiciones que llevan al niño a ser tirano. Una es su propia debilidad y la otra, el amor de los padres. El niño dispone de ellas y las hace entrar en el juego de la relación con los adultos, principalmente con los padres o con cualquiera que pueda sentir afecto hacia él.

La debilidad que plantea Rousseau consiste en que el niño no puede bastarse por sí mismo, sus fuerzas y capacidades no son suficientes para satisfacer sus necesidades. De aquella derivan el capricho, las fantasías, el deseo de dominio de los otros y la maldad; de tal suerte que “Toda maldad procede de debilidad; el niño únicamente es malo porque es débil; hacedle fuerte, y será bueno: aquel que lo pudiera todo jamás hará el mal.” (p.94).

Aunque el niño comete actos malos es amoral, pues “sólo la razón nos enseña a conocer el bien y el mal (...) antes de la edad de la razón hacemos el bien y el mal sin conocerlos, y no hay moralidad en nuestras acciones (...) un niño quiere descomponer todo lo que ve; rompe

²⁶ Valenzuela Vila (2009), en un análisis sobre la educación en Rousseau, también ha advertido sobre “los peligros de ser excesivamente tolerantes con los niños, permitiéndoles adquirir una posición de dominio” (p. 3), caso en que serían unos tiranos; pero también se advierte los vicios de relación opuesta, la de esclavitud, contraria a la libertad natural.

lo que puede coger; lo mismo agarra a un pájaro que una piedra, sin saber lo que hace” (p.94). Dichos actos pueden resultar peligrosos para sí mismo, lo que justifica que la infancia deba ser protegida y que sea heterónoma por su amoralidad e irracionalidad. Empero, dichas acciones derivan de su debilidad, más no de la maldad, pues en el niño no hay alguna: “podría hacer mucho mal sin hacer el mal, porque la mala acción depende de la intención de hacer el daño, y él nunca tendrá esa intención” (p. 135).

Más aún, hay una inclinación del niño a cometer actos de maldad, no sólo porque no haga la distinción entre lo bueno y lo malo, sino porque precisa demostrar y medir su fuerza, lo que funciona como un principio activo que lo conduce a destruir:

¿Por qué sucede esto? [la pregunta frente al niño que rompe y rasga todo cuanto ve, que empuña un pájaro como si fuera una piedra y lo ahoga] (...) el sentimiento de su debilidad (...) hace al niño ávido de realizar actos de fuerza y de demostrarse a sí mismo su propio poder (...) Cuando él parece tener más inclinación a destruir, no es por maldad, es que la acción que forma es siempre lenta, y como la que destruye es más rápida, se adapta mejor a su vivacidad. (pp. 94-95).

Para Rousseau las relaciones sociales generan dependencia, por lo que han “hecho al hombre más débil” (p. 121) y sus fuerzas insuficientes; sus deseos se multiplican con su debilidad “y esto es lo que forma la infancia, comparada con la edad del hombre” (p.121). El adulto tendría “más voluntades y el niño más fantasías; palabra por la que yo entiendo todos los deseos que no son verdaderas necesidades, y que no se pueden conseguir sino con la ayuda de otros” (p. 122).

Precisamente cuando el niño identifica que otros pueden satisfacer sus necesidades o fantasías y, paso seguido, hace uso de esta posibilidad, es cuando se instala en el lugar de tirano en la relación:

tan pronto como pueden considerar a las gentes que les rodean como instrumentos de los que depende su actuación, se sirven de ellos para seguir su inclinación y suplir su propia debilidad. De este modo es como ellos se convierten en molestos, tiranos, dominantes, malos, indomables. Progreso que no procede de un espíritu natural de dominio, sino que se les da; porque no es menester una gran experiencia para comprobar cuán agradable es obrar mediante manos de otros y no tener necesidad sino de remover la lengua para hacer que el universo se mueva”. (p. 95)

Así, la debilidad y el dominio reunidos, “no engendran sino locura y miseria” (p. 127).

Valga en este punto hacer dos conclusiones que a mi modo de ver resultan relevantes. En primera instancia, los niños, desde el más tierno infante hasta los jóvenes, están en la condición y en la capacidad no sólo de retar la autoridad sino de invertir la relación y ejercer un dominio sobre el adulto, en tanto este le sirve y le concede lo que desea, pero también porque, sobre todo en las madres, su felicidad y bienestar dependen del estado de su hijo. Así, resultan unos tipos de niños que hacen de su debilidad su fuerza para dominar: los caprichosos, mimados y los indomables, de los cuales hay múltiples escenas en Emilio. Entonces, estas situaciones, donde se pone en cuestión y se disputa la autoridad, no constituyen del todo novedades en nuestra contemporaneidad²⁷. En segundo lugar, la existencia de estos tipos de niño no procede de la infancia en sí, sino de la acción adulta, bien sea por sus excesos o defectos; es decir, el que asume la responsabilidad es el adulto, por lo que resulta ridículo que un niño lo domine, pues la naturaleza ha hecho a la infancia débil para ser amada y protegida, no para que mande. La responsabilidad es adulta, aunque haya efectos negativos para ambas partes, para el niño porque a la larga lo hace más débil, dependiente e infeliz y para el adulto, no sólo porque no ocupa el lugar que le corresponde sino en tanto realiza una cantidad de esfuerzos dirigidos a satisfacer al niño, que son totalmente inútiles.

A partir de estas consideraciones el llamado al adulto es a ser precavido en el modo como se ocupa de cuidar y educar al niño. De esta manera, dentro de las máximas (p. 96) que Rousseau propone para hacerse cargo de cuidar y educar a los niños, considera que sólo se le debe suplir lo que le falta, sea en fuerza o en inteligencia, sin darle cabida a las "fantasías", es decir, aquellos deseos que no son necesidades reales sino caprichos y que agravan su debilidad, a la vez que lo ponen en un lugar que no le corresponde, esto es, el de dominio.

Sin embargo, Rousseau admite que aunque necesario, resulta difícil para un adulto, sea padre o educador, identificar las necesidades reales y diferenciarlas de los caprichos, pues un mismo gesto, por ejemplo el llanto, puede tener motivaciones diversas; así que no se trata de límites bien definidos u evidentes. Parece que el único camino en este sentido es estar alerta, "estudiar con cuidado su lenguaje y sus signos" (p.96); desconfiar, "de cuanto ellos desean

²⁷ En todo caso, queda por establecer si se trata de los mismos modos de poner en cuestión la autoridad, ¿hasta dónde hay continuidad y hasta dónde se trata de nuevas condiciones y prácticas?, por ahora que dejar esta como una pregunta por abordar en los próximos capítulos.

sin poderlo realizar por sí mismos y que otros están obligados a hacer por ellos.” (p. 124) y tener presente para criar y educar el niño encausarlo hacia la dependencia de las cosas y no de los hombres; aunque esta última sea inevitable por su debilidad natural, la educación debe hacerlo cada vez más independiente de otros.

Entonces, el maestro debe estar alerta a las acciones del alumno, prever y contener las situaciones que se puedan presentar. Aunque hay niños que suponen grandes dificultades y las situaciones cotidianas pueden darse como una serie continua de ataques y contrataques.

2.2.4 Niños que suponen retos a la autoridad. Ataques y contrataques

El dominio infantil no se presenta como una rareza, referida sólo a casos aislados, sino que el niño en efecto o en potencia está facultado para dominar a sus padres o educadores, precisamente a partir de su debilidad y al amor que se establece como condición para ser educado, pero también por su capacidad para identificar las debilidades y contradicciones adultas, su falta de virtud. Así aparecen en escena los niños díscolos, mimados, cuestionadores, mentirosos, caprichosos, manipuladores o tiranos.

Eso sí, la responsabilidad, en cualquier caso, es adulta; estos niños, en Rousseau, son la consecuencia de permitirle a la infancia relacionarse con el mundo adulto, de educarlo mediante pasiones que los corrompen; son los adultos los que los han echado a perder y han sido incapaces de educarlos en conformidad con su naturaleza, poniéndolos en el lugar del dominio, o al contrario, en el de la esclavitud, el sufrimiento, el miedo y la más pura obediencia. Precisamente *Emilio* se dirige a prevenir dichos males mediante una educación que mantenga al niño en estado de bondad natural.

Ahora, si bien hay unas condiciones para que la responsabilidad sea adulta, los niños se las apañan para hacer su voluntad y ponen en duros aprietos a los adultos, al punto que estos no logran controlarlos. Así el niño ataca y el educador debe contratacar, desencadenándose una serie de pequeñas estrategias, como se puede identificar en la siguiente escena que trata sobre el niño díscolo:

Vuestro díscolo muchacho estropea todo lo que toca: no os enfadéis: poned fuera de su alcance lo que pueda estropear. Que rompa los muebles que utiliza, no corráis a darle otros; dejadle sentir el perjuicio de su privación. Que rompa los cristales de

su cuarto, dejad que el viento sople sobre él noche y día sin preocuparos de catarros; porque más vale que esté constipado que loco. Nunca os lamentéis de las molestias que os causa, pero haced que él sea el primero en sentir las. Por último mandáis arreglar los cristales, siempre sin decir nada ¿Qué vuelve a romperlos? Cambiad entonces de método; decidle secamente pero sin cólera: Los cristales son míos; se han puesto ahí para mis cuidados; quiero protegerlos. Luego lo encerraréis en la oscuridad de un cuarto sin ventana. Ante este procedimiento, él empieza a gritar y vociferar; nadie lo escucha. Pronto se cansa y cambia de tono. Se queja, gime; se presenta un criado, el rebelde le pide que lo suelte. Sin buscar pretextos para no hacerlo, el criado responde: “También yo tengo cristales que conservar”, y se marcha. Finalmente, después de que el niño haya permanecido allí varias horas, el tiempo para aburrirse y acordarse, alguien le sugerirá que os proponga un acuerdo por el cual vos le devolveríais la libertad y él no rompería más cristales (...) Os hará rogar que vayáis a verle, vos iréis, os hará su propuesta, y vos la aceptaréis al instante. (pp.147-148).

Se despliega una escena de “guerra” entre las voluntades del maestro y del alumno, donde cada uno despliega sus estrategias, hasta que finalmente uno se vence. Empero, dentro de las estrategias posibles planteadas por Rousseau no cabe el castigo físico, aunque sí unas duras consecuencias, que estén al nivel del comportamiento hiper díscolo del niño.

Con ejemplos como estos, varios sustraídos de su práctica como preceptor, Rousseau pretende dar a su educación un sentido práctico y mostrarle a los maestros o padres cómo resolver situaciones frente a niños problemáticos, considerando que “el capricho de los niños nunca es obra de la naturaleza sino de una mala disciplina. Es que han obedecido o mandado (...) Por tanto vuestro alumno no tendrá más caprichos que los que vos le hayáis dado; justo es que sufráis el castigo de vuestras culpas” (pp. 183-184). Sin embargo, es posible remediarlo, dice él, con mucha paciencia y una conducta mejor.

Otras situaciones dejan ver la intensidad de la voluntad de los niños, las dificultades del educador y las artimañas de uno y otro para salirse con la suya; también, cómo la actitud de los padres ante las acciones del educador pueden ser un obstáculo. Al respecto, vale la pena considerar el siguiente caso: se trata de un niño del que se hizo cargo Rousseau por varios días, “acostumbrado no sólo a hacer su voluntad, sino también a obligársela hacer a todo el mundo”²⁸; el discípulo lo pone a prueba despertándolo en la noche, con múltiples artimañas -quejas, gritos, golpes...- para que encienda la luz, al punto que “resuelto a vencer mi paciencia a fuerza de obstinación, prosiguió su alboroto con tal éxito que al fin me enfadé”,

²⁸ Ver en *Emilio* (2011), de la página 183 a 187. Todas las citas de este ejemplo se extraen de allí

pero se contuvo, no le dijo nada y lo encerró en un cuarto sólo y oscuro toda la noche; al día siguiente el niño fingió estar enfermo, para vengarse de su preceptor. En esto, la madre interviene con “reproches bastante duros, me dijo que su hijito estaba delicado (...) que había que conservarlo al precio que fuese y que no quería que se le contrariase (...) ella entendía por contrariarle no obedecerle en todo”; la madre pidió el retorno del preceptor anterior, siendo “imposible imaginar con cuántos caprichos semejantes había esclavizado el pequeño tirano a su desventurado ayo, porque la educación se hacía a la vista de la madre”, quien no consentía que su hijo fuera desobedecido en nada.

Pero la escena anterior no termina ahí, luego vienen otras fuertes disputas entre preceptor y discípulo: fuese la hora que fuese exigía a su preceptor ir a dar un paseo, y esperaba no sólo que lo llevase, sino que lo siguiese; entonces, “quiso emplear conmigo el mismo poder” y vengarse por lo que había pasado antes. Así que Rousseau le tiende varias trampas para “curarle de su fantasía”; primero, “sabiendo que los niños sólo piensan en el presente, me adelanté fácilmente a él con previsión”, involucrándolo en una situación donde se divertía; luego le invitó a dar un paseo y el niño lo rechazó, “yo insistí, él no me escuchó; tuve que rendirme, y para sus adentros anotó cuidadosamente esta señal de sometimiento”; al siguiente día, cuando estaba aburrido, como había previsto el preceptor, fue el niño quien le solicitó salir, “yo me negué, él se obstinó. No, le dije: al hacer vuestra voluntad me habéis enseñado a hacer la mía; no quiero salir. Pues bien, replicó vivamente, saldré completamente solo. Como queráis; y reanudo mi trabajo”. El niño sale, pero el maestro armó todo para que sintiera miedo y desamparo, para hacerle sentir su debilidad, así que involucró a otros niños y adultos que se burlaron o hicieron comentarios; su expedición fue un fracaso y no volvió a amenazar con salir sin el maestro.

Ante la voluntariedad del niño y los malos ratos que hace pasar a su maestro, Rousseau no emplea castigos físicos, no hace halagos, no promete, no explica ni cede, que al parecer sería el modo como otros preceptores o padres contemporáneos responderían, mecanismos más inmediatos y fáciles de usar. Actúa de acuerdo con las acciones del niño, previendo y contrarrestando su siguiente acción.

Los detalles de estas situaciones muestran que la autoridad no es una relación tranquila ni dada por el hecho de ser padre o preceptor, sino que debe resolver situaciones en la marcha,

responder estratégicamente a las acciones de los niños, pero hay educadores que no lo logran y terminan siendo esclavos.

Tales formas de abordar al niño para Rousseau son una novedad y junto con las prácticas que tratan de estar en conformidad con la educación negativa, tienen efectos en la enseñanza y en la autoridad.

2.3 Educar la infancia considerando mantenerla en el dominio de las cosas: efectos en la enseñanza y la autoridad

Como se trató de mostrar anteriormente frente a las relaciones entre niños y hombres (adultos), en Rousseau se encuentran en latencia o en efecto dos modos: la de amo o la de esclavo. El primer caso deriva de la complacencia adulta ante las solicitudes de la infancia, no en lo que concierne a sus necesidades sino a sus caprichos; en el segundo, el niño es sometido a la voluntad del adulto, se acostumbra a ser un niño obediente. De esta manera, en las relaciones con los hombres se produce el niño tirano o el esclavo; situaciones que no son naturales y en la que se pone al niño desde su nacimiento:

Quando nace un niño, grita; su primera infancia se pasa en llanto. Unas veces se le mece, se le mima para aplacarle; otras se le amenaza, se le pega para hacerle callar. O hacemos lo que él le place, o exigimos de él lo que nos place a nosotros. O nos sometemos a sus fantasías o lo sometemos a las nuestras. No hay término medio, tiene que dar órdenes o recibirlas. De ahí que sus primeras ideas sean la de dominio y la de servidumbre. Antes de hablar manda; antes de poder obrar, obedece; y a veces se le castiga antes de que pueda conocer sus faltas, o, más bien, cometerlas. Es así como desde hora temprana se vierten en su corazón pasiones que luego se imputan a la naturaleza, y como después de haberse esforzado por volverlo malvado, se lamentan de encontrarlo tal. (p. 63)

En este orden de relaciones el niño se disputa con el adulto el logro de su voluntad; efectuándose sólo una, pero siempre dependiendo del otro. Rousseau considera una educación que prevenga esas dos posibilidades. En primera instancia se plantea que el niño debe ser educado en libertad, considerándola como un bien opuesto y más valioso que la autoridad, pues en esta, ambas partes están sometidas, los niños y los adultos. En segundo lugar, se propone educar la infancia manteniéndola en estado de ignorancia absoluta respecto a las ideas o situaciones que no están a su alcance, “todo mi libro no es más que una prueba continua de este principio de educación” (pp. 278 - 279); por última, la educación debe estar

dirigida al desarrollo del cuerpo, su fuerza, agilidad y sentidos, que es lo único para lo cual la naturaleza lo ha habilitado. El trabajo sobre el cuerpo y los sentidos sería la forma de desarrollar la razón en la infancia, denominada por Rousseau como razón sensitiva o pueril; frente a la cual el uso de la autoridad se pone como contraproducente o limitante, es decir, la autoridad se opone al desarrollo de la razón. Estos elementos serán abordados en el presente apartado.

Además, en la educación que procura mantener al niño alejado de las relaciones con otros, se excluye la enseñanza y la autoridad enseñante, dos elementos que han tenido un carácter constante en la educación escolarizada, casi tanto como lo ha tenido su crítica; entendiendo la enseñanza como una serie de prácticas donde el maestro dice o presenta “verdades” al discípulo, mediante su palabra o el uso de libros, las cuales deben ser aprendidas por este. La autoridad enseñante corresponde a la credibilidad en el enseñante y en lo que enseña, por el lugar de saber y razón que ocupa; ambas han sido objeto de crítica porque implican que las verdades que emiten deben ser memorizadas, además de una permanente obediencia y poco uso de la razón propia por parte de los alumnos. En lo que sigue se tratará de mostrar de dónde procede o se justifica esta exclusión en Rousseau, qué la sustituye y sus posibles efectos sobre la autoridad.

Hay que decir que de un lado se tienen unas prácticas que corresponden al orden fáctico y que son objeto de crítica, y de otro, unas que pertenecen al discursivo, donde éstas últimas priman y tratan de apropiarse y dirigir, y las otras, aunque afectadas, siempre se escapan en la medida que no hay correspondencia; a decir de Deleuze (2013) “...nunca se ve eso de lo que se habla y nunca se habla eso que se ve” (p. 29). Ambos órdenes coexisten y conforman el campo educativo.

2.2.3 Autoridad vs libertad

Para Rousseau, toda la educación de la infancia debe transcurrir en un estado de libertad, pues este es el único modo de que no dependa de otros (de su opinión, deseos, razón, voluntad, caprichos, fantasías) y evitar las consecuencias de esta dependencia, esto es, que se corrompa al hacerse tirano-dominante o esclavo-obediente; de ahí también que la dependencia única deba ser de las cosas y no de los hombres. Se trata de una libertad que

empieza con el movimiento del cuerpo, pasa por la voluntad y tiene su esplendor en el pensamiento²⁹.

En toda dominación, que de por sí implica relaciones con otros, dominante y dominado están sometidos, pues para guiar a los gobernados como le place al gobernante, este tiene que conducirse como a ellos les place (p. 120); para hacer su voluntad requiere de la voluntad de los otros, y esto precisa unos modos de conducirse y conducirles, así que su voluntad es limitada y no es tan suya. “Sólo hace su voluntad quien, para hacerla, no necesita poner los brazos de otro al extremo de los suyos: de donde se sigue que el primero de todos los bienes no es la autoridad, sino la libertad” (p. 121). Desde esta perspectiva, para un hombre la libertad es natural, más preciosa y tiene más valor que la autoridad, que corresponde al orden social, a los deseos de dominación, a la dependencia de voluntades.

Rousseau zanja una diferencia, una distancia, incluso una exclusión mutua entre libertad y autoridad. “El hombre verdaderamente libre no quiere más que lo que puede y hace lo que le place” (p. 121), en cambio la relación de autoridad implica sujeción para ambas partes. Padres y maestros, figuras de autoridad, están sujetos en la relación en la medida que son responsables y deben ser ejemplo, tener experiencia, evidenciar juicio y moral, así como vigilar su comportamiento para que se adecúe a lo que se espera de ellos.

De otro lado, la idea de hombre libre se pone como una máxima para la educación. Al niño se le deja hacer lo que le place³⁰, entre otras cosas porque al hacerlo se espera que sea feliz; al tiempo, se procura que haga sólo lo que puede por sí mismo, sin depender de otros, limitando su acción al alcance de sus propias fuerzas, lo que implica que las conoce y se sujeta a ellas, por lo que no desea sino aquello que puede, lo demás como se dijo antes sería fantasía.

La libertad sólo se extiende lo que las “fuerzas naturales, no más allá; el resto sólo es esclavitud, ilusión, prestigio” (p. 120). En la infancia libre, se espera que sus limitaciones

²⁹ La libertad empieza desde la más tierna infancia, cuando el niño no se sujeta, no se faja, se deja en libertad su cuerpo. Luego, el niño mantenido en las actividades del juego sigue madurando libremente, procurando siempre usar su razón, para desarrollarla y sin sujetarse a la de otros.

³⁰ Sin embargo, la acción del niño tiene límites, por ejemplo, aquellos que tienen que ver con la propiedad, no puede tomar lo que no es suyo. Asimismo, lo que le place no puede ser un capricho ni importunar a los demás con sus preguntas, acciones u peticiones.

procedan sólo de lo que la naturaleza le ha permitido o restringido y no de las opiniones u acciones de otros; al mantenerse en este campo no será dependiente sino sólo en relación con lo que es necesario pero no puede efectuar por sí mismo.

Sin embargo, la libertad de la infancia es una libertad limitada a causa de su debilidad: “Quien hace lo que quiere es feliz si se basta a sí mismo; es el caso del hombre que vive en el estado de naturaleza. Quien hace lo que quiere no es feliz si sus necesidades superan sus fuerzas; es el caso del niño en el mismo estado.” (p. 122). Al fin y al cabo, la naturaleza ha hecho al niño débil, lo que hace que no se baste por sí mismo y que precise de los cuidados y protección del adulto. Sin embargo, estos últimos deben suministrársele manteniéndolo lo más cercano posible a la sola dependencia de las cosas; dependiendo y no obedeciendo, pidiendo y no ordenando, todo a causa de su incapacidad natural para proveerse de lo que necesita.

En este orden, la infancia goza solo de una libertad imperfecta (p. 123). Sin embargo, algo similar sucede con el hombre en sociedad civil: “Al no poder ya prescindir de los demás, cada uno de nosotros se vuelve en este punto débil y miserable. Estábamos hechos para ser hombres, las leyes y la sociedad han vuelto a sumirnos en la infancia. Los ricos, los grandes, los reyes, son todos niños” (p. 123). De esta manera, en la sociedad el hombre es débil, depende de otros; a mayor dependencia, mayor debilidad.

También hay que decir que la educación de la infancia en libertad se cruza con los componentes de felicidad y sufrimiento, vistos anteriormente, considerados como concomitantes a la vida. Rousseau pone como ejemplo al niño que juega en la nieve sin restricciones, lastimando sus dedos y con los labios violáceos; es feliz, de otra manera iría a buscar el calor, pero sufre al lastimar su cuerpo con la inclemencia del frío. El niño es capaz de soportar el clima extremo sólo porque está jugando y es libre, de otro modo sería un padecimiento terrible; puede sufrir porque el placer está por encima, encubre al dolor, y no permite ser consiente del sufrimiento, pero aún sin saberlo se hace fuerte.

Se admiten entonces la felicidad y sufrimiento simultáneos, asociados a la libertad, pero el primer elemento corresponde al presente y el otro al futuro: “Hago su bien en el momento presente dejándolo libre; hago su bien en el momento futuro armándolo contra los males que debe soportar” (p. 126). No se trata de sufrir hoy para ser feliz mañana, pues este futuro es incierto, se trata de ser feliz hoy, pero preparándose para el sufrimiento que es lo único

seguro; en cualquier caso, la felicidad y libertad presentes superan los sufrimientos a los que el alumno se ve expuesto.

Además de educar la infancia en libertad, se plantea plegarla a la ignorancia de los asuntos que no puede comprender y dedicar su educación al trabajo de su cuerpo y sentidos, para desarrollar su razón.

2.2.4 Principio de ignorancia, cuerpo y razón sensitiva en la infancia

Para Rousseau “el mal no está en lo que no entiende sino en lo que cree entender” (p. 284). Es preferible mantener al niño en la ignorancia que introducirlo en el mundo de los prejuicios, admitidos como verdades, es decir, ponerlo en el error y el vicio. La infancia es ignorancia en múltiples y fundamentales aspectos del hombre; no está capacitada para entenderlos, por ejemplo, los que conciernen a la religión y al sexo³¹.

³¹ La dimensión religiosa y lo que al sexo respecta, se desarrollan en el libro IV, que corresponde a una edad donde Emilio tiene de quince a veinte años. Esta edad supone que aún es infante, pero ya ha madurado en algún grado su cuerpo y capacidad de razonar, está más cerca de ser hombre.

En cuanto al sexo, se admite que es un asunto natural, pero “la conciencia de su sexo difiere tanto por efecto de la educación como por la acción de la naturaleza” (p.339), así que “puede acelerarse y retardarse esa edad mediante la forma de educarse a los niños” (p.339). En esto, es preferible retrasarlo, mantenerlo en su “primita inocencia” (p. 502), pues entre más tarde el joven adquiere “más vigor y fuerza” (pp. 339-340). El proceso de maduración sexual se adelanta, en contra de la naturaleza, principalmente por tres vías: por efecto de la lectura, en la interacción con los criados y en los intercambios con otros jóvenes. Sin embargo, una vez Emilio despierte las pasiones sexuales naturales, requiere ser educado considerando cómo estas influyen su carácter y sus deseos.

Respecto a la religión, Rousseau plantea ir del cuerpo al espíritu, procediendo, según él, de forma contraria a lo que Locke propone: “que se empiece por el estudio de los espíritus, y que se pase luego al de los cuerpos” (pp. 403-404). Para aquél este modo de proceder supone error, prejuicio y sobre todo la repetición irracional de una serie de creencias que se aceptan por autoridad, o por ser la religiosidad de los padres, pero que si se les somete a cuestionamientos desde la razón rápidamente pierden su sustento.

Las muestras de religiosidad en los niños son repetición y obediencia, pues son incapaces de reconocer la Divinidad: “pretendéis que los niños tengan a los siete años esa capacidad (...) yo no se la concedo ni siquiera a los quince” (p. 409). Como se trata de anunciar verdades que no están en estado de entender, se le sustituye por el error, así que “Es preferible no tener ninguna idea de la Divinidad que tenerlas groseras, fantásticas, injuriosas e indignas de ella; es peor ultrajarla que desconocerla” (p. 410)

El niño que evidencia religiosidad no cree en Dios, sino en lo que le han dicho, “no es en Dios en quien cree, sino en Pedro o en Juan, que le dicen que existe una cosa que se llama Dios” (p. 408). Además, este asunto está atado a una cuestión geográfica, y cada creencia sólo es válida en el orden de su aceptación por repetición generalizada.

Con la imagen de Dios sucede como con todas aquellas ideas erróneas en las que los adultos introducen a los niños, “permanecen ahí toda su vida y de mayores no conciben otro Dios que el de los niños” (p. 410).

Sólo cuando Emilio está en una edad cercana a la adultez se le introducirá en la religión, pero no de cualquier manera, sino con la siguiente precaución y dirección: “Es sobre todo en materia de religión donde la opinión triunfa. Pero nosotros pretendemos sacudirnos su yugo en todo, nosotros, que no queremos conceder nada

Como la infancia debe estar sustraída del mundo adulto y de todo aquello que no puede entender, en una edad que va hasta los doce años su educación consiste en una “prolongada ociosidad” (p. 191) y en “perder el tiempo”, considerando que es preferible no instruir que instruir mal. Sin embargo, este “perder el tiempo” corresponde a un tiempo empleado incorrectamente en la instrucción mediante palabras, y no a un tiempo muerto o inactivo, pues el niño se mantendrá bien ocupado, en lo que tiene que ver con los juegos y el trabajo de su cuerpo, esperando que aplicado a estas actividades desarrolle las capacidades de razonar y aprender por sí mismo. Más adelante se verá como Rousseau plantea que al final de la educación que propone, se habrá ganado mucho más con su método que otras educaciones.

La educación se dirige al cultivo y desarrollo del cuerpo y de los sentidos, lo que tiene al menos tres supuestos; primero, que en la infancia el cultivo del cuerpo da frutos, mientras que el del espíritu no tiene progresos (p. 228); segundo, que un “cuerpo débil debilita el alma” (p. 73), considerando que “cuanto más débil es el cuerpo, más se impone; mas si es fuerte, mejor obedece. Todas las pasiones sensuales moran en los cuerpos afeminados, y se irritan más cuanto menos pueden satisfacerlas” (p. 73), así que sobre los cuerpos débiles recae sospecha; por último, que el entendimiento infantil llega por los sentidos (p.190), así que estos suponen un nivel de razón que puede ser educado.

a la autoridad, nosotros que no queremos enseñar a nuestro Emilio nada que no pueda aprender por sí mismo (...) ¿en qué religión lo educaremos? ¿A qué secta agregaremos al hombre de la naturaleza? La respuesta es muy simple, en mi opinión no lo agregaremos ni a ésta ni a aquélla, sino que le pondremos en situación de escoger aquélla a que debe conducirle el mejor uso de la razón” (p. 412).

En la búsqueda de la verdad, religiosa o de cualquier índole, todo debe pasar por el filtro de la razón: “No otorguemos nada al derecho de nacimiento y a la autoridad de los padres y de los pastores, sino que sometamos a examen de conciencia y de la razón cuanto nos han enseñado desde nuestra infancia. Aunque me griten: somete tu razón. Eso mismo puede decirme quien me engaña; necesito razones para someter mi razón” (p. 471). De cierto modo, al no aceptar las verdades de ninguna índole (ni de los padres, ni de los libros, ni de los filósofos, ni de las religiones, por más difundidas que estén en un país), se está en contra de una tradición, pues todo es puesto en cuestión y lo único que se acepta es lo que racionalmente sea admisible, es el único sometimiento que se admite.

Así, en cuestiones de sexo y religión Rousseau reitera sus principios respecto a la educación de la infancia: mantenerlo en el orden de la naturaleza, no enseñarle nada sino ponerlo en condición de que lo pueda aprender por sí mismo mediante el uso de su razón; distanciarlo de aquello que no puede comprender porque naturalmente no está habilitado para hacerlo, lo cual sólo lo introduce en el error; no enseñarle nada mediante palabras, pues acepta y/o obedece pero no desarrolla su razón y se mantiene sujeto a la opinión y razón de otros.

Hay una asociación directa entre el cuerpo y el desarrollo de la razón: “¿Queréis, pues cultivar, la inteligencia de vuestro alumno? (...) Ejercitad continuamente su cuerpo, hacedlo robusto y sano para hacerlo sabio y razonable” (p.178). Se trata de desarrollar los sentidos para cultivar el único modo de razón presente en la infancia, a saber, “la razón sensitiva (...) que sirve de base a la razón intelectual” (p. 190). Aquella, denominada también como “pueril”, “consiste en formar ideas simples mediante varias sensaciones; es necesario afinarla y desarrollarla, pues constituye el sustento de la razón intelectual o humana, entendida como la capacidad de “formar ideas complejas mediante el concurso de varias ideas simples” (p. 245).

De esta manera, se establece una diferenciación entre la razón adulta y la infantil, en lo que respecta a su modo de operar, complejidad y capacidad. No considerar esta disimilitud conduce a educar a los niños como si fuesen adultos y, en consecuencia, a errores en lo relativo al avance de su razón: “Nunca sabemos ponernos en el lugar de los niños; no entramos en sus ideas, les prestamos las nuestras, y, siguiendo siempre nuestros propios razonamientos, con cadenas de verdades no acumulamos sino extravagancias y errores en su cabeza” (p. 265).

De tales consideraciones se deriva que el modo más coherente y productivo de ejercitar la razón en la infancia es ejercitar el cuerpo. Se espera que con esta educación se desencadene “la razón del sabio y el vigor del atleta” (p.180). Para esto resulta imprescindible que se deje actuar al niño “según su pensamiento y no por el de ningún otro” (p.180), planteamiento que toca directamente el asunto de la autoridad.

2.2.5 Autoridad vs razón y hábito

“Si alguna vez sustituis en su espíritu la autoridad por la razón nunca razonará sólo; será juguete de la opinión de los demás” (p. 261)

El desarrollo de la razón se plantea en *Emilio* como contrario al ejercicio de una autoridad enseñante. Acostumbrar al niño a la autoridad que le enseña y le ordena es negarle la posibilidad de la experiencia, pues se habitúa a siempre recibir y obedecer órdenes, a que se

piense por él, a una dependencia perpetua, de tal suerte que no se ejercita la razón, “Con este método es cierto que se embrutecería si siempre estuvieseis dirigiéndole y siempre diciéndole «Vete, quédate, haz esto, no hagas lo otro», puesto que si sus brazos son siempre conducidos por vuestra cabeza, la suya le resulta inútil” (p. 178). Así, “el niño sometido en todo a una autoridad siempre enseñante” (p. 179), que se encarga de ordenarle todo, en lo general y hasta el detalle; se torna obediente, no actúa de acuerdo con sus deseos ni necesidades, y, más importante aún, es incapaz de razonar.

Dicho dominio va en contra de lo que se debe lograr al final de la educación: constituir un hombre que se atiene sólo a su razón y voluntad, por tanto, la educación que se dirige a constituir un niño obediente no es deseable. Aunque la condición de infancia pone al niño en el lugar de la dependencia, no se trata de una absoluta, sino de una que lo encausa por el camino hacia la independencia, evitando situaciones de amo o esclavo: “Que sienta igualmente su libertad en sus acciones y en las vuestras. Suplid la fuerza que le falta, tanta precisamente como necesite para ser libre y no imperioso; que al recibir vuestros servicios en una especie de humillación, aspire al momento en que pueda prescindir de ellos y en que tenga el honor de servirse por sí mismo” (p. 124).

Asimismo, en la buena educación, el maestro no debe permitir que el niño se acostumbre a hacer siempre lo mismo, o lo que observa de sus padres, dado que se habituará a una acción maquinal que no le permitirá usar ni desarrollar su razón, se hará entonces esclavo del hábito y de la obediencia, un adulto incapaz de afrontar con entereza los cambios del mundo, el sufrimiento que muy seguramente se le ofrecerá en diferentes momentos de la vida. Así, resulta adecuado propiciarle nuevas y diversas experiencias, que le exijan y le permitan desarrollar el raciocinio. Sin embargo, la adquisición de hábitos no queda excluida, algunos son necesarios, por ejemplo, los que se refieren a la higiene.

Entonces, es central el planteamiento de que el hábito y la autoridad no pueden sustituir a la razón. Cabe reiterar que se trata de una autoridad enseñante: que ordena, prohíbe, da discursos, obliga a memorizar. Esta contrariedad se da porque una autoridad de esta índole no le permite al niño pensar por el mismo; aunque logre repetir las lecciones, al enfrentarse a una situación difícil “lo veréis cien veces más estúpido y más bruto que el hijo del más grosero patán” (p.180).

Al final de la educación, cuando el alumno se hace hombre y no se puede sustraer del torbellino social, debe ser independiente, lo que implica que la única autoridad que ha de gobernarlo es su propia razón, para eso fue educado como hombre de la naturaleza: “basta con que no dejemos que lo arrastren ni las pasiones ni las opiniones de los hombres; basta con que vea por sus ojos, con que sienta por su corazón, con que ninguna autoridad lo gobierne, salvo la de su propia razón” (pp. 402-403).

Ahora bien, si no se puede educar mediante la autoridad enseñante ¿cuáles son los elementos que emergen para reemplazarla?

2.2.6 Educar sin autoridad enseñante: aprender por sí mismo, motivación, uso del juego en la infancia y omisión de la enseñanza.

Emilio no aprende nada por la autoridad de otros, la vía de su aprendizaje es “aprender por sí mismo” (p.261, p. 327). Al maestro no le corresponde enseñar nada a su discípulo, sino ponerlo en las circunstancias que le permitan generar su propio aprendizaje; dichas situaciones deben forzarlo a aprender por sí mismo y, siendo así, “usa su razón y no la de otro” (p.327), al tiempo que no cede “nada a la opinión de los otros, porque para no dar nada a la opinión no hay que dar nada a la autoridad, y la mayoría de los errores proceden menos de nosotros que de los demás” (p.327)

El aprendizaje no puede ser una obligación, pues cuando un niño es obligado a aprender, por ejemplo, las lecciones de memoria, se le aburre y tortura. Entonces el medio que propone Rousseau como el más atinado y eficaz es el deseo de aprender, “motivarlo mediante algún apetito que lo excite a ello” (p.200). Se trata de alimentar su curiosidad natural, de ponerlo en situaciones problemáticas frente a las cuales tenga un interés presente. Una vez el maestro ha dispuesto los medios o situaciones para que el alumno se halle fuertemente motivado, este pondrá todo su “ardor” en aprender, mientras que aquel pasa a contener o encausar dicho impulso.

Rousseau introduce el juego³² como un mecanismo para estimular el aprendizaje, ejercitar el ingenio y el cuerpo. Situaciones que fuera del juego pueden resultar penosas³³, dentro de este se “sufren sin quejarse, e incluso riéndose” (pp. 200-201). El trabajo sobre el cuerpo “no es ni debe ser otra cosa que juego, dirección fácil y voluntaria de los movimientos que la naturaleza le pide, arte de variar sus entretenimientos para hacérselos más agradables sin que nunca la menor coacción los convierta en trabajo” (p. 229). A este respecto, en *Emilio* se asume que el niño está naturalmente dado al juego y la alegría, y por tanto, estos no pueden ser elementos obviados en su educación.

El maestro debe ocuparse de poner al discípulo en circunstancias de fortalecer su cuerpo y afinar sus sentidos. Se trata de procurar que aprenda, pero nunca de enseñarle, responderle

³² Es preciso aclarar que las prácticas educativas centradas en el juego, la libertad de movimiento y la ejercitación de las fuerzas y capacidades corporales son propuestas por Rousseau para una “primera infancia”, que va desde el nacimiento hasta los doce años y cuyos modos de educación desarrolla en los dos primeros libros de *Emilio*. Durante esta primera etapa, con la educación del niño se debe desarrollar toda su fuerza, mediante su propia experiencia y aprendizaje, aplicándose a lo que le es de su agrado, lo que necesita, le es útil según su interés presente, lo que lo ejercita y le permite desarrollar su razón sensitiva.

Rousseau considera una etapa de maduración posterior de la infancia, cuyos preceptos de educación establece en el Libro III. En dicha etapa, sigue considerando al infante, pero uno que está más cerca de ser hombre (adulto). En esta edad, partiendo de que posee todo el desarrollo del cuerpo y de la razón sensitiva, plantea un criterio de utilidad, pero esta vez aplicado al trabajo y a la realización de un oficio. Sigue teniendo en cuenta los principios de no enseñanza sino de aprendizaje mediante la experiencia y de uso de la razón propia; asimismo, aún no tiene inquietudes sexuales ni capacidad de entendimiento de asuntos espirituales, al tiempo que sigue manteniéndose sólo en relación consigo mismo y, por supuesto, con su maestro. Para este momento, “antes de sentir sus necesidades las prevén, su inteligencia ya está muy adelantada y comienzan al conocer el precio del tiempo. Importa entonces acostumbrarlos a dirigir su empleo sobre objetos útiles, pero de una utilidad sensible a su edad y al alcance de sus luces. Cuanto atañe al orden moral y al uso de la sociedad no debe serles presentado inmediatamente, porque no están en situación de entenderlo” (p. 277).

En la educación para este momento de la infancia, a pesar de la relevancia de lo útil, se hace la siguiente advertencia al maestro: “nunca es la coacción, siempre es el placer o el deseo los que deben producir esa atención; hay que tener muchísimo cuidado de que los aburra y llegue al hastío. Tened pues ojo avizor; y pase lo que pase, abandonad todo antes de que se aburra; porque nunca importa tanto que aprenda cuanto que no haga nada a pesar suyo” (p. 267).

“Durante la primera edad, el tiempo es largo: no buscábamos otra cosa sino en qué perderlo por miedo a emplearlo mal. Aquí es todo lo contrario, y no tenemos suficiente para hacer cuanto sería útil” (p. 267). Cabe destacar que, por una parte, en la infancia se debe ignorar todo lo que no conviene o no se es capaz de comprender; de otro lado, en la primera y segunda edad (edad de la naturaleza y de la fuerza), el alumno emplea el tiempo de manera distinta, en una “lo pierde” en los juegos, pero a la larga lo gana con el desarrollo del cuerpo y las sensaciones; en la siguiente edad se trata de una utilidad aplicada al conocimiento de objetos cercanos sobre los que tiene curiosidad natural, se puede aplicar a la “atención continuada a un mismo objeto” (p. 267), siempre y cuando no se coaccione a hacerlo, debe aprender un oficio.

³³ Por ejemplo, madrugar, largas caminatas, los golpes, etc.

preguntas o pedirle lecciones; mediante un procedimiento que Rousseau denomina “método inactivo” (p.177), en el cual la enseñanza queda enfáticamente excluida, considerando que

Indiscutiblemente se toman nociones mucho más claras y mucho más seguras de las cosas que se aprenden así, por uno mismo, que de aquellas que derivan de las enseñanzas de otros; y además de no acostumbrar su razón a someterse servilmente a la autoridad, uno se vuelve ingenioso para encontrar relaciones, para ligar ideas, para inventar instrumentos que cuando, adoptando todo esto tal cual se nos da, dejamos debilitarse nuestro espíritu en la indolencia, como el cuerpo de un hombre que, siempre vestido, calzado, servido por sus criados y llevado por caballos, pierde a la postre la fuerza y el uso de sus miembros. (pp. 274-275)

Son múltiples las objeciones respecto a la enseñanza. En primera instancia, como se puede verificar en la cita, el uso y desarrollo de la razón, así como el aprendizaje, se dan mejor al derivarse de sí mismo, que cuando se trata de obtenerlos mediante la enseñanza de otros, entendida como el uso de palabras para decir verdad o dar explicaciones. Más aun, cuando el alumno acepta las enseñanzas, lo que se dice como verdad, se sirve de la razón de otros, de su autoridad, y en esto se le enseña a “creer mucho y a no saber nunca nada” (pp.190 - 191); así que las enseñanzas de otros no alcanzan, no sirven, para entrenar y desarrollar la razón, que al no ejercitarse se vuelve débil e inútil. Entonces, el medio más seguro de aprender consiste en que las lecciones de la infancia, en cualquier edad o estado de maduración, estén en el orden de las acciones más que en las palabras, esto es, en el orden de la propia experiencia.

En cualquier edad de la infancia, el maestro debe ser precavido y no permitir sustituir en el espíritu del alumno “su propia experiencia y progreso de su razón por la experiencia y la autoridad del maestro” (pp. 373-374). Rousseau aplica esta misma precaución frente a la autoridad de la razón de los libros, la historia, la iglesia³⁴, o cualquier verdad que el alumno no haya concluido a partir de su experiencia o pasado por el filtro de su propia razón, poniéndola a prueba (p. 471).

³⁴ Rousseau hace una crítica a la autoridad religiosa, principalmente a la de la iglesia católica, considerando que todas sus creencias no pueden ser demostradas y que sólo proceden de su autoridad: “Nuestros católicos hacen mucho ruido con la autoridad de la Iglesia. ¿Qué ganan con eso, si necesitan para imponer su autoridad, tanto aparato de pruebas como las otras sectas para establecer directamente su doctrina? La Iglesia decide que la Iglesia tiene derecho de decidir. Ciertamente, la autoridad está bien probada. Salid de esto y os metéis en todas nuestras discusiones.” (p. 481). Sus discusiones son los cuestionamientos desde la razón; por esto, entre otras razones, las copias de *Emilio* fueron quemadas.

Desde esta perspectiva, en la educación que está por fuera de la relación del alumno con las cosas hay un abuso de lo enseñado, pues se enseñan diversidad de asuntos que los niños habrían aprendido mejor por sí mismos, por ejemplo, caminar y hablar. Cuando no se deja actuar a la naturaleza, se estorba el aprendizaje de estas funciones y sólo se logra estropearlas, al tiempo que se les hace más dependientes y no se les permite desarrollar sus propias fuerzas y capacidades.

Además, ante las explicaciones, los alumnos “prestan poca atención y apenas las retienen” (p. 280). No sólo no se aprende, sino que “cuando hay que enseñarles necesariamente esto o aquello, sea cual fuera la manera en que se consiga, siempre resulta imposible llegar al final sin coacción, sin enfado y sin aburrimiento” (p. 299). Cuando los alumnos sean jóvenes, las lecciones y moralidades no habrán conseguido sino “aversión, repugnancia, la sujeción ha engendrado en ellos repulsión” (p. 500).

Para Rousseau la enseñanza, entendida como se ha descrito, limita y obstaculiza el avance de la razón, siendo la memoria lo único que acaso se ejercita: “en lugar de hacernos encontrar las demostraciones, se nos dictan; (...) en lugar de enseñarnos a razonar, el maestro razona por nosotros y sólo ejercita nuestra memoria” (p. 224). Tal modo de educar resulta improductivo, por lo que él plantea una educación que en apariencia pierde el tiempo, pues sus resultados no son inmediatos, pero que a la larga produce un niño más valioso en cuanto a sus capacidades físicas y de razonamiento.

2.2.7 Perder tiempo en la educación de la infancia para ganarlo

“Ha llegado a la madurez de la infancia, ha vivido la vida de un niño; no ha comprado su perfección a costa de su felicidad: al contrario, la una ha contribuido a la otra. Mientras adquirió toda la razón de su edad, ha sido tan feliz y libre como su constitución le permitía serlo.” (p. 251)

En la educación que propone Rousseau el asunto de perder el tiempo no es simple, e incluso lo que en principio parece ser así, al final es una ganancia, de tal suerte que “educar a los niños es un oficio en el que hay que saber perder tiempo para ganarlo” (p. 218). Esta ganancia supone alcanzar el máximo de madurez permitido por la naturaleza, en un camino en el que

el alumno es llevado “a través del país de las sensaciones hasta los confines de la razón pueril” (p. 245).

Al final de la educación que pretende plegarse a la naturaleza, se espera en lo que concierne al cuerpo, a su capacidad y expresión, un niño saludable, vigoroso, en cuyos movimientos se identifica “la viveza de su edad, la firmeza de la independencia, la experiencia de los ejercicios numerosos” (p. 248). En lo relativo a su capacidad, “Sus ideas son limitadas pero claras; si no sabe nada de memoria sabe mucho por experiencia (...) tiene menos memoria que juicio” (p. 248). De tal manera que “en lugar de actuar únicamente para jugar o nutrirse, en sus trabajos y en sus juegos ha aprendido a pensar” (p. 499).

En términos de nociones morales, sólo posee algunas limitadas, a saber, las relativas a la libertad, la independencia, la propiedad (diferencia lo que es suyo y lo que no) y a no hacer daño a nadie; todas referidas “a su estado actual, ninguna sobre el estado relativo de los hombres” (p.249); siendo así, porque “de qué le servirían si un niño no es todavía un miembro activo de la sociedad” (p. 249).

Asimismo, no sabe de autoridad, referida a órdenes, obediencia o a la diferenciación entre los hombres, pues estos “todavía, son iguales a sus ojos” (p. 249); no es ni esclavo ni amo, “no hay necesidad de decirle: *Levantad la cabeza*, nunca se la hicieron bajar la vergüenza ni el temor” (p. 248). Igualmente, al ser educado en libertad, no requiere demostrar que es libre, así que lo mismo hace cuando está solo que ante la presencia de su maestro, contrario a lo que sucede con los niños a los que aquella se les restringe.

Para Rousseau habría suficientes evidencias de que al comparar a Emilio con niños que han sido educados de maneras distintas, aquél los supera en todo, lo que lo convierte no sólo en un niño más capaz sino más valioso. Al ser así, “Está hecho para guiar, para gobernar a sus iguales: el talento y la experiencia le sirven de derecho y de autoridad (...) será el primero en todo, en todas partes se convertirá en jefe de los demás, que siempre sentirán su superioridad sobre ellos. Sin querer mandar, será el amo; sin creer que le obedezcan, ellos obedecerán” (p. 251).

Considerando lo anterior, llama la atención como, por una parte, el alumno educado en la dependencia de las cosas “No sabe lo que es rutina, costumbre, hábito (...) nunca sigue

fórmulas, no cede a la autoridad ni al ejemplo” (p. 249), pero al mismo tiempo dadas sus capacidades y superioridad, producto de una educación superior, naturalmente se pone por encima de otros de su misma edad (niños también), a los que una educación deficiente les ha hecho débiles u inferiores; estableciéndose de esta manera una autoridad entre iguales etarios, pero disímiles en lo que a razón y capacidad se refiere.

Hay que decir respecto a la cuestión del tiempo en la educación, que para Rousseau muchos maestros proceden de forma contraria a sus planteamientos a este respecto, debido a un afán por mostrar resultados a los padres o a quienes le pagan por educar al niño, así que “le provee de una experiencia de fácil ostentación y que pueda mostrarse cuando se quiera; no importa que lo que se le enseñe sea útil con tal que se vea fácilmente. Acumula sin elección y sin discernimiento cien farragos en su memoria” (p. 252). Una educación rápida y fácil, que no considera que “la razón, el juicio, vienen lentamente; los prejuicios acuden a tropel” (p. 266).

A partir de dicha acumulación el niño es examinado, entonces despliega lo memorizado, repite, muestra que su maestro le ha enseñado bien, convence a sus examinadores, así que “todos quedan contentos” (p. 252); el problema es que dicho despliegue sólo se da en un campo superficial, el de la memoria y la repetición, pero cuando se examina a profundidad no hay nada más, ni razonamiento, aprendizaje o capacidad. Frente a estas prácticas, Rousseau plantea: “Vos dais ciencia³⁵, enhorabuena; yo me ocupo del instrumento propio de adquirirla” (p. 191).

De este modo, se entrevén unas tensiones que de cierta manera siguen presentes actualmente en los discursos de la educación, por ejemplo, la crítica de la educación basada en la memoria y la repetición³⁶, la distancia o no correspondencia entre enseñanza y aprendizaje (WCEFA³⁷,

³⁵ Asimismo, “Se trata menos de enseñarle una verdad que de enseñarle cómo hay que proceder para descubrir siempre la verdad” (p. 324). Este método educativo no está dirigido tanto a instruir, sino a formar un “espíritu instruable” (p. 328); “un espíritu universal, no por las luces, sino por la facultad de adquirirlo” (p. 328). Dicho espíritu no hará nada inútil ni creará algo sin fundamento, siempre pondrá las preguntas de “*para qué sirve* en todo lo que hace, y el *por qué* en todo lo que cree” (p. 328).

³⁶ Esta crítica se hace frente a una educación que ha se ha denominado como tradicional, que al parecer que es muy mal vista, pero cuyas prácticas siguen vigentes. Según De Zubiría (2004, 2006) en los modelos tradicionales de educación las estrategias cognitivas utilizadas por los maestros son la repetición y la memorización mecánica; asimismo, contempla varios diagnósticos (Reich, 1993, Delval 1989, Perkins 1995) que afirman que la mayor parte de las escuelas en diversos sistemas educativos son tradicionales.

³⁷ Documento emitido en 1990 en el marco de la Conferencia Mundial sobre educación para Todos (World Conference on Education for All, WCEFA), cuyo eje central fue las “Necesidades Básicas de Aprendizaje”.

1990) y lo aburrido de la enseñanza³⁸. Estas son consideraciones sobre el método y los efectos de los modos de educar, en los cuales la acción del maestro entra a jugar para dirigir, limitar o permitir.

2.2.8 La acción del maestro: aplicación del método inactivo, conocer, vigilar, prever, anticipar, ganar confianza.

En cuanto a las cualidades, el preceptor debe ser, por una parte, un hombre virtuoso, porque tiene que ser ejemplar, sabio y respetable; por otra, joven, pues entre el maestro y el discípulo se precisa cosas en común y un vínculo de amor, lo que no sucede entre la infancia y la edad madura, ya que “a veces los niños halagan a los viejos, pero nunca los aman” (p.69).

En relación con lo que le compete a padres y educadores, se hace la siguiente exigencia: “Emilio es huérfano. No importa que tenga padre o madre. Cargado con sus deberes, yo les sucedo en todos sus derechos. Debe honrar a sus padres, pero sólo a mí debe obedecer³⁹. Es mi primera, o mejor, mi única condición” (p. 71). Es decir, mientras el maestro esté a cargo, a él se deben la autoridad y la obediencia del alumno, dando al maestro primacía frente a los padres. Cabe aclarar que con autoridad y obediencia en este punto se refiere al derecho de dirigir la educación de Emilio, por encima de las órdenes o deseos de los padres; mas no de producir un niño obediente y sometido a la autoridad enseñante, pues precisamente estos son dos elementos que se excluyen del método y el propósito educativo roussoniano.

Aquí se plantea que “el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final” (p. 11). Nótese como se destacan los asuntos relativos al aprendizaje, a los conocimientos útiles, a las capacidades, aptitudes y valores; elementos que se reiteran insistentemente. Asimismo, se trata de una preocupación mundial por la no correspondencia entre ingentes esfuerzos y recursos invertidos en la enseñanza frente a los pobres resultados en términos de aprendizaje, concebido como capacidades que distan de la memoria, la repetición, asociados estos últimos a una educación concebida como tradicional, que al parecer sigue presente y se encuentra en desajuste frente a las que se plantean como necesidades actuales, que en definitiva son necesidades de aprendizaje. El asunto relativo a la enseñanza, el aprendizaje y la autoridad, será desarrollado en otro capítulo.

³⁸ En www.Google.com.co 2018 se registran 11'200.000 (once millones doscientos mil) resultados en español que tratan sobre la enseñanza aburrida y cómo superarla o acabarla.

³⁹ Cabe aclarar que, aunque en esta parte Rousseau haga semejante exigencia, en el resto de *Emilio* se declara y excluye cualquier clase de obediencia, insiste en que el discípulo no debe saber qué es obediencia o cumplir órdenes (pp. 65, 122, 123, 129, entre otras), como se expuso en el primer apartado de este capítulo.

En cuanto al método, el maestro debe procurar que todas las ideas de su discípulo “se detengan en las sensaciones” (p.130), le es preciso hacer que “por todas partes no vea a su alrededor más que el mundo físico: sin eso, podéis estar seguro de que no os escuchará, o que del mundo moral de que le habláis se hará nociones fantásticas que no borrareis en la vida” (p. 130). Debe procurar mantener al alumno en la relación con las cosas, bien sea para responder a las necesidades naturales, o para ejercitar su cuerpo y sentidos mientras juega.

El aprendizaje está vinculado con un principio de “interés presente” (p.176), como se dijo antes. Este implica que el niño sólo aprende o moviliza su razón frente a lo que le interesa, y su interés sólo está en el campo del presente, de lo que necesita, le agrada o es útil. En cualquier caso, los componentes de utilidad o de agrado estarán en juego en todo momento de la infancia, y hacen las veces de motivos para el aprendizaje: “Si no se tiene derecho a exigir nada de los niños por obediencia se sigue que no pueden aprender nada cuya ventaja actual y presente, bien de agrado, bien de utilidad, no sientan; de que otro modo, ¿qué motivo les llevaría aprenderlo?” (p. 175) Estos son los límites de la actividad del discípulo, de su educación y aprendizaje.

Es al maestro a quien le corresponde procurar mantener al alumno en el escenario descrito. Para hacerlo siempre debe tener en cuenta “dirigir sin preceptos y hacer todo sin hacer nada” (p.181), esto es, no enseñar sino poner toda acción educativa en el orden de la práctica y la experiencia. De otro lado, precisa conocer a su alumno, identificar su carácter, saber los motivos de su acción, de sus peticiones o de las palabras que pronuncia; anticiparlo en todo, en sus respuestas, deseos, cambios físicos, avance de la razón, maduración, etc. Esto se logra mediante una vigilancia constante⁴⁰, de la que no debe percatarse el alumno: “El niño debe estar por entero en lo que hace; mas vos debéis estar por entero en el niño, observarlo, espiarlo sin descanso y sin que lo parezca, presentir todos sus sentimientos de antemano, y prevenir los que no debe tener” (p. 295).

Conocer al alumno en todo implica para el maestro procurar su confianza. Para hacerlo debe proceder con varias estrategias: hacerse su “camarada”, “convertirse en compañero de su alumno, y captarse su confianza compartiendo sus entretenimientos” (p. 68); no castigarlo,

⁴⁰ La etapa más peligrosa es cuando afloran los deseos y la atracción por el sexo opuesto, caso en que el maestro debe acompañar siempre a su discípulo, incluso en el cuarto.

así no rehuirá a contar sus faltas o errores; dejarle ver hasta cierto punto que el maestro se equivoca, sobre todo cuando el alumno se percató del error; dejarle sentir que es libre, etc. El discípulo debe sentir que “es a su amigo, a su camarada, al compañero de sus juegos al que se acerca (...) siempre estamos de acuerdo, y con nadie nos sentimos tan bien como juntos” (p. 247). Aunque no sea su amigo, precisamente por la asimetría, el discípulo debe sentir que lo es, para que pueda entregar su confianza.

En cuanto al saber, sobre todo cuando los niños son más pequeños, el maestro debe presentarse al alumno como su igual, no como un superior, un extraño, que lo sabe todo; pues el niño “pone todo el mundo a su nivel y sólo entrega su confianza a quienes saben ponerse en ella de modo efectivo” (p. 389). Empero, cuando el alumno es joven y ya ha despertado pasiones en su corazón,

La confianza que debe tener en su preceptor es de otra especie: debe descansar en la autoridad de la razón, en la superioridad de las luces, en las ventajas que el joven está en situación de conocer, y cuya utilidad para él siente. Una larga experiencia le ha convencido de que es amado por su guía; de que ese guía es un hombre sabio, esclarecido, que queriendo su felicidad, sabe lo que puede procurársela. Debe saber que por su propio interés le conviene oír sus opiniones. Y si el maestro se dejara engañar como el discípulo, perdería el derecho a exigir deferencia de su parte y a darle lecciones. (pp. 389-390)

Entonces, cuando el alumno es joven, sí puede apelar a la experiencia y razón de su maestro, sobre todo en lo que respecta a las relaciones entre los hombres. En los estados de infancia anterior no era conveniente, estaba más del lado de la ignorancia y la propia experiencia. Cuando tiene más luces, por la educación que se le ha dado, está en capacidad de entender y confiar en la experiencia y razón de su maestro; por tanto, ahora sí puede apelar a su experiencia y la autoridad que deviene de su virtud y de su razón.

La autoridad supone un distanciamiento, dados los fundamentos de las diferencias asimétricas. Esto puede implicar disputas, disrupciones en la relación o prevención mutua, sin embargo, el principio de confianza supone un acercamiento que permite lidiar o contrarrestar las tensiones que pueden darse en la relación.

Además de las condiciones y vínculos de autoridad que ya se han mencionado, el maestro puede emplear otras estrategias para dirigir y educar al niño.

2.3 Estrategias de autoridad

Desde la perspectiva que se viene analizando no se puede exigir abiertamente nada al niño; todo lo que se quiera que haga o logre debe ser inducido por el maestro, quien dispone de múltiples elementos para lograrlo, muchos de los cuales ya han sido mencionados: el amor mutuo (sin mimos o consentimientos), la confianza, la camaradería, la dupla juego-diversión, el interés presente del niño, la motivación, el ejemplo y la virtud del maestro, así como su firmeza y templanza; a la vez que se excluyen las órdenes y la obediencia, las prohibiciones, los discursos de cualquier índole (sobre lo verdadero, lo bueno o lo malo) y los castigos, a no ser que emerjan de las mismas acciones.

Excepto el juego, que va hasta los doce años, todos estos elementos deben estar presentes en la acción educativa para cualquier edad o estado de maduración de la infancia. Sin embargo, hay otros que se van introduciendo según dichos estados como se verá en lo que sigue, no sin antes ampliar la forma como la libertad, o más bien su apariencia, se usa como estrategia para contrarrestar las resistencias del niño a ser educado.

2.3.1 Identificar las debilidades del maestro para eludir la autoridad que importuna vs conservar la apariencia de libertad para gobernar sin disputas

“En las educaciones más esmeradas, el maestro manda y cree dirigir” (p. 181). Este enunciado parece indiscutible para su momento, e incluso hoy, por qué no, constituye una obviedad; lo opuesto sería todo un desatino, contrario a una educación en orden, donde la autoridad sea estable y sin cuestión. No obstante, frente a la proposición, Rousseau hace enseguida la siguiente objeción: “en realidad es el niño quien dirige” (p. 181), afirmación que resulta provocadora y que se refiere a los casos donde los niños manipulan a sus maestros para hacer su voluntad, incluso sin que estos últimos se percaten, considerando que ellos gobiernan. Además, para Rousseau no se trata de excepciones, sino de situaciones comunes.

El niño puede hacer uso de las exigencias del maestro, manipularlas, mostrándose aplicado y dócil, para obtener de él lo que quiere, haciéndose pagar “una hora de asiduidad por ocho días de complacencia” (p. 181). Esto es posible si se considera que “Por regla general el niño lee mucho mejor en el espíritu del maestro que el maestro en el corazón del niño” (p. 181), es decir, el niño es bastante capaz, más que el otro, para identificar las debilidades y defectos

del maestro y sacar ventaja. Esto puede llevar a situaciones donde el maestro debe “pactar con él a cada instante” (p. 181), y aunque ponga los términos del pacto, el otro los cumple como quiere.

Tal intento, o dominio de los niños “Procede de la necesidad de eludir una autoridad que los importuna. Sobrecargados por el yugo que se les impone, tratan de sacudirlo y los defectos que encuentran en los maestros les proporcionan buenos medios para ello” (p. 183); se da una lucha del niño “para salvar su libertad natural de las cadenas del tirano” (p. 181), así que aguza “su astucia para eludir un incómodo dominio” (p. 182). De esta manera, la pretensión de manipulación y dominación por parte del niño se da en situaciones donde el maestro ejerce una autoridad que impone, ordena e importuna.

Cabe reiterar entonces los siguientes elementos: primero, el niño conoce y lee al maestro, lo que indica que tiene un papel activo en la relación; segundo, es capaz de identificar el punto débil del maestro, del padre o en general de los adultos, y una vez lo conoce pasa a usarlo en favor propio e incluso puede llegar a dominar; tercero, así las cosas “se arma una guerra”, donde cada uno busca estrategias para sacar ventaja.

Para Rousseau es preciso que el maestro tome un camino opuesto, en el cual “siempre crea él ser el maestro y que siempre lo seáis vos” (p. 182). Se trata de someter al niño sin que este se de cuenta, pues “No hay sometimiento tan perfecto como el que conserva la apariencia de la libertad; de ese modo se cautiva la voluntad misma” (p. 182). El niño debe sentirse en plena libertad, de tal modo que “no debe hacer más que lo que quiere, pero sólo debe querer lo que vos queréis que haga, no debe dar un paso que vos no hayáis previsto, no debe abrir la boca sin que vos sepáis lo que va a decir” (p. 182).

Que el niño sólo quiera lo que el maestro quiere que haga es posible dado que el “niño no sabe nada”, no puede nada, no conoce nada (p. 182), así que el maestro puede disponer condiciones, influirle, poner en sus manos todo su mundo (trabajos, juegos, placeres, alegrías, penas) sin que él lo sepa. De esta manera se espera que el niño no se dedique a poner sus esfuerzos en conocer e identificar las debilidades del maestro, para hacer su propia voluntad, sino que al no percatarse de dominio alguno se ocupe en lo que le compete en tanto infante, a los juegos y dentro de estos a los ejercicios corporales.

En tanto el niño no identifique el dominio del maestro, actuará en confianza y sin temor, creyéndose dueño de su voluntad, no estará atento a contrariarle, no desconfiará y por tanto no ocultará, engañará ni mentirá. De este modo se dispone para ser educado, en tanto se deja dirigir, y el maestro le puede conocer tal cual es, estudiarlo a su gusto y disponer las lecciones “sin que nunca piense en recibir ninguna” (p. 183). Empero, el maestro puede disponer de otros elementos, según el estado de maduración del discípulo, que le permiten poner cadenas en su corazón para conducirlo con mayor facilidad.

2.3.2 Autoridad: utilidad y gratitud, cadenas del corazón. Paradoja de la docilidad

En el tercer libro, se plantea como necesario que el alumno aprenda un oficio manual⁴¹, guiado por el principio de utilidad, pues “no se trata de saber sino de saber lo que es útil” (p. 258); dicho principio será un instrumento para guiar y/o limitar la acción del discípulo.

⁴¹ Rousseau considera que Emilio debe aprender un oficio y no un talento, “un auténtico oficio, un arte puramente mecánico, en que las manos trabajan más que la cabeza” (p. 307); advirtiendo que no sea uno en el cual los obreros son “casi autómatas” (p. 316), al ejercitar sólo sus manos en el mismo trabajo. Se trata de uno que tenga utilidad real (p.310), con el que se gane la vida y del cual se convierta en un maestro, considerando que “para saber trabajar como un maestro sólo le falta el hábito, y el hábito sólo se consigue con el tiempo” (pp. 313-314). Dicho oficio no debe ser sedentario, pues “Todo hombre débil, delicado y temeroso es condenado (...) a la vida sedentaria, está hecho para vivir con las mujeres o a su manera” (p. 314). Establece una diferenciación entre lo que denomina artes naturales y artes de la industria (p. 289). Para las primeras puede bastar sólo un hombre, las otras son de carácter social e involucran en un factor de rendimiento, al considerar que uno solo produce para sí, pero cien ganan para que doscientos subsistan. El trabajo social se hace necesario cuando una parte de la población descansa, pues “se precisa que el concurso de los brazos de quienes trabajan supla el trabajo de los que no hacen nada” (p. 290). Sin embargo, objeta frente a los que viven del trabajo de los otros: “fuera de la sociedad, el hombre aislado que no debe nada a nadie tiene derecho a vivir como le plazca: pero dentro de la sociedad, donde necesariamente vive a expensas de los demás, les debe en trabajo el precio de su mantenimiento; y esto sin excepción. Trabajar es, pues, indispensable para el hombre social. Rico o pobre, poderoso o débil, todo ciudadano ocioso es un bribón” (p. 306).

Aunque el maestro debe procurar mantener al alumno por fuera de las relaciones sociales, “cuando el encadenamiento de los conocimientos os fuerce a mostrarle la mutua dependencia de los hombres, en lugar de mostrársela por el lado moral, antes que nada volved toda su atención hacia la industria y las artes mecánicas, que vuelven útiles unos a otros” (p. 290).

Para el aprendizaje del trabajo manual ambos, maestro y alumno, deben asistir y trabajar en el taller; el primero para darle ejemplo al otro. En el taller igual se debe proceder sin explicaciones, considerando que “una de trabajo le enseñará más cosas de las que retendría de un día de explicaciones” (p. 290).

Al trabajar no sólo aprenderá un oficio, sino que el maestro le da dirección a sus curiosidades, procurando que siempre se pregunte por lo que hace, la procedencia y el funcionamiento de los materiales y las herramientas que usa, inventándolas si es posible el mismo; procurando que “no sólo se sienta útil en lo que haga, sino que se complazca en ello a fuerza de comprender bien para qué sirve lo que hace” (p. 195); considerando siempre qué “cabeza vamos a formarle” (p. 295), además del ejercicio del cuerpo y la destreza de manos; se trata de ser “más ingeniosos sin volvernos menos hábiles” (p. 276)

El nuevo componente de esta edad que se trata de aprovechar es la curiosidad natural del niño, considerando que “al principio los niños sólo son revoltosos; luego son curiosos, y esa curiosidad bien dirigida es el móvil de la edad a que hemos llegado” (p. 259); una curiosidad limitada a los objetos que están a su alcance, de carácter sensible y no intelectual; lo que implica excluir todo aquello frente a lo cual el niño no siente necesidad o pasión, pues estas son las únicas que hacen obrar; entonces, el llamado es “nunca mostréis al niño nada que no pueda ver” (p. 286); ver en lo que se refiere a lo físico y también con lo que afecta su sensibilidad, y de ahí, su pensamiento.

El maestro le presenta “adrede los objetos” al alumno, estos les suscitan curiosidad y justo en ese momento aquél le hace “alguna pregunta lacónica que lo ponga en el camino de resolverla” (p. 263); seguramente tendrá muchos interrogantes, pero el maestro no debe responderlos, cualquier cosa que diga ha de servir para alimentar la curiosidad y no para saciarla, considerando el siguiente llamado: por un lado, “dejadle consigo mismo, y estad seguro de que lo pensará” (p. 263); de otro, generarle gusto y amor por las ciencias y los métodos para adquirirlas.

Con este método se trata de que el niño sea “pensativo y no preguntón” (p. 263), pues hay casos en los que los niños hacen uso de las preguntas, simulando interés, sólo para importunar a los adultos. La pregunta que debe guiar su interés y ocupación es “*Y esto ¿para qué sirve?*” (p. 279); al tiempo que el maestro se aprovecha de esta para contener al niño, dado que “sirve de freno a esa multitud de interrogaciones tontas y fastidiosas con que los niños fatigan sin descanso y sin fruto a cuantos los rodean, más para ejercer sobre ellos una especie de imperio que para sacar algún provecho” (p. 279).

Cuando el alumno se pregunta antes por la utilidad de lo que le interesa y cuando el maestro le puede inquirir al respecto, se desechan preguntas o intereses inútiles, dándole al maestro un elemento que Rousseau reconoce como poderoso: “ya veis el poderoso instrumento [preguntar sobre la utilidad] que pongo entre vuestras manos para actuar sobre vuestro

Hay que decir además frente a la cuestión del trabajo social que éste se deriva de las necesidades de los hombres que se pueden suplir aprovechando los diferentes talentos, pues cada hombre es más apto para unos oficios que para otros. Considerando este principio, “un hombre que quiera considerarse como aislado, sin conexión ninguna con nada y bastándose a sí mismo, no podrá ser sino miserable” (p. 302). Aunque Emilio aún no está involucrado en las relaciones sociales, se introduce en estas vía trabajo y por la necesidad de “tener instrumentos para uso propio” (p. 302), de los cuales se provee mediante intercambio con los demás.

alumno. Como no sabe las razones de nada, lo tenéis casi reducido al silencio cuanto os plazca” (p. 279).

De otro lado, Rousseau considera una edad, aproximada de 15 a 20 años, en la cual nacen un enjambre de pasiones peligrosas, expresadas por “un cambio en el humor, arrebatos frecuentes, una continua agitación del espíritu” (p. 332), que hacen al niño casi indisciplinable. Aquella se considera y trata como un momento de transición y de crisis en el que “no es niño ni hombre y no puede adoptar el tono de ninguno de los dos” (p. 332), “el paso de la infancia a la pubertad” (p.338). Dichas pasiones tienen que ver con la atracción de los sexos, el deseo de ser amado y preferido, que desencadenan sentimientos nuevos como la envidia, las rivalidades, la emulación, etc., que no son naturales en el niño, pero sí en el corazón del joven, así que no se debe ir en su contra, sino que tales pasiones han de ser también objeto de educación.

Entonces, ahora se trata de una educación que dirija dichas pasiones, fundamentalmente “mediante la elección de las circunstancias en que lo situamos” (p. 345). Pero para Rousseau los maestros no saben educar dicha edad, así que abandonan la educación, dándola por finalizada, o se enfrentan, bien sea haciendo resistencia, o mediante la complacencia. En el primer caso, emiten discursos inútiles y tratan de poner obstáculos a sus deseos, que sólo harán que el alumno se subleve más e incluso llegue a odiar al maestro; en el segundo, dejan actuar al alumno secundándolo en sus acciones, para conservar “una aparente autoridad”, frente a lo que Rousseau objeta: “no veo claro para qué sirve la autoridad que sólo se conserva sobre el alumno fomentando los vicios que esa autoridad debería reprimir; es como si para calmar a un caballo fogoso el mozo de cuadra lo hiciera saltar a un precipicio” (p. 367).

El “fuego del adolescente” no se trata como un obstáculo en la educación que propone Rousseau, sino que se usa como un elemento del que se puede sacar provecho. Las pasiones que el alumno es susceptible de sentir serán ahora las “riendas con que dirigís todos sus movimientos” (p. 367); en tanto es sensible a los demás, y si el maestro lo ha educado bien, en libertad y desarrollando su razón, aquél se dará cuenta y se suscitará en su espíritu un sentimiento enorme de gratitud que lo apegará a su maestro; sería muy raro que no lo sintiera, pues la ingratitud no se considera como propia del corazón del hombre. Con esto, “¡Cuántas cadenas habéis puesto en torno a su corazón antes de que se diera cuenta!” (p. 368). Es decir,

el alumno no se revelará ante su maestro en cuanto se de cuenta de lo que este ha hecho por él y, precisamente debido a su nuevo estado de emociones, será capaz de sentir gratitud.

Empero, el alumno tiene que darse cuenta, verlo, por sí mismo, pues si se le exige obediencia o benevolencia a cambio de los cuidados y la educación prestadas, pensará que se le ha tendido una trampa, cargándolo con una deuda y “ligado por un contrato que él no ha consentido” (p. 368); si se da cuenta que se quiere encadenar se libera, en cambio, “se lo encadena dejándolo libre” (p. 369). Entonces, la autoridad no deviene de la exigencia sino de la gratitud: “si la gratitud es un sentimiento natural, y no lo destruíis por efecto de vuestros errores, estad seguro de que vuestro alumno, empezando a ver el precio de vuestros cuidados, será sensible a ellos (...) y os darán sobre su corazón una autoridad que nada podrá destruir” (p. 369).

En este punto cabe advertir, si no una contradicción, sí una discontinuidad en la obra de Rousseau, respecto al elemento de docilidad en la infancia. Por una parte, indica que no se le puede exigir nada al alumno diciéndole que es bueno para él, pues no alcanza a comprender el presunto provecho. Por esto no debe hacer nada bajo palabra, sería insensato y en caso de que obedezca se hace dócil, entonces “lo acostumbrarás a dejarse conducir siempre, a no ser más que una máquina entre las manos de otro. Querer que sea dócil de pequeño; es querer que sea crédulo y víctima de mayor” (p. 278). Luego dice, “Para volverlo dócil, dejadle toda su libertad, escondeos para que os busque, educad su alma en el noble sentimiento de gratitud, no hablándole nunca de otra cosa que de su interés” (p. 370).

En lo anterior hay un asunto que por carecer de otro nombre llamaré paradójico frente a la docilidad y a la libertad. El niño es educado para que no sea dócil, empero, frente al maestro se hace una exclusión, pues con él sí debe serlo. Este sí lo puede atar, mediante la gratitud o el sentimiento aparente de libertad, siempre y cuando el alumno no se de cuenta. Quizá hay análisis respecto a Emilio que han advertido la misma cuestión: “la total libertad de Emilio frente al mundo contrasta con la esclavitud a que está sometido respecto a su educador, que quiere por él, que manipula el mundo para que cuanto más independencia posea Emilio más sometido esté a él, aunque sea porque quiera estarlo” (Armiño, en Rousseau, 2011, p. 27).

Además, si se educa bien, es posible que el alumno joven ponga su voluntad frente a la autoridad y la obediencia del maestro.

2.3.3 Autoridad en la juventud: un acto de voluntad

En la juventud, que corresponde al despertar de las pasiones, la atracción sexual natural y el ingreso de Emilio al mundo, la autoridad del maestro es admisible en la educación: “hasta aquí, nada obtenías más que por fuerza o por astucia; la autoridad, la ley del deber le eran desconocidas, era necesario forzarlo o engañarlo para haceros obedecer. Pero ved con cuantas cadenas nuevas habéis rodeado su corazón. La razón, la amistad, la gratitud, mil afecciones le hablan en tono que no puede desconocer” (p. 501).

En esta edad se puede razonar con *Emilio*, siempre apelando a su interés sensible, en tanto ya ha desarrollado su razón. Rousseau considera que aquel ya no es alumno sino discípulo, e incluso lo llama adulto (p.500), pero no es posible abandonarlo, pues está en el momento en que “menos sabe conducirse y (...) comete los mayores extravíos” (p. 501). Es decir, aunque posee luces, capacidad de razonar, es un inexperto en las cuestiones del mundo, de las pasiones y del orden moral, por lo cual aún precisa educación y continúa en su estado de infancia.

En este momento se espera que el discípulo se sujete franca y voluntariamente a la autoridad del maestro y a la obediencia, de tal suerte que el mismo, reconociendo las luces, virtudes y el amor de su mentor le dirá:

Tomad de nuevo la autoridad que queríais abandonar en el momento en que más me importa que sigas con ella; hasta ahora sólo la tenías por mi flaqueza, ahora la tendréis por mi voluntad (...) quiero obedecer vuestras leyes, lo quiero siempre, ésa es mi voluntad constante; si alguna vez os desobedezco, será a pesar mío, hacedme libre protegiéndome contra las pasiones que me acosan; impedidme ser un esclavo y forzadme a ser mi propio dueño no obedeciendo a mis sentidos, sino a mi razón”. (p. 516)

Llegado a este punto se pacta un contrato voluntario y consciente, donde el maestro puede exigir, de la siguiente manera: “Empezad siempre por obedecer, y luego pedidme cuentas de mis órdenes; estaré dispuesto a daros razón de ellas tan pronto como os halléis en estado de entenderme” (p. 517); exigencia que está acompañada de una promesa: “Prometéis ser dócil, y yo prometo no usar de esa docilidad sino para haceros el más feliz de los hombres” (p. 517).

Sin embargo, aunque la autoridad quede establecida explícita y conscientemente, Rousseau advierte que el maestro ha de cuidarse de la necesidad de usarla y no escatimar para afianzar la confianza y volverse cada vez más confidente y “el árbitro de sus placeres” (p. 517). El principio de confianza es concomitante a la autoridad; aquella sólo es posible si el maestro se muestra como un hombre con pasiones cercanas al alumno, pero que logra dominar, convirtiéndose en ejemplo; así que no debe hacerse pasar por “hombre perfecto”:

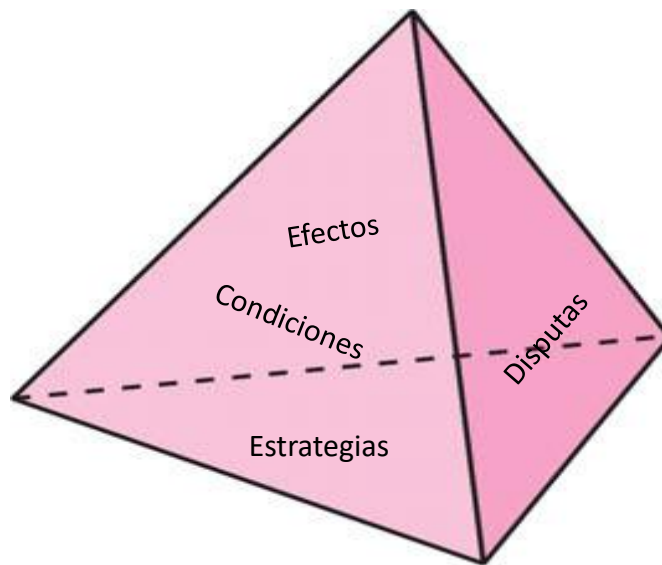
¿Cómo no ven que al querer afirmar su autoridad la destruyen, que para hacerse escuchar lo que se dice hay que ponerse en el lugar de aquellos (...) Mostrad vuestras debilidades a vuestro alumno si queréis curarlo de las suyas; que vea en vos los mismos combates que sufre, que aprenda a vencerse a ejemplo vuestro, y que no diga como los otros: estos viejos, despechados por no ser ya jóvenes, quieren tratar a los jóvenes como viejos, y, como todos sus deseos están apagados, hacen un delito los nuestros. (p. 530).

De otro lado, como el alumno se ha introducido en el mundo establecerá relaciones con otros jóvenes que le hablarán de mujeres, pasiones y sexo; frente a lo cual Rousseau razona con aquel planteándole dos objeciones: la primera, que ellos no le aman, la segunda, que no tienen razón ni autoridad en tanto no poseen experiencia. Ellos mismos se han sujetado a otros jóvenes inexpertos perdiendo un par de ventajas: “la del cariño paterno cuyos consejos son tiernos y sinceros, y la de la experiencia que hace juzgar de lo que conoce, porque los padres han sido hijos, y los hijos han sido padres” (p. 526).

De las consideraciones anteriores se deriva una asociación entre, por un lado, autoridad y amor, y por otro, autoridad y experiencia. Los padres que aman a sus hijos y poseen la experiencia del mundo ocupan el lugar de autoridad en virtud de estas condiciones.

2.4 Conclusiones: un poliedro para pensar la emergencia de las relaciones de autoridad

Se propuso una mirada descriptiva y analítica de la emergencia de las relaciones de autoridad, al lado de la emergencia de la infancia educable, considerando como fuente de análisis y de discusión el Emilio de Rousseau.



Los resultados del desarrollo de este capítulo se pueden sintetizar en la construcción de un poliedro con cuatro caras o dimensiones: constitución, disputas, efectos y estrategias. La separación de estos cuatro elementos sólo corresponde a un orden analítico, pero todas las caras están presentes en las relaciones dinámicas de autoridad.

2.4.1 Constitución de la infancia y establecimiento de las relaciones de autoridad.

La primera dimensión, que denomino constitución, se refiere a la delimitación de la infancia, sus condiciones y el lugar que ocupa en virtud de estas frente al adulto. A este respecto hay que decir que en Rousseau encontramos una novedad a propósito de la infancia, en tanto se trata de una infancia con una naturaleza propia, diferente al adulto, no en grado sino en naturaleza; novedad no por Rousseau, sino por la emergencia de un sujeto distinto: la infancia moderna, pues niños han existido siempre, pero la verdad sobre ellos, las fuerzas con las que se les sujeta y las que pueden ejercer son diferentes en distintas épocas.

La condición fundamental de esta infancia es la carencia y debilidad, en varios órdenes: para suplir sus necesidades físicas de sobrevivencia, efectuar ciertas actividades, razonar y actuar moralmente de forma consciente y correcta. Estas discapacidades ponen en peligro a la infancia, así que se justifica el cuidado y la protección del adulto, un otro diametralmente opuesto, quien debe suplirle a la infancia lo que le falta. Empero la responsabilidad adulta no se restringe sólo a los aspectos físicos del cuidado, sino que debe educar la infancia, considerando sobre todo el orden moral y la capacidad de aprendizaje de los niños, pues lo que no se logre en este estado de la vida o lo que se eche a perder en la adultez resultará imposible de formar o corregir.

Ahora bien, el lugar de autoridad sobre la infancia no lo ocupa cualquier adulto, sino los padres y los maestros. Los primeros, porque se espera que amen a sus hijos y por tanto estén dispuestos a soportar la carga de su crianza, dándoles el mejor cuidado y educación según sus posibilidades, lo contrario se establece como antinatural; los segundos, porque además de poder amar a sus alumnos, cuentan con un saber sobre la infancia educable y una vocación que los habilita para educar.

Además, la infancia debe ser educada de acuerdo con su naturaleza, con unos métodos que consideren sus capacidades, modos de aprender y de razonar. No se educa a un niño como se educa a un adulto, más aún, el contacto de los niños con los adultos debe restringirse sólo a sus padres y educadores, pues las relaciones con otros adultos los pueden corromper y para evitar esta corrupción la infancia se restringe a unas actividades, sobre todo de orden educativo y que tienen que ver con el juego. De esta manera se configura un mundo infantil, abstraído del mundo social-adulto, donde la infancia tiene unas ocupaciones que le son propias.

Así, se fija la condición de infancia y su lugar de dependencia frente al adulto, a la vez que se establece una relación asimétrica con características y responsabilidades distintas: saber-no saber, dependencia-autonomía, razón-sin razón, conciencia-falta de juicio, experiencia-inexperiencia, mando-obediencia, entre otras. De modo que se configura la autoridad, es decir, unas relaciones entre la infancia y la adultez, que se hacen posibles una vez se establecen unas condiciones y responsabilidades para ambas partes; relaciones en las cuales el lugar de dirección es ocupado por el adulto, mientras el niño debe ser dirigido.

Hay que decir que en la relación asimétrica entra infancia y adultez dista de otras relaciones de autoridad en la sociedad, como las que propone Weber, pues en estas últimas el dominio nunca cesa, en cambio en la primera se espera que a través de la dependencia y de la educación el niño acabe convirtiéndose en un hombre autónomo, con juicio y capacidad propios.

2.4.2 Problemas y disputas: las relaciones de autoridad no son tranquilas ni estables

Los atributos de la infancia y el lugar que ocupa no son suficientes para fijar las relaciones de autoridad, que en una primera mirada queda tan sólidamente establecida, pues, por una parte, el adulto debe tener unas cualidades, asumir unas responsabilidades y comportarse de unos modos, para poder ejercer como autoridad y para educar; asuntos que no son fáciles de satisfacer y por donde puede empezar a tensionarse la relación.

Podríamos decir que los padres no aman tanto a sus hijos y tampoco los maestros saben suficiente sobre la infancia y su educación como se espera. El adulto se ata a la infancia y esta atadura le impone condiciones y restricciones, siendo una de las primeras amar la infancia, pero este amor que aun hoy resulta corriente considerar como natural, sobre todo cuando de madres se trata, puesto en cuestión no tiene nada de natural, sino que se ha logrado a fuerza de restricciones, reclamos, culpas e intervenciones sobre las madres, efectuadas, entre otros, por los especialistas; entonces, los niños no siempre han sido objeto de ternura ni de amor, y las prácticas de crianza que parten de estas condiciones tampoco han existido como una constante.

Asimismo, al adulto educador se le exige ser virtuoso y ejemplar, bajo el supuesto de que no se puede educar a un hombre de ciertas cualidades si quien educa no las tiene. Esto le impone restringir su comportamiento, ocultar las pasiones y deseos que no convienen a la educación de la infancia, al tiempo que debe contener sus emociones. Entonces no es suficiente con ocupar un cargo, que cuenta con un sustento en la tradición, sino que en la práctica debe haber unos soportes que si no se evidencian pueden inhabilitar al maestro o a los padres como figuras de autoridad, máxime cuando no hay un sustento institucional, pero aún pese a este.

De otro lado, si bien resulta casi incontrovertible y obvio que la infancia debe ser cuidada y educada dependiendo del adulto y que a mayor educación mejores seres humanos, los fines

y el modo como debe hacerse resultan problemáticos e incluso contradictorios, en tanto las acciones educativas no logran sus propósitos y pueden terminar corrompiendo al niño o mal educándolo y también porque la infancia debe ser educada de acuerdo a su naturaleza, pero las prácticas educativas no se corresponden con estas; en cuanto a los fines, no se resuelve la prioridad entre lo teórico y lo práctico.

Además, la acción adulta tiene que vérselas con varios dilemas. Por una parte, frente al asunto de la obediencia y la debilidad, pues, por un lado, para que los adultos a cargo puedan educar, el niño debe dirigirse y actuar como ellos consideran necesario, es decir debe obedecer sin resistencias, pero un niño dócil y obediente no es deseable en la medida que no piensa ni actúa por sí mismo, y este es el propósito último de la autoridad. Rousseau nos pone frente a una encrucijada que aún tiene actualidad, que muchos han tratado de resolver, pero cuyas respuestas no satisfacen o siempre tienen un “pero”: ¿Cómo lograr que un niño sea autónomo y que piense si todo el tiempo tiene que obedecer y ser dócil? Este dilema tiene que ver con el asunto de cómo conciliar dependencia y autonomía, una la condición y vía, y la otra el propósito de la autoridad y la educación, que les pone fin. Algo similar sucede con el componente de libertad, pues en muchos puntos esta parece contraria a la autoridad, pero a su vez, ambas se plantean como necesarias en la educación de la infancia; y sea cual sea el camino que se tome, es susceptible de interrogación, bien porque la libertad raye con el descuido y la permisividad, o porque la autoridad lo haga con el constreñimiento.

Otro elemento que tensa las relaciones de autoridad es la razón. Si bien se establece que la infancia es carencia de razón, en el orden de la inteligencia y la moral, Rousseau pone un matiz con fuertes efectos: la infancia carece de razón adulta, pero sí razona, sobre asuntos que se refieren al presente y a su interés sensible. Esto, por una parte, implica que deba ser educada de acuerdo a sus modos de razonar, y por otra pone a los niños una capacidad con la que pueden no sólo aprender, sino que los faculta para interrogar a los adultos a cargo, de observarlos e identificar sus puntos débiles para manipularlos y usarlos en su provecho e interés.

Además, Rousseau advierte que, aunque la infancia sea buena por naturaleza es corruptible, siendo precisamente los modos errados de educar los que la echan a perder, pues proceden mediante vicios, amenazas, adulaciones, competencia, promesas, castigo y temor al castigo,

entre otros, que hacen que el niño actúe de un modo amoral y calculador; así, emergen los niños mentirosos, cuestionadores, temerosos o manipuladores. Es decir, es bajo la acción educativa que se pone a la infancia en la capacidad de confrontar la autoridad, o de someterse al adulto por otros motivos que no son la autoridad en sí misma, por ejemplo, el miedo o el interés. Además, dichas acciones no son casos aislados en las prácticas educativas, sino, al contrario, situaciones corrientes y generalizadas.

Asimismo, las prácticas educativas se caracterizan por unas cotidianas guerras entre maestros y alumnos donde cada uno despliega estrategias para hacer su voluntad. Los educadores deben estar atentos ante cada exigencia, ruego, llanto, intento de manipulación o capricho de los niños, que los puedan poner en el lugar de mando, una posición que no les corresponde.

Más aún, aunque la infancia no debe dominar, puede hallar las condiciones para hacerlo, precisamente a partir de su debilidad y dependencia, pues estos elementos hacen que el adulto le sirva e incluso el más tierno infante puede usar su debilidad como fuerza de dominio y hacer que los adultos acudan a calmar sus llantos, que pueden ser un verdadero tormento. Una vez el niño identifica esta posibilidad la hace entrar en juego para lograr que el adulto satisfaga sus caprichos. Dicho dominio infantil también es posible por el exceso de amor, pues en virtud de este los padres satisfacen las peticiones de los hijos y les evitan cualquier dolor o sufrimiento, lo que los convierte en tiranos, dominantes e infelices, e incluso les inhabilita para amar a sus padres, pues cuando es imposible satisfacerles sólo ven en esto mala voluntad. Es en la misma relación, donde adulto e infante son esclavos y tiranos a la vez.

Empero, el dominio infantil no es natural, sino que se debe a la incapacidad adulta para dirigir al niño, ejercer una acción racional, educar sin vicios y actuar como autoridad sin hacer reclamos o permitir disputas. Para lo cual debe siempre desconfiar de las peticiones del niño, vigilarlo y conocerlo, ganarse su confianza, prever sus acciones, actuar con firmeza y dirigirlo sin que sienta el dominio.

Todos estos elementos problemáticos, de tensión y/o disputa entre infancia y adultos a cargo, en el campo educativo, sugieren que la autoridad no ha sido una relación tranquila ni estable, pese a los elementos de vínculo que establecen y posibilitan la asimetría.

2.4.3 Efectos. Ejercicios de autoridad y de enseñanza puestos en cuestión desde el modo correcto de educar la infancia.

Al lado de la emergencia de la infancia y su educación, emerge también una permanente crítica a los modos de educar. La educación negativa que propone Rousseau parte de dicha crítica, y se propone, como buena parte de las críticas a este respecto, salvar la infancia de los vicios y educarla del modo correcto. Esto ha instalado unas constantes sobre el modo idóneo de educar la infancia, siendo quizá la más aceptada que el juego es connatural a este estado y por tanto debe usarse en la educación. Además, que la infancia debe ser abstraída de lo que no puede entender, particularmente las cuestiones del sexo y las discusiones sobre religión, de tal modo que es ignorancia en muchos aspectos, pero además es inocencia, una que se debe preservar.

Asimismo, aunque nos pueda parecer reciente, junto a la emergencia de la infancia educable emergió una crítica a la enseñanza que la juzga porque se centra en la teoría, la repetición y la memoria, obviando asuntos de orden práctico, tornándose aburrida y nada motivante. Del mismo modo sucede con las soluciones a estos viejos pero actuales problemas educativos, esto es, considerar y partir de los intereses del niño, la motivación, la experiencia, la omisión de la enseñanza que importuna, la introducción del aprendizaje propio y orientar la práctica educativa al desarrollo del pensamiento. Frente a todos estos asuntos la autoridad, particularmente la autoridad enseñante, es mal vista, en la medida que está más del lado de dichos problemas que de sus soluciones.

Llama la atención cómo en Rousseau la autoridad enseñante se pone como contraria al desarrollo de la razón, en la medida que no le permite al alumno pensar, pues todo lo sabe, ni actuar por cuenta propia, pues todo lo ordena. Además, la autoridad se plantea opuesta a la razón en la medida que transmite e instala verdades, precisamente por autoridad, ahora sí, fundada en la tradición, como sucede con la iglesia, pero sin un sustento racional o que puedan salir bien libradas cuando pasan por el filtro de la razón.

No se trata aquí de tomar partido frente a las críticas, sino de destacar como desde la emergencia misma de la infancia educable, la autoridad ha sido puesta en cuestión y como, a la vez, se plantea como necesaria, pero con efectos indeseables. Esto indica, entre otras cosas, que la autoridad que hoy nos parece en crisis, desde su emergencia se ha tornado

problemática y ha sido objeto de interrogación; además, aunque se pueda pensar el pasado de la autoridad como sólido y coherente, en las prácticas y discursos asociados a su emergencia, como se vio con Rousseau y sus planteamientos dilemáticos, hay elementos que evidencian su porosidad y falta de continuidad. Más adelante, cuando los términos y condiciones de infancia y adultez se modifican, la relación se torna más dificultosa y dramática, como se verá en próximos capítulos.

2.4.4 Estrategias de autoridad

El hecho de haber constituido una relación de autoridad y de ocupar un lugar dentro de la misma no es suficiente para el ejercicio de autoridad, esto se evidencia en la introducción de elementos que son concomitantes a la relación, sin los cuales esta no funciona, pese a que esté instituida o establecida.

Dichos elementos son el amor, la virtud, el ejemplo, la experiencia, la confianza, la firmeza, la motivación, entre otros. Cuando estos componentes no entran en juego se tensa la relación de autoridad de tal forma que se producen mayores resistencias y conflictos. Al mismo tiempo, en la acción educativa funcionan mecanismos intensamente usados, pero también fuertemente criticados, como el castigo, las amenazas o la ridiculización; su uso puede ser un indicador de una autoridad sólida o, al contrario, objeto de sospecha precisamente por exceder la autoridad e ir en contra de la naturaleza infantil.

Además, en Rousseau se evidencia una verdad establecida sólidamente y que ha sido el punto de partida de teorías e intervenciones pedagógicas, esto es, que la infancia tiene estados de desarrollo o maduración y de acuerdo con estos se debe dirigir la acción educativa. Dentro de estos, se destaca el momento en el que el niño es capaz de entender la utilidad de lo que hace o pregunta, cuando se puede mantener aplicado al aprendizaje de un oficio, alejado aún de la influencia del mundo. El maestro puede hacer uso del elemento de utilidad para dirigirlo, contenerlo y disponerlo hacia su ingreso en el mundo.

Otro estado particularmente inquietante y conflictivo corresponde a la pubertad, cuando se despiertan unas pasiones naturales pero peligrosas, asociadas a la atracción sexual, que tienden a hacer a los jóvenes más rebeldes y resistentes a la autoridad; de acuerdo con esto, se deben introducir nuevos modos para derivarla y ejercerla, que en Rousseau se nombran

como “ataduras del corazón”: el agradecimiento, el reconocimiento de la experiencia y de todo lo que el maestro ha hecho por el alumno; dar el consentimiento ante la necesidad de una autoridad con sustento en la experiencia, la virtud y el amor adulto, para dirigirse en un mundo de orden moral y de pasiones que no se comprenden y que resultan difíciles de lidiar para los novatos; de tal suerte, que si el educador es hábil puede hacer que en este estado la infancia, una más madura y que ya tiene cierto juicio, acepte voluntariamente la autoridad e incluso la reclame; de lo contrario, se debe dar por terminada la educación y abandonar a los jóvenes a su acción propia en el mundo, a ser arrastrados por sus pasiones y por las opiniones e influencia de sus amigos o de sujetos mal intencionados como los criados, que no tienen razón, experiencia o amor.

Lo anterior indica que la autoridad no es una relación estable y que se deriva o ejerce de acuerdo con unas condiciones supuestas en la infancia, frente a las cuales se introducen o modifican elementos estratégicos para dirigirla.

CAPÍTULO 3. Emergencia de la autoridad pedagógica en la irrupción de la escuela pública colombiana

En el primer capítulo, con fundamento en la investigación historiográfica, se trató acerca de la forma escuela y los dispositivos que la configuran, a saber, el encierro, la alianza familia escuela, la instrucción simultánea y la simultaneidad sistémica. Además, se consideró la cuestión de la emergencia de la escuela en Colombia como un acontecimiento singular, dado por el cruce azaroso de líneas de fuerza asociadas a la utilidad de la población, la pobreza, las prácticas de policía y la infancia. Estos planteamientos funcionan como indicadores, o si se quiere coordenadas, que permiten situar la problematización de las relaciones de autoridad pedagógica.

Empero, aunque haya algunos indicios, el asunto de la constitución de las relaciones de autoridad, de su emergencia, queda aún por abordar. Este es el propósito del presente apartado, para lo que se acude a un archivo histórico diverso y disperso, frente al cual hay que advertir que no es coherente ni continuo; sin embargo, en dicha dispersión es posible identificar regularidades que perfilan unas verdades, unas prácticas y unos relacionamientos.

Algunos de los documentos que constituyen el archivo, particularmente los Planes de Escuela⁴², han sido trabajados para dar cuenta de la escuela y de la escolarización, como sucede con las investigaciones adelantadas por Alberto Martínez Boom (2011, 2012); así como por Bárbara García (2005, 2007), en relación con el problema de transición de la educación doméstica a la educación pública en Colombia; sin embargo, en lo que sigue, aquellos son considerados en clave de autoridad, de su constitución, un relacionamiento que se caracteriza por una irrupción problemática, en medio de disputas, como se tratará de mostrar en lo que sigue.

Cabe advertir que los planes de escuela, así como los demás documentos considerados evidencian trazos, perfilan fuerzas, verdades y prácticas que, aunque en la actualidad nos

⁴² Los planes constituyen registros de procedencia diversa: emitidos por curas (por ejemplo, los planes de Girón y Lenguazaque), por el Fiscal Moreno y Escandón o el Arzobispo Virrey Caballero y Góngora. El plan constituye el discurso “que más cercano estaba a la práctica, era fundamentalmente un texto prescriptivo, que indica cómo proceder en la conformación y la dirección de la escuela (...) no creó la escuela pero si empezó a delimitar algunas características en términos de tiempo, espacio y procedimientos, que eventualmente posibilitaron la individualización de un saber sobre ella.” (Martínez Boom, 2011, p. 28).

parezcan normales, se abrieron paso en medio de disputas, contrariedades, combates. Esto, porque al describir los planteamientos que configuran la autoridad pareciera que fueron inmediatos, necesarios, naturales, lógicos o fáciles.

El análisis se presenta en seis apartados. El primero considera una multiplicidad de asuntos de gobierno de la población (inutilidad, ociosidad, pobreza, delincuencia, niños vagos, indisposición al trabajo, etc.) alrededor de los cuales se establece la necesidad de la crianza, educación y escuela pública; para la contención, la modificación de costumbres y la disposición, que permitirían un gobierno más económico que aquel dado por la vía de las sanciones, la ley y la cárcel. Tal infancia sustraída del control y el cuidado adulto, desobediente y peligrosa, permite sugerir problemas de autoridad que se hacen luz en el campo público, es decir, que existen como negatividad en tanto sus efectos a propósito del gobierno de la población.

En el siguiente apartado, se consideran los efectos del carácter público de la escuela sobre el maestro, las improntas que esto señala, tanto en su elección como ejercicio. Se muestra que el maestro no es un sujeto bien definido ni unívoco, dada su dispersión y teniendo en cuenta las consideraciones simultáneas e incluso contradictorias que recaen sobre él. Asimismo, se tratan los modos como se ata al niño, en relación con el ejemplo, el método y el amor hacia los escolares.

En la tercera parte se muestra que el tránsito y la permanencia de los niños en la escuela se hace en contra de muchas voluntades, principalmente de la voluntad de estos y de buena parte de sus padres o tutores. A propósito de lo cual se generan toda una serie de discursos y prácticas que podemos llamar económicos, pues tratan de establecer cuáles son las prácticas por combatir y cuáles son las más efectivas para que los niños no rehúyan de la escuela; esto implica todo un despliegue a propósito del castigo y su administración, moderación, combate, sustitución o eliminación; alrededor de este hay fuerzas que se complementan, o bien se oponen y combaten, pues las consideraciones y usos del castigo no son unívocos, complementarios ni uniformes. En este punto ya cabe la pregunta por las relaciones de autoridad que se gestan y los modos como resultan problemáticas.

En la cuarta parte se plantea que las consideraciones sobre los castigos corporales, su combate, moderación o sustitución, evidencian las dificultades sobre el gobierno de los niños

y que estas superan las disposiciones que el sistema de lugares de la institución escolar supone. De alguna manera, el maestro es dotado no sólo de autoridad, sino de mecanismos para fortalecerla o reforzarla, a los que denomino subsidiarios; pero al mismo tiempo, de otros elementos, a los que llamo sustitutos, que entran a jugar cuando la autoridad no alcanza. Tales mecanismos indican que la autoridad en sí misma no basta, que puede fallar o tener limitaciones; de alguna manera la autoridad supone problemas de autoridad.

En el quinto apartado se aborda la emergencia de la autoridad del maestro de cara a las disputas y combates con la familia, particularmente con la autoridad del padre; asimismo, cuáles son los fundamentos de legitimidad de cada una de estas instancias; las concesiones que desde cada una se han de hacer para permitir la educación escolar; los elementos subsidiarios que supone y otorga la escuela para que el maestro construya y afiance su autoridad, así como aquellos de que dispone para actuar cuando su autoridad se ha agotado, esto es, los sustitutos de la autoridad.

En la última parte, entre las múltiples fuerzas que se consideran para dar lugar a la emergencia de la escuela, se trata el asunto de los jóvenes que resultan indomables o impetuosos, frente a lo cual se arriesga como hipótesis que, por una parte, estos ya constituyen problemas de autoridad, en la medida que se sustraen al cuidado y protección adultos o a sus reglas; por otra, y en consecuencia, que la escuela también trata de disponer para aceptar la autoridad, tanto del padre como del maestro, e incluso en el campo público.

3.1 Escuela pública para el gobierno: hacer útil, recoger, contener y disponer.

Como se indicó en el capítulo 1, a finales del siglo XVIII hay un tránsito de los asuntos educativos de un ámbito privado hacia uno público, sustrayéndose de lo doméstico, religioso y particular; lo que implica que el gobierno sea el encargado de ordenar, vigilar y dirigir la educación, dada ahora en un campo que se empieza a perfilar como escolar. Empero, en este traslado la educación no permanece intacta y el tipo de educación, la forma como se enseña, los sujetos, sus relaciones, los nuevos espacios y tiempos, constituyen una novedad, un *quiebre* respecto a los otros modos de educación.

Desde perspectivas y objetos de investigación distintos Martínez Boom y García Sánchez (2007) coinciden en indicar que es mediante la Real Cédula del 14 de agosto de 1768 como

se sustrae la educación “del fuero autónomo e impenetrable de la familia y la Iglesia, para ser declarada como un bien del Estado” (Martínez Boom, 2012); sin embargo, “para el caso de la Nueva Granada, dicho mandato tardará un siglo para que sea interiorizado en la organización familiar” (García Sánchez, 2007, p. 58), entre otras cosas porque la escuela no surge como un postulado ni por la fuerza de una ordenanza.

Ahora bien, la emergencia problemática de las relaciones de autoridad no es independiente de la emergencia misma de la escuela, digamos que las atraviesan verdades y fuerzas comunes. Habría que ver entonces qué conexiones existen entre los asuntos de donde deriva la escuela y la autoridad escolar, y como en esto las relaciones de autoridad adquieren su carácter, para lo cual propongo considerar en el presente apartado las siguientes constataciones:

- Primero, las quejas contra la población inútil, ligado a esto, los clamores por la modificación de costumbres viciosas vía educación. Estos reclamos recaen sobre todo en la población infantil y responsabilizan a los padres, maestros y autoridades públicas. El asunto de mantener los niños ocupados, particularmente aplicados a leer y escribir, mientras pueden ejercer una ocupación útil, y así apartarlos del ocio, librándolos de la perversión que este sugiere; todo esto a propósito de la educación en artes y oficios.
- Segundo, como los asuntos sobre los niños sin ocupación, que vagan en las calles, sustraídos de la protección y el cuidado adultos, debido al abandono, negligencia o incapacidad de sus padres, genera una cantidad de males, entre los que cuentan la pobreza y la delincuencia; situaciones que se adjudican a los padres, su incapacidad, negligencia o excesos; todos estas cuestiones permiten sugerir una infancia sustraída de la autoridad, en tanto no es protegida, los padres no se hacen responsables y los hijos no obedecen. El modo de remediar estos males resulta ser la educación escolar, por eso las quejas ante la escasez de escuelas públicas. Especialmente se interviene la infancia, porque se considera maleable y sólo en ella se encuentra la posibilidad de modificar costumbres, eso sí con intervenciones distintas para niños y niñas, quienes también deben ser útiles y laboriosas.
- Tercero. Dado que los anteriores constituyen asuntos públicos, el modo de corregirlos y dirigirlos se instala con el mismo carácter público, en la educación escolar, dirigida a la felicidad del estado. Además, este carácter se da porque la educación de las familias se

sustrae fácilmente al control del gobierno, a diferencia de lo que sucede con la escuela y el maestro, lo que genera un combate de las prácticas particulares y domésticas de educación, que están sujetas a la voluntad de padres y maestros.

3.1.1 Clamores por la utilidad, la modificación de costumbres viciosas y la ocupación de los niños: a propósito de la educación en las artes y oficios

Aunque la educación de las artes y oficios es diferente a la escolar, en los discursos dirigidos a darles prestigio y orden, se identifican preocupaciones comunes respecto a la infancia y la población inútil, la pobreza, disputas entre padres y maestros, el ejemplo de estos y su autoridad, etc. Alrededor de la enseñanza de las artes y oficios circulan murmullos, a veces clamores, pretensiones y prácticas que convergen en la educación escolar, lo que justifica abordarla, como se hará a continuación en relación con tres asuntos: la utilidad, la modificación de costumbres y la ocupación de los niños.

Como se indicó antes, la novedad de lo escolar, tiene que ver con el problema del gobierno de la población, lo que supone varios inconvenientes derivados de “costumbres viciosas” que habría que entrar a combatir y modificar (Campomanes, 1775). Se trata de gente ociosa y perezosa, sin ocupación, dedicada al vagabundeo, que por tanto resulta inútil al Estado, al tiempo que se convierte en un fardo para este: "El verdadero extranjero [*sic*] en su patria es el ocioso, y una pesada carga: tanto mas insoportable, á medida que es mayor el número de los inútiles" (p. 20).

Pero además de la falta de ocupación y la pobreza asociada, en todos los niveles sociales no hay una disposición al trabajo, lo que se evidencia, entre otros lugares, en las consideraciones que se hacen sobre las artes y oficios. Según Campomanes es necesario fomentar las artes y oficios, pues estos están desprestigiados y un gran número de familias, que se dedicaban a dichos trabajos, “ahora viven en el ocio, faltas de ocupación, con que mantenerse” (p. 32).

Tal desprestigio procede, según este mismo autor, de escritos en contra de la aplicación a las artes y oficios, pero sobre todo de los propios maestros, de su falta de método, mal ejemplo en relación con la higiene, vestir, diversiones malsanas; así como de múltiples inconvenientes entre profesores y padres: responsabilidades de cada uno, disputas por la autoridad, manejo

del tiempo, cuestionamientos mutuos, entre otros. Todo esto habría que corregirse, no en vano el tratado de Campomanes se dirige a “manifestar el modo de enseñar, perfeccionar, animar, y poner en la estimación que merecen, las artes y oficios en el Reyno, y á los artesanos que las profesan: desterrando las vulgaridades, y abusos que lo impiden” (p. 73).

El mejoramiento de las artes y oficios, así como su extensión a la población, requirió dos frentes de intervención: “una educación, superior á la actual de los artesanos; y que la policía de los oficios se mejore, á fin de que los menestrales adquieran la debida estimación” (p. 75); Es decir, por una parte, se tratan asuntos asociados a la enseñanza de los oficios, que refieren al método, claridad y orden respecto a lo que se enseña, condiciones del aprendiz, responsabilidades de maestros, padres, aprendices y oficiales; tiempos de aplicación, entre otros asuntos cuyos términos se tratan de definir y resolver mediante una escritura de aprendizaje. De otro lado, pretende de dar prestigio a los maestros, para que, por esta vía, las artes y oficios lo adquieran, acción que se moviliza procurando prácticas de policía entre aquellos, tendientes a modificar costumbres en el vestir, higiene, aplicación del tiempo libre, etc.

Asimismo, se trata de una educación dirigida a la utilidad, “pues si sus especulaciones recaen sobre cosas vanas, que ni conducen al conocimiento del Criador, ni á la sólida instrucción de los hombres, para ser virtuosos en sí mismos, y útiles a la sociedad humana (...) inútil por cierto será el estudio, y poca gloria adquirirá el profesor; que ocupe su tiempo en sofisterías” (p. 76). Lo útil, no refiere sólo al aprendizaje de un oficio, sino también a conocimientos morales, “que son precisos en el resto de su vida; y para poder portarse con honradez y decencia, que les haga apreciables y bien quistos” (pp. 117-118)

Hay que decir que, aunque en la educación referente a las artes y oficios el aprendizaje de estos resulta un asunto de primer orden, también se propone el aprendizaje de la escritura y la lectura para los niños que aun no poseen las fuerzas ni el juicio necesarios para ser aprendices de un oficio. Es decir, leer y escribir no se plantean aquí como asuntos pedagógicos ni ilustrados, sino meramente de ocupación, para combatir la ociosidad y los males que esta genera, pues “De no aplicar los niños entonces a leer y escribir, resulta, que estén ociosos en aquella tierna edad, y que se impresionen de especies, e ideas que le perjudican demasiado, cuando llegan a ser adultos” (p. 148).

Entonces, a propósito de la educación en artes y oficios, es posible advertir una insistencia sobre la urgencia de modificar costumbres viciosas, particularmente la ociosidad y la falta de aplicación a ocupaciones útiles, que serían la causa de la pobreza y perjudicarían al Estado, pues en lugar de sostenerlo, los inútiles se convierten en una carga. Además, ya se advierte la necesidad de regular la relación entre padres y maestros, para evitar disputas o incumplimientos; así como prácticas para mejorar el método y la persona del maestro, porque especialmente a su desprestigio se adjudica el de las artes y oficios, debido a sus malos ejemplos, vicios, suciedad, falta de métodos, amoralidad, etc. En última instancia, se perfila la enseñanza de la escritura y la lectura en los niños, sobre todo para mantenerlos ocupados, previniendo su perversión y acostumbrándolos a no ser ociosos.

Tales insistencias coinciden con los discursos y prácticas de la escuela pública, adjudicando los males de la población a la falta de educación y buenas prácticas de crianza, por lo que la educación escolar se va configurando como una urgencia, al tiempo que el mejoramiento de las costumbres se considera como posible y más efectivo a través de la intervención escolar de los niños. Estos asuntos se abordan el siguiente apartado.

3.1.2 Una gran porción de la población sin crianza, educación ni ocupación y por qué educar la infancia

Conviene acostumbrar a los niños al trabajo y a la constancia en sus ocupaciones para que no se hagan holgazanes cuando sean hombres. Por eso y porque en sus primeros años no tiene otro ejercicio se les conceptúan necesarias todas esas horas de ocupación (Felipe Salgar cura de Girón, en AGN, 1789)

Según Bárbara García (2007), “En la sociedad colonial de la Nueva Granada se expresan dos formas de la educación doméstica: la de las familias principales y la de las familias iletradas, pobres o populares, con todas las connotaciones sociales de la diferencia de clase, los tipos de familias existentes y la condición social de los hijos” (p. 140); esta última forma concierne sobre todo a los gremios de artesanos y se vincula con el aprendizaje de artes y oficios. Empero, para este momento buena parte de la población quedaba por fuera de estas formas, y más bien podríamos decir que no tenían educación ni se inscribían en forma alguna; entre otras cosas, porque excluían a los hijos ilegítimos, cuyo número no era menor, y sólo hasta 1784 se permite su acceso a la educación de artes y oficios, mediante la Real Cédula del 2 de

septiembre del mismo año: “Ley IX sobre la ilegitimidad no es un impedimento para ejercer artes y oficios” (Novísima Recopilación de las leyes de España).

Si bien a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX se contaba con algunas escuelas públicas y gratuitas de primeras letras, financiadas por las parroquias, fondos propios⁴³ o donaciones de particulares, dirigidas principalmente a los pobres; su carencia es evidenciada por todos aquellos que las ponen como el remedio para múltiples males. Así, Cuervo (1808), cura párroco de Santa Bárbara en Santafé, en el plan para la apertura de una escuela adscrita a su parroquia, pinta a la mayor parte de vecinos de Santafé como un cuadro de desgraciados e infelices: “no se encuentran en ellos más que gentes miserables, sin oficio, sin ejercicio alguno, y sin educación cristiana, ni política, si exceptuamos un corto número” (pp. 160-161), situación que adjudica a la falta de escuelas y se lamenta de que para esta capital sólo hayan dos:

en todas partes son necesarias y muy importantes las escuelas públicas; pero principalmente en las ciudades y lugares populosos y pobres como esta donde ocupados la mayor parte de sus vecinos, como jornaleros, oficiales o maestros dejan diariamente abandonados a sus menores hijos en las calles y en las plazas pidiendo limosna con necesidad y sollozos, y con la molestia de cuantos encuentran en ellos.

Se pone en evidencia, o más bien se hace ver, una multiplicidad de niños y jóvenes que vagan en las calles de las ciudades, causando grandes molestias entre los vecinos, a la vez que se dedican a la limosna y aprenden vicios de los vagos con los que comparten su tiempo. Se trata de una infancia sustraída de la autoridad adulta, en la medida que nadie se hace cargo, cuida o protege. Unos niños y jóvenes criados de esta manera se conciben potencialmente como adultos incapaces de dedicarse a una vida útil y laboriosa, por ninguna vía, ni por la intervención de alguna de las autoridades más inmediatas sobre ellos, esto es, la de los padres, párrocos y magistrados:

se crían en la ociosidad, madre de todos los vicios, se acostumbran a ella, y el mal ejemplo de los vagos y delincuentes de quienes aprenden todo lo malo; porque éstos se aprovechan de toda la inocencia de los niños para cometer sus maldades. Cuando adultos ya se saborean con ella y ni los padres ni los magistrados, ni los párrocos,

⁴³ En el reinado de Carlos III, la Corona ordena dedicar a obras pías parte de los bienes de la Compañía de Jesús que había sido expatriada. Además “Las escuelas públicas de primeras letras fueron colocadas bajo el control de los cabildos de villas y ciudades y su sostenimiento debía hacerse con las rentas llamadas *de propios*, aunque éstas eran tan exiguas en la mayoría de los poblados y aún en villas y ciudades, que muy pocas podían sufragar el sueldo del maestro y los gastos del local escolar” (Jaramillo Uribe, 1984, p. 250).

pueden reducirlos a una vida racional y laboriosa. Ya en esta edad gustan con deleite de la bebida y del juego. Se entregan sin vergüenza, y escandalosamente a las mujeres más libertinas que por igual falta de educación y recogimiento han prostituido a otros; y para mantener sus vicios y sus pasiones, se arreglan libre y desenfrenadamente a la ratería, al robo, y cuantos géneros de delitos les sugiere su tosca y grosera crianza.” (Cuervo, 1805, p. 159).

De este abandono y holgazanería derivan los excesos, la pobreza y los delitos; abandono que tiene como partida la “tosca crianza, y ésta en la falta de escuelas públicas en donde hasta la edad de poder trabajar y aprender oficio, se mantuviesen en ellas con recogimiento, buen ejemplo y temor de Dios, a sus padres y a sus magistrados”. De aquí, se puede concluir que la escuela se plantea para cumplir funciones, por una parte, de recogimiento y contención de un sinnúmero de jóvenes y niños sustraídos del control de la autoridad, y por otra de disposición, derivada del ejemplo y la obediencia a Dios, los padres y las leyes. Estos asuntos remiten a las relaciones de autoridad, pero serán tratados con mayor amplitud más adelante.

Ahora bien, en Francisco José de Caldas (1808a)⁴⁴ hallamos un escenario y unas consideraciones similares a las que hace Cuervo. En principio,

a excepción de muy pocos niños, que pueden ser educados por sus padres, y de otros pocos que pueden pagar las escuelas pensionarias que casualmente suelen abrir uno u otro menesteroso vecino, queden todos los demás sin ninguna, y sean por toda su vida unos ignorantes de sus obligaciones: y entonces, ¿qué costumbres se verán en donde reina la ignorancia? ¿de qué servirán las leyes que tan sabiamente nos gobiernan, sino únicamente para castigar los delitos que precisamente han de resultar de aquella, como el origen de todos los vicios? (pp. 56-57)

En cuanto a la pobreza, para Caldas esta proviene “de la inacción perezosa, del fastidio al trabajo, de una insensibilidad extravagante por las comodidades de la vida; en una palabra, de la ignorancia criminal de aquella ley divina que condenó al hombre á mantenerse de su trabajo y á costa del sudor de su rostro” (p. 57). Una ociosidad no por falta de ocupaciones, pues el Estado requiere de gente que se dedique a una multiplicidad de labores, sino por una indisposición frente al trabajo y las ocupaciones útiles.

Preocupa aún más a quienes se ocupan de pensar el gobierno, constatar como comunes entre los jóvenes prácticas y disposiciones dirigidas al ocio y la pereza: “ver tantos jóvenes de

⁴⁴ Este texto de Francisco José de Caldas se publicó en el Semanario del Nuevo Reino de Granada, en Santafé de Bogotá, 1808. La cita corresponde a un libro que recoge varios escritos del Semanario y que se publica en libro de 1849, intitulado Semanario de la Nueva Granada. Miscelánea de ciencias, literatura, artes e industria.

ambos sexos entregados a una vergonzosa ociosidad, madre verdadera y origen fecundo de todos los vicios, ya sea por la indolencia y descuido de sus padres, o ya en fin por no tener una mano robusta que los dirija en sus primeros años” (Caldas, 1793, p. 64).

Insistencias que establecen varias verdades: por una parte, se conecta ociosidad y vicios, por otra, el ocio se adjudica a la falta de padres, o bien a su negligencia, incapacidad o descuido, es decir, a la ausencia de un adulto que se haga cargo. Además, la carencia de educación se pone como la causa y, a su vez, la educación escolar pública como la solución: “esta multitud de pueblo que veo entregada a la holgazanería y envuelta en los horrores de la ignorancia no tiene ni ha tenido educación ni pública ni privada; luego es forzoso que, faltándole esta, carezca de costumbres; luego es preciso que sea perjudicial al Estado y a sí misma por sus vicios y malos ejemplos” (Caldas, p. 58), dado que en la educación “está el origen de casi todos los bienes; así como en la defectuosa ó nula, todos los males” (1808a, p. 55),

Al parecer el único modo con el que cuenta el Estado para hacerse cargo de esta población desocupada y delincuente, para gobernarla, es el castigo en las cárceles y las sanciones de ley, pero éstas no evitan que se cometan los delitos. A este respecto, resulta más económico el gobierno de la población mediante las prácticas que sugiere la precaria y emergente institución escolar, dirigida directamente sobre los niños, su crianza, educación religiosa, moralidad, costumbres, ocupación, contención y disposición.

Se interviene a los niños bajo el supuesto de que como estos se críen, así serán los hombres. La mala crianza genera unas costumbres que son difíciles de combatir y sólo se hace a fuerza de ley, pero esto no es económico, lo es más modificarlas introduciendo unas sustitutas desde la infancia, más vale la autocontención: “Las Leyes obran prohibiendo y castigando (...) La compasión suele debilitar el rigor de la ley, y el que peca sin testigos que lo delaten se cree libre (...) No sucede así entre las gentes bien criadas: aborrecen de corazón los delitos o las acciones indecentes. Por no caer en mengua, se abstienen de cometerlas” (Campomanes, 1775, pp. 127-128).

Asimismo, la modificación de costumbres mediante la educación sólo vale para los niños, bien sean hombres o mujeres, como se verá a continuación; mientras que para los adultos sólo queda la ley: “de donde se sigue que, los adultos ya no pueden mejorar sus costumbres sin el rigor de las leyes; y que sólo los niños tienen la dicha de poder ser buenos con la

educación y el ejemplo [*sic*], sin necesidad de que los castigos los aflijan, e infamen” (p, 128).

3.1.2.1 Educar las niñas: intervención educativa sobre la mujer

Según Campomanes las mujeres también deben estar ocupadas y laboriosas, bien sea cuando niñas educándose o adultas ejerciendo algún oficio, para inspirar a sus esposos e hijos; “Si la educación no les es común, las mugeres [*sic*] e hijas de los artesanos permanecerían ociosas; y no podrían inspirar a sus hijos y maridos una conducta laboriosa, de que ellas mismas vivirían distantes y tediosas” (pp. 357-358).

En segunda instancia, en tanto las mujeres también hacen parte de esa multiplicidad sin ocupación con tendencia al crimen, la perversión y particularmente a la prostitución. Según Caldas “Las jóvenes, que no son poco número, piden quizá con más justicia recogimiento y ocupación. El ánimo se horroriza al contemplar las funestas consecuencias que viene a esta mitad del género humano cuando se les deja sin freno y sujeción. De la ociosidad viene la miseria, de aquí la prostitución (...) objetos tan tristes, ocasionados únicamente del poco caso que se hizo de su educación en los primeros años” (Caldas, 1793, p. 73).

Entonces, la utilidad y ocupación son cuestiones a las que debe aplicarse toda la población, dado que “Del pueblo se ha de hacer el uso más ventajoso, para que todo esté ocupado; y cuantas personas lo componen, ganen honestamente, de que vivir. Supuesto este principio, se ha de adoptar otro; y es que las mugeres [*sic*] no deben permanecer ociosas en el pueblo, ni en provincia alguna, sin producir utilidad al Estado” (Campomanes, 1775, pp.369-370); lo que supone una dificultad, por cuanto “las hijas con gran repugnancia se dedicarán al trabajo; viendo holgar a sus madres, tías, y hermanas mayores. El exemplo [*sic*] puede más que la educación misma. Es el que forma las costumbres de los pueblos, el que las mejora o destruye, cuando declina el vigor, y virtud de los mayores” (pp. 372-373).

Empero, al parecer las costumbres en buena parte del reino no favorecen los trabajos de las mujeres y menos la educación, por lo cual se requieren intervenciones y modificaciones. Para esto lo que se pone como más conveniente es la intervención de las prácticas de crianza, antes que la coacción: “Conozco la imposibilidad de llegar al logro de esta empresa [que las mujeres se ocupen], por medios de coacción, los cuales [*sic*] no serían dignos ni convenientes

a este fin. La crianza que se dé a las mugeres [*sic*], facilitará los medios, de hacerlas con el tiempo generalmente laboriosas” (pp. 366-367).

El apego a la ociosidad como una costumbre a combatir es sentenciado en todos los niveles sociales, así como la necesidad de modificarlo y llevarlo hacia la ocupación y utilidad, para lo cual se proponen diferentes acciones, además de la crianza y educación; por ejemplo, acudir a la autoridad pública para auxiliar a los padres en la tarea de proporcionar ocupación a las niñas, o reconvenirlos “si les halla omisos, o abandonados en la educación, y aplicación ventajosa de las hijas” (p. 374); asimismo, Caldas propone recoger a las niñas sin ocupación y entregarlas a señoras distinguidas, con el propósito de que las sostengan y eduquen hasta que se casen, considerando que “No hay gremios; no hay, ya lo he dicho, suficientes monasterios; no hay casa de recogidas; no hay hospicio” (1808c, p. 73).

Entonces, no hay quien se haga cargo de educar las niñas y mujeres jóvenes conforme a los principios de utilidad y laboriosidad; ni siquiera de cuidado y protección, teniendo además en cuenta que “Las jóvenes, que no son poco número, piden quizá con más justicia recogimiento y ocupación” (p. 73), dado su carácter débil y quizá mayor propensión al pecado.

Quizá constituya una obviedad indicar que para la época habría consideraciones negativas sobre la mujer respecto al hombre, sin embargo, en esta racionalidad emergente, de utilidad y ocupación, es posible hallar la noción de igualdad en términos de razón intelectual y de aplicación al trabajo según su capacidad, vía educación: “La mujer tiene el mismo uso de razón, que el hombre: solo el descuido que padece en su enseñanza, la diferencia sin culpa suya” (Campomanes, 1775, p. 367), de tal suerte que “Si la educación de los hombres y mugeres [*sic*], fuera igual, podría resolverse el vano problema, de si lo es también su entendimiento. Mientras subsista su instrucción en el pie actual, es una cuestión [*sic*] inútil, y meramente especulativa” (Campomanes, p. 368).

Pese a dichas nociones, la situación de la mujer parece corresponder al siguiente balance: “Marginadas expresamente de la vida pública, desconocida su personalidad jurídica por el Estado, relegadas al ámbito hogareño, a la crianza y educación de los hijos, las mujeres se perfilan como la sombra del pasado” (Velásquez Magda, 1989, p. 10). Según esta misma autora hasta bien entrado el siglo XX persistió la división tajante entre las actividades

masculinas y femeninas, la exclusión de la mujer de los cargos oficiales de poder público, las consideraciones machistas, etc.; diferenciaciones que de alguna manera se corresponden con las diferencias en los modos de educación entre hombres y mujeres.

Ahora bien, aunque en múltiples términos existan diferenciaciones entre las condiciones sociales y políticas entre hombres y mujeres, tanto en los ámbitos privado como público, lo que se pretende resaltar en este trabajo es que vía modificación de prácticas de crianza y educación escolar se condujo la condición de la mujer, desde niña y joven, inscrita en una racionalidad de utilidad y ocupación. Unos modos de dirigir a la mujer para que se configure como buena esposa y madre, encargándose de su hogar y sí es preciso aportando a la economía de este, al tiempo que se ocupa de la buena crianza y cuidado de los hijos. Prácticas y racionalidades que tendrán efectos en los modos de ser mujer, madre, hija o esposa.

En definitiva, se interviene un escenario que a la vez se produce, constituido por una multiplicidad de niñas y jóvenes sustraídas no sólo de la utilidad y ocupación, sino de la autoridad adulta, por cuanto nadie se ocupa de su cuidado, crianza ni educación, o no lo hace de forma adecuada; al tiempo que unas mujeres adultas no se desempeñan como autoridad, bien por descuido y mal ejemplo, o por sus excesos en los cuidados, como se verá más adelante. Todo esto se remediaría con una educación pública y gratuita.

3.1.3 La educación como objeto público: combates a las voluntades particulares y su diversidad monstruosa

La escuela pública y gratuita permitiría remediar los males de una falta, o de una mala crianza, de esta población, una gran porción del Estado, sin control con tendencia a ser inútil y peligrosa:

Estoy convencido de esta necesidad, y de que con una escuela gratuita en cada parroquia de las de esta ciudad donde se diese una cristiana y civil educación a los huérfanos e hijos desamparados de los vecinos de ellos; que además de la instrucción que adquirirían para aspirar según sus clases, y vocación a sus mayores adelantamientos, con una conocida ventaja, de la religión, del Rey y del Estado se cortarían de raíz la mayor parte de los vicios que contraen por el abandono con que se cría esta gran porción del Estado y también los excesos que por la misma razón cometen, y que conducen a muchos a un presidio, y no pocos a un suplicio. (Cuervo, 1805, p. 160)

Se halla la escuela pública y gratuita como un modo posible para modificar las costumbres, para algunos el único, bajo la dirección y uniformidad del gobierno, pues los padres no son capaces de dar una crianza y educación que convenga al Estado, bien sea porque se encuentren ocupados, como se señaló con Cuervo, por descuido o por incapacidad dado que también viven en la ignorancia y sus costumbres y ejemplos no convienen. Además, las prácticas de crianza y educación familiares, digámoslo de una vez, son incontrolables, se sustraen a la dirección y vigilancia del Estado, lo que no sucederá, del todo, con la escuela, porque esta no deja de ser porosa.

Cuervo sentencia de la siguiente manera el hecho de que sólo vía escuela pública se pueden modificar las costumbres:

Desgraciados por cierto aquellos pueblos que se crían sin este auxilio [escuela pública]; porque la mayor parte de sus individuos, no se pondrán jamás en estado de adquirir por sí los conocimientos más sublimes de nuestra religión (...) carecerán siempre de toda ilustración, y en todas materias, aún de aquellos más necesarios, y que no se heredan, para manejarse con utilidad y economía en la industria, artes y oficios que a cada uno le toquen ejercer. (1805, p. 158)

Como se vio con Campomanes (1775), a propósito de la mejora de las artes y oficios, se entretejió una asociación entre educación, utilidad y modificación de las costumbres, dirigida a una operación de “mejoramiento”, un bien hacer, pero no tanto de estos elementos en sí mismos ni de los sujetos implicados, sino sobre todo para bien del Estado, bajo consideraciones como las siguientes: “Las costumbres por medio de una buena educación, son las que mantienen pujantes los estados” (p. 340), a la vez que “Un pueblo más laborioso contribuye a la felicidad general del Estado” (p. 370).

Asimismo, para Manzanos⁴⁵ (1798) la instrucción debe ser “madre de las buenas costumbres, y de que resulta el mayor bien al Estado, siendo principio de su felicidad, basa [*sic*] de la tranquilidad pública, y fundamento de una estable y perfecta sociedad” (En Martínez Boom, 2011, pp. 109-110). La instrucción se dirige a reformar las costumbres para la felicidad, tranquilidad y bienestar fundamentalmente del Estado. Las acciones educativas dirigidas

⁴⁵ Andrés María Manzanos, abogado de la Real Audiencia del Distrito para el año de 1798, en el documento intitulado “Instrucción práctica para el gobierno económico de las escuelas de Maracaibo, con arreglo a las circunstancias del lugar y demás que debe tenerse presente para el mejor método y orden que debe observarse a fin de hacer más fácil la enseñanza”.

desde el gobierno no apuntan de forma directa a la felicidad de las familias y sus hijos, correspondientes a un ámbito privado, sino a un campo público, lo que se evidencia en lo expuesto por Caldas (1808a):

separado de aquel interés natural que tiene un padre en que sus hijos sean buenos para la familia, hay otro general y más importante que mira al bien común de la sociedad en que viven; de aquí viene la obligación de los mismos padres á imprimirles, desde la menor edad, ideas análogas conducentes á la felicidad de: sus conciudadanos, y el justísimo derecho que tienen los gobiernos para presidir á toda la educación de la juventud de ambos sexos, a fin de cuidar de que esta sea conforme á los objetos que se propone. (pp. 55-56)

Para Caldas, en cualquier gobierno se requiere que los jóvenes de ambos sexos tengan “una educación pública, gratuita, igual, sabia y sostenida” (p. 55), dirigida al logro de los fines que tales gobiernos se proponen. Pública implica, entre otras cosas, que la escuela esté “bajo la inspección y vigilancia del gobierno” (1808b, p. 68); cabe indicar que lo público no se refiere a que el estado asuma los costos económicos, sino a sus derechos en términos de dirección, generalización, uniformidad, nombramiento de maestros, entre otros elementos que tienden a la constitución del dispositivo de simultaneidad sistémica; lo económico se obtiene de fondos propios, aportes de los vecinos, intervención de las parroquias, contribuciones de los padres según sus posibilidades, siendo gratuita para los más pobres.

Además, tal educación escolar pública se pone de cara a la educación privada y doméstica, incluso se puede decir que las combate por varios motivos; por una parte, en tanto esta última se limita sólo a un pequeño grupo cuyos padres o tutores pueden pagarla, y por otra, resulta voluntaria y arbitraria, depende tanto de las voluntades o caprichos de los padres como de los maestros, a la vez que, debido a tales voluntariedades, resulta diversa y no uniforme ni generalizada como conviene a la racionalidad de gobierno que se está instalando; diversidad que resulta monstruosa:

En efecto, las distintas condiciones de los padres, sus diversas ocupaciones, la variedad de sus genios, de sus talentos, de sus costumbres, de sus posibilidades, todas estas circunstancias presentan á la idea de un filósofo el resultado mas desagradable, porque vé [*sic*], como en un cuadro, la diversidad monstruosa de los efectos que ha de producir una educación tan caprichosa como desigual.” (Caldas, 1808a, p. 56).

Entonces, la educación no puede estar sujeta a las voluntades de padres ni maestros, sino al orden, racionalidad y dirección del gobierno. Además, de cara a la desigualdad en mención,

se ponen la uniformidad y generalización, tanto de métodos, procedimientos, organización, fines, contenidos, horarios, edad de los alumnos y condiciones de los maestros; es decir, se tiende al dispositivo de simultaneidad sistémica que caracteriza la institución escolar.

Estos elementos resuenan una y otra vez en los planes de escuela para el periodo que se está considerando. Precisamente una de las características del plan es que tiende a que se observen unas prácticas uniformes y constantes, que no puedan ser alteradas por sujeto alguno. Incluso, aunque se requiere la financiación de los particulares de buena voluntad, su acción sobre la escuela se limita sólo al aspecto económico:

Sobre estos principios, digo que el gobierno es el primer agente que debe ordenar y poner en movimiento esta máquina, formando una constitución con toda la fuerza de una ley, á fin de que sea observada religiosamente por los directores [maestros]⁴⁶ de escuela: de suerte que los buenos, caritativos y celosos patriotas que quieran manifestarlo por medio de la formación de los establecimientos piadosos de que tanta necesidad hay en esta capital y reino, solo deberán pensar en los medios de verificarlos, sin introducirse, ni á dar las reglas para la enseñanza, ni al nombramiento de directores, ni menos á adjudicarse el título de patronos, para sí ni ninguno de sus parientes. (Caldas, 1808c, p. 68)

El carácter público de la educación escolar implica un combate a la apertura arbitraria de escuelas, así como al ejercicio o adjudicación deliberados de los maestros; estos deben estar reconocidos, autorizados y vigilados por los Cabildos o autoridades locales, situación que se evidencia en varias solicitudes que hacen los maestros para la emisión de sus títulos o nombramientos, así como en las respuestas de los magistrados; por ejemplo lo que indica el Corregidor de Sogamoso al Alcalde del mismo municipio, a propósito del nombramiento de la solicitud de título del maestro Don Juan de la Cruz Gastelbondo:

prevengo a vuestra merced que luego que con este requerido por parte del dicho Gastelbondo, proceda a destruir y quitar todas las Escuelas que se hallasen dentro de este pueblo, dejando tan solamente la del mencionado Gastelbondo y la del Melchor Herón como públicas y de mejor utilidad, previniéndoles a los maestros que las obtengan, no prosigan en ellas, por ningún modo; y en caso de que se

⁴⁶ Caldas propone modificar los nombres de “maestro, preceptor o docto con que suelen denominarse; porque estos á mi entender encierran una significación algo fastuosa, poco modesta, y que no puede inspirar en los niños aquella confianza con la cual conviene en su edad que traten a sus directores, para que estos conozcan también la condición y carácter de sus alumnos. Los de director, padre de la patria, amigo de los niños. En la educación de los jóvenes, y aun en el gobierno de los hombres, hay muchas prácticas que, aunque pequeñas al parecer, contribuyen” (Caldas, 1808b, p. 67). Es decir, se trata de nombrarlo de otro modo, no maestro sino director, para generar otra relación, la de confianza que permitiría que el maestro conociera a sus alumnos.

experimente reincidencia les arrestará a prisión y les exigirá la multa de diez pesos.
(AGN, 1782. *El Corregidor y Teniente del Partido de Sogamoso...*)

De alguna manera, cualquiera podía ejercer la función de enseñar a leer, escribir y contar, incluso sin un saber al respecto y como un oficio para sobrevivir, sin embargo, estas prácticas se tratan de modificar para entregárselas exclusivamente al maestro de escuela pública, por lo que se prohíbe expresamente su ejercicio por fuera de este ámbito, dando lugar a las sanciones: “que no se consienta que en las tiendas de barberos, sastres, peluqueros, etc., ni en casas particulares de los mismos pardos, se enseñen niños de su clase a leer escribir, y contar, tasándose al contraventor la multa que le tenga a bien” (Gallegos, Landaeta, Mora, Monasterios y Piña, 1805, en Martínez Boom, 2011, p.p. 88-89).

Tal prohibición se suscita para combatir prácticas como las que describe Simón Rodríguez, donde maestros sin mérito – sin certificado, testigos o examen- enseñan en lo que él llama “fingidas escuelas”:

Basta para conocerlo -al maestro- fijar un poco la atención en las peluquerías y barberías que sirven de Escuela; y sin detenerse en examinar su método, ni la habilidad de sus maestros, pásese a averiguar con qué autoridad se han establecido, quiénes son sus discípulos y qué progresos hacen.

Y se verá que ha sido costumbre antigua retirarse los artesanos de sus oficios en la vejez con honores de Maestros de Primeras Letras, y con el respeto que infunden las canas y tal cual inteligencia del Catecismo, han merecido la confianza de muchos padres para la educación de sus hijos: que muchos aún en actual ejercicio forman sus escuelas públicas de leer y peinar, o de escribir y afeitarse, con franca entrada a cuantos llegan sin distinción de calidades, y nunca se ve salir de ellas uno que las acredite. (1794, en *Revista Aquelarre*, 2009, p. 39)

En este modo como se va configurando la escuela, emerge el maestro como un sujeto particular, cuyo estatuto resulta importante explorar para dar cuenta de las relaciones de autoridad también emergentes.

3.2 Condiciones sobre el maestro: su estatuto público y miserable

Las funciones que se asignan a la escuela recaen directamente sobre el maestro, uno que debe ser elegido, investido, examinado y vigilado. Si la educación escolar constituye un quiebre y una novedad, este sujeto también es novedoso. En primera instancia, en los planes de

escuela se combate la dispersión y pluralidad de sujetos que se dedican a la enseñanza, especialmente aquellos que lo hacen como un oficio para subsistir:

con dolor se experimenta que cualquier hombre, que no tiene para comer toma el arbitrio de abrir en su casa, o en una tienda una escuela donde recoge algunos muchachos, a quienes por sola su autoridad, enseña lo poco que sabe, o tal vez aparenta enseñarles para sacar alguna gratificación, con que alimentarse, sin que preceda licencia, examen, ni noticia de los superiores, entregándose la primera educación, a quienes tal vez ignoran la doctrina cristiana, con cuyo errado cimiento, no es de admirar salga defectuoso todo el edificio (Moreno y Escandón⁴⁷, 1774)

No se puede confiar la educación de los niños a “semejantes sujetos”, como los nombra Moreno y Escandón, desordenados y sustraídos de control, tanto de los padres como del gobierno. Para remediar el mal que sugieren, se intervienen mediante mecanismos que permitan direccionarlos, dentro de los cuales el examen adquiere un lugar central: “que se expida orden estrecha para que los maestros de esta clase, sean examinados debidamente, y se les prescriba límite, a lo que pueden recibir por el trabajo de su ocupación, dándoles regla de lo que deben observar” (1774).

La ignorancia se pone como factor común entre los maestros que quedan por fuera del examen y reconocimiento del gobierno, no sólo respecto a los conocimientos que suponen un espíritu elevado, sino aún de los rudimentos elementales de la lectura y escritura, lo que indica para Simón Rodríguez una especie de engaño:

Para que un niño aprenda a leer y escribir, se le manda a casa de cualquier vecino, sin más examen que el saber que quiere enseñarlo porque la habilidad se supone; y gozan de gran satisfacción las madres cuando ven que viste hábitos el Maestro porque en su concepto este traje es símbolo de la Sabiduría. ¡Ah! De qué modo tan distinto pensarían si examinaran cuál es la obligación de un Maestro de primeras letras, y el cuidado y delicadeza que deben observarse en dar al hombre las primeras ideas de una cosa. (1794, en *Revista Aquelarre*, 2009, p. 37)

Tales hombres se dedican a enseñar llevados a este oficio por falta de virtud, vagabundería y pobreza. En adelante les será prohibido que ejerzan la enseñanza: “con ningún color, pretexto, ni motivo se permita que alguno ande por las Estancias, o en el Pueblo protextando [*sic*] enseñar a leer, a escribir a niños para solapar su bagabundería [*sic*] y tener que comer

⁴⁷ Fiscal, jurista y educador neogranadino, nació en 1736 en Mariquita, Tolima. Por orden del virrey Pedro Messía de la Cerda, le fue asignada la responsabilidad de ejecutar la Real Cédula de Carlos III que ordenó la expulsión de los jesuitas en 1767 (Ocampo y Soler, 2012).

con título de Maestro; pues por lo regular ninguno de ellos sabe leer, ni escribir y así no lo puede enseñar.” (Fray Francisco Miranda⁴⁸ en AGN, 1792).

No se puede permitir la apertura libre de escuelas, considerando que “Autorizada esta libertad sucedería que algunos hombres perdidos, sin instrucción ni probidad [moralidad, integridad y honradez en las acciones] tomarían este arbitrio para asegurar su subsistencia, y a nadie se esconde quantos [*sic*] males y quan [*sic*] funesta consecuencia produciría semejante libertad. (El síndico Procurador General de Santafé en AGN, 1808). Estos sujetos no son de confianza, considerando que “El alma de los niños (...) está en manos de sus maestros los cuales [*sic*] la forman según las ideas que les inspiran; y qué ideas puede inspirar a esa porción escogida un hombre que no tiene otro fin al erigirse [*sic*] Maestro de escuela que asegurar su subsistencia, y que tal vez se ve reducido a la misma por sus vicios”. (El síndico Procurador General de Santafé en AGN, 1808).

Pese a las consideraciones negativas respecto a la conexión entre el oficio de maestro y la subsistencia, tal conexión no cesa, ni para los maestros reconocidos por el gobierno ni para los que quedan fuera. Son raros los casos en que no se vinculan la necesidad de subsistencia, la miseria y el oficio de maestro, pues regularmente no alcanza para sostenerse, bien sea porque no hay fondos para asignarles, si los hay son escasos o no se giran, o cuando los padres contribuyen lo hacen respondiendo a su pobreza, por ejemplo con una vela, un huevo y unos cuantos reales, como se registra en el plan de escuela del cura de Ubaté: “una vez, que el establecimiento de esta Escuela, que no tiene otro objetivo que el bien público, no tendrá ningún padre ni madre de familia obligación de dar otra cosa al Maestro por semana que el que tuviere posibles, medio real, y el que no, uno o dos huevos” (AGN, 1792) . Sin embargo, hay casos raros, como el del maestro que se solicita en el plan para la fundación de una escuela en Nóvita (Provincia del Chocó), quien no precisa para su subsistencia:

Para este establecimiento, este lugar tiene propios fundados en la carnicería y expendio de serdos [*sic*] y con sólo deducir de este fondo público doscientos pesos de plata anualmente, se puede establecer la indicada escuela; pues no falta sujeto de providad [*sic*], y de regular instrucción que se ofrezca ser maestro de ella por tan corto sueldo, que a no necesitar para su precisa subsistencia y la de su numerosa familia estamos persuadidos enseñaría a los niños gratuita y según el zelo [*sic*] patriótico (...) Tal es el caso de Narciso a quien proponemos a V.E.

⁴⁸ Cura franciscano de Ubaté, presenta prospecto de educación primaria.

como digno a este encargo, y de la confianza pública manifestada tantas veces en el esmero y paternal amor con que ha mas de seis meses sin precio alguno tanto en la religión como en las primeras letras (AGN, 1802).

Ahora bien, en la superficie de emergencia de la escuela pública y el sujeto maestro no hay continuidad ni uniformidad, no se trata de un objeto bien definido ni unívoco. Particularmente respecto al maestro de escuela pública hay varias consideraciones simultáneas e incluso contradictorias, dada su dispersión. Por una parte, representa probidad, patriotismo y sabiduría, individuos excelentes dignos de imitar, merecedores del favor de los magistrados, padres y alumnos; de otro lado, unos individuos de los que siempre hay que desconfiar y someter a examen y vigilancia al punto que pueden ser destituidos porque su trabajo no alcanza la grandeza de la competencia de su cargo.

Al tiempo, se trata de hombres miserables sumidos en la pobreza que deben rogar por su sueldo⁴⁹, para mantenerse en el oficio y sostener a su familia, como es el caso de Don Juan de la Cruz Gastelbondo, quien “por ser una cosa muy corta con la que le contribuyen los padres de los niños que enseña y no alcanzando con esto para poder mantener sus obligaciones, me ha insinuado se quiere separar de esta fatiga, y solicitar otro acomodo, en que pueda sacar el premio de su trabajo”, recibe desde hace más de nueve años “un real semanal, un pan, y una vela, cada sábado” y “no le alcanza ni aún para zapatos” (AGN, 1782-1798). Este es un caso recurrente en la documentación, que signa la visibilidad del maestro, frente a lo cual Martínez Boom indica que: “a través de reiteradas fórmulas discursivas, el clamor del maestro es una constante que determina su visibilidad. Como opositor o como titular de alguna escuela, al maestro lo vemos porque se queja, porque reclama, porque suplica, porque denuncia” (2012, p. 240).

Ahora bien, sobre el maestro opera especialmente el examen, debido al carácter público de la escuela, lo que implica que “los maestros de primeras letras que quieran abrir escuelas públicas sean antes examinados sobre lo que deben enseñar” (Caldas, 1808a, p. 56). El examen actúa al menos en dos vías, por una parte, sanciona los rudimentos que el maestro debe enseñar y su método, y por otra califica las cualidades que precisa, a saber “de probidad,

⁴⁹ Jaramillo Uribe indica que los maestros pasaban muchos años sin recibir sueldo “y ordinariamente sólo recibían una parte mínima de los estipulados en los nombramientos (...) Las solicitudes de pago de salarios se repiten constantemente” (1984, p. 251).

prudencia, habilidad y sólida instrucción de que deben estar adornados” (AGN, 1808), en virtud de lo cual se precisa que un maestro que pretenda el título debe acreditar sus cualidades con “testigos fidedignos”, además de “citación y audiencia del Síndico personero sobre estas mismas calidades; y para dar una prueba de la instrucción necesaria debe después sufrir un riguroso examen en la Sala de Ayuntamiento ante el cuerpo municipal, el que deberán hacer los individuos de él, a los sujetos que el gobierno tenga a bien deputar” (El Síndico Procurador General en AGN, 1808).

Regularmente se establece una comisión para examinar al maestro conformada por hombres notables, como el cura párroco, el alcalde, jueces o inspectores de policía (autoridades civiles y eclesiales), sin embargo, “Aunque el control sobre el maestro circula entre el orbe eclesiástico y el civil, es el orden gubernamental el que se reserva en última instancia el derecho de dotar al maestro, convirtiendo a ese oficio en un asunto de competencia y jurisdicción pública.” (Martínez Boom, 2012, p. 248).

Tal necesidad de probidad y testigos que la certifiquen se corresponden con el carácter público del maestro: “se les advertirá de los documentos con que han de legitimar sus personas, y justificar su conducta pública en los lugares donde han residido.” (Caldas, 1808c, pp.71-72). Digámoslo con más contundencia, si algo es el maestro es un sujeto y objeto público, elemento que juega en su elección y permanencia. Objeto en tanto sobre él recaen las miradas, los juicios y las intervenciones y sujeto por cuanto estas fuerzas lo atan. Según Caldas, el maestro debe ser elegido con el mayor cuidado porque de este depende “los buenos efectos que ha de producir el establecimiento” (p. 67), en esto,

No se pondrá la mira con preferencia, ni a la edad, ni a las conexiones, ni a los empeños: en la primera no está vinculada la virtud ni la ciencia, y en los segundos puede intervenir la intriga, y perderse el acierto que tanto importa en esta materia. La opinión pública sobre sus costumbres y carácter y un examen también público y riguroso de sus talentos sobre las materias que ha de enseñar, como leer bien, escribir con pureza castellana, aritmética, y doctrina cristiana por principios, decidirá la elección. (p. 67)

Aunque de algún modo pareciera que es en la actualidad cuando el maestro es objeto de interrogaciones de múltiples y variadas instancias (el estado, los padres de familia, los ministros religiosos, organismos internacionales, entidades económicas, ciudadanos del común y que no decir de los medios de comunicación), desde su emergencia carga con la

condición de eminentemente “público”, lo que lo pone en situación de ser interrogado, aconsejado, intervenido, denunciado, sancionado y destituido. Debido a este carácter, el maestro es sujetado y gobernado. En la actualidad, es sobre todo en el ámbito público donde su autoridad es puesta en cuestión, donde se advierte su crisis y el modo de remediarla.

Empero, no es suficiente con el examen inicial y la autorización para ejercer el oficio de maestro, además se precisa que sean “visitados anualmente por las autoridades públicas, para indagar si observan la buena enseñanza, y si procuran conservar puras las costumbres de los niños” (Caldas, 1808a, p. 56). A este respecto, Simón Rodríguez indica que “Si para obtener aquellos empleos se necesita instrucción, talento, aplicación, y conducta en los sujetos; para servir éstas [las escuelas] deben ser doblemente instruidos, aplicados e irreprochables, y haber acreditado estas cualidades. Considérese la grave obligación de un Maestro, y su responsabilidad” (1794, en Revista Aquelarre, 2009, p. 39).

Quien haga las veces de director, inspector o regente visita las escuelas, usualmente sin previo aviso. Entre sus funciones está contar a los alumnos y contrastar su número con el de los inscritos, identificar las carencias de la escuela en términos de mobiliario, verificar la aplicación del método establecido y además “Velará sobre la conducta de los Maestros subalternos y procurará que desempeñen con fidelidad sus encargos: les advertirá secretamente los defectos en que incurran y les amonestará con suavidad la enmienda; y si no la hubieren o perjudicaren de algún modo con su mal ejemplo la inocencia de los niños, será el fiscal quien los acuse ante el Juez para su separación” (p. 42).

Los anteriores constituyen indicadores de que no se confía en el maestro y que se requiere de los mecanismos de inspección y vigilancia para garantizar que ejerce como le corresponde, elemento nada soslayable en la actualidad si se considera que todos los sistemas educativos están mediados o intervenidos por los mismos y que existen toda una serie de mecanismos de control que van desde los códigos de ética hasta las oficinas de control interno.

También hay que decir que mediante tales mecanismos se faculta al maestro para ejercer con autoridad, en la medida que se considera que el examen, el método y la vigilancia garantizan que el maestro está dotado de los atributos para su ejercicio, no por él en sí mismo sino por los modos como ha sido intervenido y dirigido. Se trata de intervenir al maestro para darle un estatuto respetable, que le permita actuar sin mayores resistencias, generando confianza

en los padres y en público. Así se refiere Caldas en cuanto al título otorgado mediante examen para ejercer como maestro de escuela pública:

En aquel diploma se deberán conferir á los directores todas las honras y distinciones que corresponden al importante encargo que van á desempeñar; y no debe parecer exagerado el que se les confieran iguales que á la clase de los catedráticos de universidad ó colegio, pues no son menos honrosas sus ocupaciones, ni menos importantes al Estado y al servicio del soberano. Este será un medio para que, honrando la profesion, se presenten á obtenerla los sugetos de mas probidad, de mejores talentos y de una representación tal en el público, que vengan á ser respetadas las escuelas y no se desdeñen de enviar á ellas sus hijos los padres de la mas alta consideración (1808c, p. 72).

Sin embargo, al tiempo que se espera posicionar al maestro con prestigio y confianza, así como conferirle un estatuto respetable, precisamente se desconfía de él y se parte de su falta de cualidades, por lo que ha de ser intervenido y su conducta fiscalizada y dirigida hacia el ejemplo, la posesión de un método y el amor por los niños.

3.2.1 Ataduras del maestro: ejemplo, método y amar los niños

El maestro se ata al alumno, para lo cual debe regular su propia vida, sus comportamientos y actitudes, de tal forma que pueda ser ejemplo para la infancia. Asimismo, ha de adoptar un método y modificar su alma en la medida que es condición que ame los niños. El modo como se vincula al maestro con estos tres aspectos y sus implicaciones se abordan enseguida.

a) Las ataduras del ejemplo: el maestro ha de arreglar su vida

La conducta del maestro es fiscalizada dentro y fuera de la escuela, en conformidad con una consideración sobre los niños, esto es, que ellos no aprenden tanto por preceptos como por el ejemplo, así que el maestro debe arreglar su vida. A propósito de las escuelas de artes y oficios, Campomanes indica que: “el exemplo del maestro o del padre, es el que mas comúnmente decide de los modales arreglados de los hijos y aprendices, que permanecen lo más del tiempo en casa, y ven continuamente su modo de conducirse. Esta experiencia diaria es la que los dirige a las buenas costumbres, o las viciosas de su padre o maestro” (pp. 175-176).

Caldas (1808c) lo expresa de la siguiente manera: “los buenos ejemplos de los directores enseñaran mas á los niños que todos los preceptos de los libros, del mismo modo los malos

los corromperán á pesar de los mejores preceptos”, en virtud de lo cual debe ser objeto de la más franca fiscalización: “Por esta razón, el procurador general del cabildo estará autorizado para fiscalizar y velar sobre la conducta pública de los directores, y para hacer, como censor, las denuncias que crea necesarias ante el cabildo, á fin de que este, en vista de ellas, pueda hacer las averiguaciones secretas y sigilosas que descubran la verdad y justifiquen las providencias [remedios] que sea preciso tomar para cortar el mal” (p. 86). Cabe resaltar que tanto padres como maestros han de dar buenos ejemplos, pero la fiscalización referida es posible sólo para el caso de los maestros, al ser públicos, y no en el de los padres, dado que sus acciones corresponden al ámbito doméstico-privado, aunque son cuestionadas por sus efectos negativos en el campo público.

El maestro va moderando su conducta, y luego también su alma, para poder educar la infancia. Se espera que los niños beban de su ejemplo y se impregnen de las impresiones que les causa, debido a la propia naturaleza infantil. Además, el ejemplo del maestro ha de funcionar para contener y reglar el comportamiento de los alumnos: “en esta edad la más susceptible de buenas y malas impresiones en el tiempo más crítico para el hombre qual [*sic*] es el de la infancia en que comienzan a brotar las pasiones, deberá el maestro arreglar su vida por una conducta seria y juiciosa que pueda servir de regla a sus discípulos y baste por sí misma a contener los ímpetus de la primera edad.” (padre Domingo Duquesne, en AGN, 1785).

b) Las ataduras del método: las formas como el maestro ha de proceder

De otro lado, la educación de la infancia en la escuela pública precisa de un método por varios motivos: utilidad, racionalidad, orden, gradualidad, uniformidad y verificabilidad. Caldas plantea que las obligaciones de los maestros y los métodos de enseñanza son “la parte que por su naturaleza pide en este plan una explicación más prolija, clara y metódica; así como en su práctica es la más importante y difícil de desempeñar para los directores de la escuela” (1808c, p.73).

El método no depende de la voluntad del maestro, sino que es externo a él, incluso superior, en tanto, en las más de las veces sólo debe aplicarlo, sin poner en juego sus pretensiones o saberes. Por esto, no se puede dejar el método al arbitrio del maestro: “así como viene á ser defectuosa respecto al interés común la particular que dan los padres á sus hijos en lo interior

de sus casas (...) del mismo modo lo será, aunque sin tantos inconvenientes, la de las escuelas, si se deja su dirección y método al voluntario capricho de cada maestro, por mas cuidado que se ponga en escoger á estos por exámenes y oposiciones” (Caldas, 1808b, p. 60).

Además, aunque se conciban las diferencias entre los niños, se ha de observar un único método: “el método de enseñanza en la primera edad sea igual y uniforme en todas las escuelas” (p. 60); pero no sólo el método sino también el plan, que deberá ser “sencillo y común a todas las Escuelas” (El Síndico Procurador General, Joseph María Castillo, AGN, 1808). Estos elementos de uniformidad y generalización se corresponden con el dispositivo de simultaneidad sistémica visto en el capítulo uno.

Ahora bien, en las consideraciones sobre el método se hallan prácticas de diferente índole que se pueden agrupar analíticamente así: las que corresponden al registro, el orden y la distribución del espacio y los cuerpos; las de fragmentación del tiempo, que incluyen las horas de aplicación, así como el tiempo de juego y asueto; las materias a enseñar y los procedimientos de enseñanza; por último, el modo de dirigirse y relacionarse con los niños y las maneras de tratarlos, lo que comprende el manejo de la disciplina y el ejercicio de la autoridad.

En cuanto al primer componente del método, los planes ponen como una de las funciones del maestro formar un libro, “En que vaya sentando los nombres de los niños que presenten sus padres, parientes ó tutores (...) la partida expresará el día, la edad, patria, padres, y estado de enseñanza que tienen” (Caldas, 1808c, p. 74). Con dicho registro se procede a tener listas que permiten verificar la asistencia: “Tendrá el maestro una lista escrita en una tabla con sus cordones o registros de todos los discípulos donde estarán escritos sus nombres y apellidos y se leerá mañana y tarde para tener noticia de los que faltan” (Duquesne en AGN, 1785).

En los planes se prescribe que la escuela ha de funcionar en una o más piezas, en la cual “tendrá también el director su asiento, para que de una ojeada vea lo que cada uno hace, y nada se le oculte, sin necesidad de valerse del cuidado de otros” (Caldas, 1808c, p. 70); distribución espacial que se corresponde con el dispositivo de instrucción simultánea, donde uno enseña todo a todos, en una distribución que privilegia la mirada del maestro, que ve a todos al tiempo que todos le ven.

Luego, pueden funcionar otras consideraciones para la distribución, como el adelantamiento o nivel de los alumnos, reconocimientos a la aplicación, antigüedad, sanciones o conveniencias de proximidad según necesidades específicas de cada alumno, diferenciaciones por procedencia familiar o no (diferencias de clase), etc. En cuanto este último aspecto, hay que decir que si bien la educación de primeras letras se plantea igual para todos sin distinciones de clases dentro del salón, como aparece en Caldas (1808c): “La división de estas clases será bien sensible, y están discretamente dispuestas en asientos de gradas numerados, para que cada niño sepa donde debe sentarse siempre, como que la graduación de asientos es la única que denotara la antigüedad y adelantamiento de cada uno. Así como queda abolida toda distinción de empleo, cargo, dignidad, ó cualquiera otra que denote superioridad de un niño sobre otro” (p. 74); esto contrasta con los planteamientos que hace el cura de Felipe Salgar en el Plan de Girón, donde si bien se indica que “igualmente deben ser admitidos los niños de todas clases (...) por la utilidad de todos los que componen el lugar sin distinción de rico, ni pobre, de noble o plebeyo” también se estipula

separar los bancos o escaños de la testera superior de los de la inferior, dejando entre unos y otros una o media vara de intermedio. Servirá esto para denotar que los niños nobles ocupan las bancas de arriba y los plebeyos y gentes de castas las de abajo. División que se conceptúa suficiente para que lo unos no se mezclen con los otros, y se guarden recíprocamente los respetos que son debidos a cada clase (AGN, 1789).

De otro lado, es posible que el maestro se apoye en los alumnos más adelantados y aplicados, o también que asigne responsabilidades, por ejemplo, dar explicaciones, tomar la lección y celar la decencia y buenos modos de sus compañeros⁵⁰, sin embargo, en términos de autoridad: “no se conocerá otra autoridad que la del director para mandar y corregir” (Caldas, 1808c, p. 74), lo que indica que aunque hayan diferencias entre los alumnos que sugieran algún grado de dominación o incluso de dependencia, la relación que prevalece es la del maestro, es decir, dentro de la organización y disposición escolar es el maestro al que se instala como autoridad, en tanto adulto que se hace cargo, por su saber y sus cualidades, pese a que sea susceptible de ser cuestionado, intervenido o desafiado.

⁵⁰ En el Plan de Girón se denomina Decuriones a los alumnos que toman la lección y celadores o fiscales a los que vigilan la decencia de sus compañeros (AGN, 1789).

Además, en la escuela de primeras letras fundamentalmente se enseña a leer, escribir, contar, principios de la moral y la doctrina cristiana, así como cuestiones de orden, aseo y comportamiento cívico, es decir, a vivir en policía. Empero, el modo como se enseña debe ajustarse a lo que se considera es el niño y su modo de aprender, respecto a lo cual hay que señalar dos consideraciones. Por una parte, enseñar de tal suerte que sea un entretenimiento propio de la edad, para facilitar que aprendan, en lugar de hacerlo una carga: “Fácilmente aprenderán a leer, escribir, hablar en público. Dibujar, pintar y sucesivamente las otras ciencias y artes, si estas se les enseñan más como un entretenimiento propio de su respectiva edad, que como un yugo que se les impone, y que por consecuencia los oprime” (Caballero y Góngora en AGN, 1787).

De otro lado, dicho modo de enseñar depende del carácter del maestro, de las maneras como se dirija a los niños y logre captar su atención o suscitar su curiosidad: “La dulzura, las prudentes y oportunas condescendencias del Maestro, su avilidad [*sic*] en presentar las lecciones como objetos fáciles y agradables, en picar su curiosidad e inclinación, en seguir su genio y sus talentos, excitarán infaliblemente su aplicación y gusto al estudio” (Caballero y Góngora en AGN, 1787). Así que, los elementos de probidad, saber y ejemplo no son suficientes para que el maestro sea admitido como tal en la escuela pública, se precisa además que tenga amor y una disposición o sensibilidad hacia los niños, así como un conocimiento de su alma.

c) Ataduras del amor

En términos de Caldas:

Pero aun yo quisiera que además se indagase mucho sobre la sensibilidad de su corazón, esto es, sobre si ama á los niños, si es compasivo con los miserables, y si tiene el discernimiento suficiente para saber que, siendo natural á los niños la inclinación al juego y á la frivolidad, sepa también como ha de graduar sus faltas, para que, según el grado de su malicia, aplique el género de corrección mas conforme. En una palabra, debe ser un verdadero filósofo que conozca el corazón humano, el estado de nuestra naturaleza, y aquel en que se hallan los niños, tan fácil á imprimírseles lo bueno como lo malo; y de este modo sabrá también que los ejemplos prácticos enseñan mas que los preceptos.” (1808c, p. 67)

Entonces, de un lado, se pone como condición que el maestro debe amar a los niños, con miras a dirigirse hacia ellos de forma dulce, amable y generadora de confianza; dotándose de

la capacidad para soportar sin exasperarse sus faltas y carencias, así como las inclinaciones naturales de su alma. Empero, no se trata de permitir que el niño sea como es, como la naturaleza lo ha constituido, sino que debe ser dirigido y corregido, con amor y por amor, tanto en la escuela como en la familia, lo cual constituye una novedad si admitimos, como indica Badinter (1981), refiriéndose a un periodo anterior al siglo XVIII, que “lo que domina en el corazón de todas las relaciones familiares es el miedo, en lugar de la ternura. A la menor desobediencia filial, el padre o quien lo sustituya pone en funcionamiento la vara” de tal suerte que “es preciso admitir que ese sentimiento no tenía ni la condición ni la importancia que le atribuimos hoy” (p. 36), e incluso podría tener una connotación negativa.

Asimismo, no importa tanto si el maestro ama o no verdaderamente a los niños, lo que prevalece es que su conducta lo evidencie, en su entrega, trato, consideraciones, incluso en la manera como se aplican las correcciones -como dice Vailland “No existe el amor, existen las pruebas del amor” (En Badinter, p. 14); sobre todo que sea evidente para el niño, para que se entregue a él con confianza y agradecimiento.

De otro lado, el maestro ha de conocer al niño y dirigirse hacia él de acuerdo con este conocimiento. Ha de estar dotado tanto de una sensibilidad como de una racionalidad especiales frente a la naturaleza de su infancia, de tal modo que al actuar se oriente por estos dos aspectos, en lo que concierne a su trato, modos de enseñar, tipos de ejemplos y correcciones.

Sin embargo, poco importa en el presente análisis verificar si el maestro ama o conoce verdaderamente a los niños y actúa de acuerdo a estas condiciones, lo que interesa mostrar es que estas regulan su comportamiento y la forma de dirigirse a los niños, así como el modo de pensarse a sí mismo y lo que hace, pues seguramente pocos maestros estarían dispuestos a admitir que no aman o tienen una sensibilidad especial por los niños, y menos aún, que no los conocen y actúan de acuerdo a su estado; admitirlo al menos en el ámbito público u oficial.

Ahora bien, la educación escolar implica la dirección y corrección de los niños por varios motivos, suministrando mecanismos diversos, teniendo precaución de que estos no sean tan crueles como para que los niños huyan o los padres no los envíen. Esto implica un cambio en la visión frente al castigo, particularmente al castigo físico, combates y sustitutos, entre

ellos el amor. Así se establece una racionalidad económica para mantener a los niños en la escuela, lo que se desarrollará en el siguiente apartado.

3.3 Una economía para mantener a los niños en la escuela: combates frente al castigo severo

En los espacios donde se tengan a cargo niños se aplican modos de corregir y dentro de estos el castigo físico sería común y generalizado, aunque para la época que estamos considerando este se empieza a ver con horror⁵¹, al punto que se plantea tajantemente su exclusión, sobre todo por quienes piensan la educación pública y se interesan por conservar a los niños en esta.

Mantener a los niños en la escuela, bien sea pública o en las casas de los maestros de artes y oficios, es una práctica difícil, cuya dificultad se agrava si se considera que “La sevicia y aspereza de padres y maestros coléricos e indiscretos” es perjudicial “al progreso de la aplicación, porque aburriría a esta juventud, haciéndola aborrecer el trabajo. Es necesario corregir al hijo o discípulo después de que pase la cólera, y las pasiones estén aplacadas” (Campomanes, 1775, p. 180). Asimismo, en el plan de las Nieves se indica que el maestro “No castigará ni reprehenderá en el momento que se conozca enfadado, sino cuando esté en serenidad para que de este modo perciba el discípulo que el verdadero interés es el que gobierna el Maestro” (AGN, 1809); mientras que en Duquesne se prescribe que “Tendrá cuidado el maestro de no darles en la cabeza o cara procurando reprimir los ímpetus de una cólera ciega de desayre [*sic*]” (En AGN, 1785). Esta sería una primera consideración frente al castigo físico o cruel: aburre y espanta a los alumnos, y cuando se admite debe aplicarse con moderación y prescindiendo de sentimientos de ira o cólera en el maestro.

El uso del castigo físico es una práctica que entra a ser cuestionada, administrada, combatida y sustituida; sin embargo, en la escuela colombiana se continuó su uso hasta finales del siglo XX y aún hoy se emplea en la casa, por supuesto con connotaciones y matices diferentes. Existen evidencias de los usos del castigo corporal en la actualidad, empleado en las prácticas

⁵¹ Según Bárbara García (2007) “El uso del castigo físico en la Nueva Granada, tanto para padres como para maestros comienza a cuestionarse con claridad en la primera década del siglo XIX” (p.97).

de los adultos encargados de la crianza y/o educación de los niños, como se encuentra en un informe de la Organización de Estados Americanos (OEA) al respecto:

Estudios realizados sobre el tema de castigo corporal y su impacto en las niñas, niños y adolescentes permiten comprobar que esta práctica es aceptada y tolerada en la mayoría de las regiones del mundo como una manera de disciplina y control sobre los niños de parte de los adultos responsables de su cuidado y protección. Así por ejemplo, en el Estudio Mundial sobre Violencia contra los Niños, preparado por el Experto Independiente de las Naciones Unidas, en el 2006, se muestra que la disciplina ejercida mediante castigo corporal, con frecuencia se percibe como algo normal y necesario, especialmente cuando no producen daños físicos "visibles" o "duraderos" (...) Para septiembre de 2009, en la mayoría de los Estados Miembros de la OEA, el castigo corporal en las escuelas no se encuentra prohibido⁵². En algunos países el castigo corporal está prohibido en los centros educativos mas no está prohibido en el ámbito familiar (...) En algunos Estados⁵³, los profesores pueden hacer uso del castigo corporal como último recurso en casos de graves y repetidas ofensas y en algunos casos, incluso se prevé el instrumento o la forma como debe aplicarse el castigo corporal. (OEA, 2009, pp. 15-23)

Sin embargo, en la emergencia de la escuela, las prácticas del castigo corporal se empiezan a combatir con contundencia:

Combatiré ahora otro error muy común ó general de nuestras escuelas, y del cual no son menores los perniciosos efectos, al paso que incluye muchas veces una injusticia de parte de los maestros. Voy á hablar de la corrección y castigos que se aplican á las faltas que cometen los niños, ya en sus acciones, ya en su aplicación y adelanto; entendiéndose, que lo que diga para las escuelas, lo dirijo también a los padres, tutores, y a cualesquiera otros que estén encargados de cultivar aquellas tiernas plantas.” (Caldas, 1808b, pp. 64-65).

Dicho combate se da porque para aceptar la escolarización y la autoridad del maestro se requiere cierto componente de voluntad, sobre todo por parte de los niños, y también la aceptación de los padres o quienes hagan sus veces; pero asistir a la escuela, en su emergencia, no es ni una necesidad ni una urgencia generalizada, en cambio posiblemente si se trata de una ocupación fatigosa y más aun si se suministran castigos severos o no

⁵² En el informe que se está citando, “El castigo corporal no se encuentra expresamente prohibido en términos legislativos en el ámbito escolar en países como Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas (Commonwealth de las), Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Guatemala, Guyana, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, St. Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Trinidad y Tobago y los Estados Unidos de América” (p. 15).

⁵³ En Belice se admite y reglamenta el uso del castigo corporal, siendo este administrado ante faltas graves y repetidas, como último recurso (p. 15).

justificados. En otros términos, se requiere que los niños estén en la escuela, y esto se puede hacer obligándolos, pero resulta más económico haciéndolo atrayente, suavizando o suprimiendo acciones que puedan alejar a los niños, siendo el castigo una de ellas. Al tiempo, que se deben introducir elementos que atraen voluntariamente al niño a la escuela y al maestro, como el amor, la confianza, el agradecimiento, la posibilidad de juegos y diversiones sanas, apartarlos de los peligros de la calle, etc.

En lo que sigue se trata de describir los diversos, e inclusive contradictorios, usos y discursos frente al castigo corporal, los combates y situaciones en que se admite. Asimismo, los sustitutos y las formas de suavizarlo.

3.3.1 Usos, efectos y ambivalencias del castigo

Frente al uso del castigo físico, en la emergencia de la escuela en Colombia, hay consideraciones y prácticas ambivalentes, en la medida que pueden presentar interpretaciones y valoraciones opuestas (positivas o negativas), que van desde su combate y abolición, pasan por su admisión para ciertos casos y prescripciones para moderarlo, justificaciones, o su aplicación sin mayores reflexiones. Estos pueden ser caminos que toma el castigo, algunos de ellos se cruzan, pero también pueden ser paralelos, por ejemplo, por más discursos en contra de la severidad del castigo físico, hay maestros y padres que los siguen aplicando como una práctica normal sin que les genere horror u afectación alguna.

En todo caso a pesar de su uso frecuente, a nivel discursivo, se establece como verdad que las prácticas de castigos corporales sobre los niños no son convenientes cuando se aplican sin razón, de forma injusta o excesivamente. Cabe resaltar una transformación en las atribuciones de la autoridad de padres y maestros, particularmente frente al castigo, pues si bien este era admitido como normal en las facultades de dichas autoridades⁵⁴, luego la misma

⁵⁴ Barbara García (2007) indica que los castigos físicos en España, Francia, Inglaterra y España para el siglo XVIII eran prácticas generalizadas en las escuelas, colegios y familias (pp. 94-95); esto pese a que en los escritos pedagógicos su uso se admite sólo para caso extremos, como se indicó en el capítulo 1, con Lasalle y Comenius. Asimismo, para Badinter (1981) el castigo físico y severo era una facultad normal del padre y el marido, quien “conservaba el derecho de pegarle a su mujer, y a pesar de las palabras de Cristo sobre la inocencia infantil, la suerte de los niños era todavía peor que la de su madre (...) En el siglo XVII, el poder marital y paternal prevalecía en mucho sobre el amor. La razón era simple: la sociedad toda se fundaba en el principio de autoridad” (p. 19); así que posiblemente nadie cuestionaría a un padre por pegarle a sus hijos o a un marido

práctica se ve con horror, pasa a ser cuestionada, suavizada o vista con una connotación negativa y quienes las usan deben moderarlas, justificarlas o prescindirlas. Si bien se puede seguir castigando, ya no se hace del mismo modo, se habla de ello -cosa que no era necesaria-, o mejor se calla cuando resulta difícil su justificación.

En la emergencia de la escuela, el castigo corporal se usa para corregir faltas y enderezar caminos; aplicado tanto a las acciones como a las faltas de aplicación y adelanto, es decir, para los alumnos menos aventajados o con dificultades para aprender o repetir la lección. Los documentos permiten inferir que se trata de una práctica común y generalizada:

En efecto, si se va a observar una escuela por 24 horas, no se oirá allí sino el azote (ó el rejo, según la frase provincial), la palmeta y las ásperas amenazas, que producen lágrimas, suspiros y sollozos, o la vergüenza, que engendra el sonrojo o la desesperación. Estos son los instrumentos con que se corrigen no solo las pueriles faltas de unos niños de seis á ocho años, sino también aquellos con que se les quiere introducir en sus potencias la comprensión y la memoria que ha negado ó escaseado á muchos la naturaleza.” (p. 65)

En las prácticas discursivas el castigo que actúa sobre el cuerpo se instala como una práctica cuestionada y poco deseable, en tanto corrompe el espíritu de los niños y de los hombres, aplicable sólo a criminales y malvados:

¿Quién creería que en el siglo XIX se aplicase la pena infamante del azote, impuesta por las leyes criminales a los malvados, a la corrección y castigo de unos niños todavía inocentes? ¡Oh filosofía! ¡oh santa razón! venid a iluminar los entendimientos de nuestros maestros y padres, para que acaben de aprender que, si, como ellos dicen, la naturaleza humana está corrompida, lejos de reformarla en los niños por el azote y la palmeta, según pretenden, ellos le añaden una nueva corrupción con que acaban de pervertirla”⁵⁵. (p. 65)

Los discursos en contra del castigo corporal se instalan con fuerza de verdad y parecen ser tan usuales como el uso del castigo en sí mismo: “Ya es casi un axioma que semejantes rudos castigos que aplican el común de los padres y maestros, corrompen lo físico y moral de los

para hacerlo con su mujer, de modo que el castigo físico y cruel era una práctica normal dentro de las atribuciones de la autoridad.

⁵⁵ Pese al franco combate de Caldas frente al uso del castigo corporal y cruel en los escritos de 1808, estos no fueron siempre sus planteamientos al respecto, pues en 1793 indicaba que “Tendrá cuidado el maestro de no darles en la cabeza o cara procurando reprimir los ímpetus de una cólera ciega de desayre [sic] e inutiliza la corrección. Y en el uso de los castigos reglados por la prudencia, que puedan ser convenientes se portará con la mayor moderación”; es decir, pasó de la aceptación de un castigo moderado a su total exclusión. Antes que una contradicción o un viraje en la obra de Caldas, esto de alguna forma evidencia, las ambivalencias frente a tales castigos y como no se trata de asuntos que gocen de continuidad ni uniformidad.

niños” (Caldas, p. 65). De tal suerte que se anuncia su prohibición para las escuelas públicas: “quedan ó deben quedar excluidos de nuestras escuelas gratuitas, el azote, la palmeta, la vergüenza, y esos semblantes airados y sañudos de los maestros, como medios que han producido hasta aquí efectos tan contrarios al benéfico fin que se propone la educación” (p. 66).

Se pretende suprimir el castigo físico, considerando que si algo se obtiene por esta vía, no es a causa de haber implantado la bondad en los niños o en los hombres, sino por el temor de padecer sus rigores, produciendo acciones guiadas por la hipocresía y la mentira:

Si de las escuelas pasamos á las casas de los padres, cuando no hallemos una entera conformidad en los modos de corregir y enseñar a sus hijos, siempre se encuentran los peores, que son el azote, los puntapiés, las terribles amenazas, los adustos semblantes con que los padres, oprimiendo aquella festiva alegría y viveza tan natural en los niños, como hijas de su inocencia, quieren que sean unos Catones circunspectos. ¿Y qué resulta por lo común de semejantes métodos? El menor mal será que se hagan los niños unos hipócritas y unos embusteros, pues es evidente que el demasiado temor producirá siempre en el hombre estos efectos”. (p. 66)

3.3.2 Sustitutos de los castigos corporales y severos: amor y confianza

Como sustitutos al castigo corporal se propone promover en los niños “el espíritu de honor, de vergüenza y de probidad” (Caldas 1808c, p. 76), por ser más eficaces para hacerlos aplicados y bien portados. Además, se sugiere “aquella corrección ó castigo que señale entre los otros como ignorante, incapaz, é indigno de pasar de una clase á otra, que no los azotes, la palmeta, ni algún otro que cause dolor ó infamia” (pp. 75-76); es decir, se pretende sustituir por valores de contención, por sentimientos de rechazo o vergüenza generados en la puesta ante los compañeros de clase. No obstante, cabe advertir, que si bien la valoración del castigo corporal se modifica y se introducen acciones para suavizarlo y elementos sustitutos, esto no indica, que aquel sea suprimido ni sustituido en el sentido estricto, sino más bien desplazado.

El castigo físico se proscribe porque no resulta económico, en tanto tiene efectos indeseables, como la huida de los niños, el rencor, la mentira, la hipocresía. Así, podríamos hablar de una “economía del castigo”, dirigida a minimizar sus efectos negativos y a redireccionarlo para sacar más provecho. Respecto al rencor, cabe destacar como evidencia el caso de San Casiano de Imola, día en cuyo santo Duquesne (1785) propone asueto; declarado mártir,

patrono de los maestros de primeras letras (1642-1787, en España), fue maestro asesinado cruelmente por sus propios alumnos en el siglo XIII, a causa de la exasperación de sus exigencias y castigos:

Unos le arrojan las frágiles tablillas y las rompen en su cabeza; la madera salta, dejándole herida la frente. Le golpean las sangrientas mejillas con las enceradas tabletas, y la pequeña página se humedece en sangre con el golpe. Otros blanden sus punzones. Por unas partes es taladrado el mártir de Jesucristo, por otras es desgarrado; unos hincan hasta lo recóndito de las entrañas, otros se entretienen en desgarrar la piel. Todos los miembros, incluso las manos, recibieron mil pinchazos, y mil gotas de sangre fluyen al momento de cada miembro. Más cruel era el verduguito que se entretenía en surcar a flor de carne que el que hincaba hasta el fondo de las entrañas. ¿Por qué lloras? —le pregunta uno—; tú mismo, maestro, nos diste estos hierros y nos armaste las manos. Mira, no hemos hecho más que devolver los miles de letras que recibimos de pie y llorando en tu escuela. No tienes razón para airarte porque escribamos en tu cuerpo; tú mismo lo mandabas: que nunca esté inactivo el estilete en la mano. Ya no te pedimos, maestro tacaño, las vacaciones que siempre nos negabas. Ahora nos gusta puntear con el estilo y trazar paralelos unos surcos a otros, y trenzar en cadenita las rayas truncadas. Ya puedes enmendar los versos asoplados en larga tiramira, si en algo erró la mano infiel. Ejerce tu autoridad; tienes derecho a castigar la culpa si alguno de tus alumnos ha sido remiso en trazar sus rasgos. (Aurelio Prudencio. Peristephanon IX. Libro de las coronas de los Mártires. himno 14. p. 84)

El castigo riguroso no lograría la corrección sino la exasperación de quienes los reciben, por tanto, no tendría los efectos de enderezar los caminos para hacer hombres de bien y útiles: “el rigor mas le exaspera que le corrige; y así como no se ha visto hasta ahora (o era muy raro) que un hombre infamado por los azotes, vergüenza pública o destierro á galeras, se haya convertido en un hombre de bien y útil a la patria” (Caldas 1808c, p. 76)

Asimismo, “tampoco se logrará que un niño se aventaje ó haga progreso en el estudio por el mismo camino del rigor, y menos si su poco adelanto proviene de una natural rudeza, como sucede en muchos” (p.76). Por tales motivos, otros elementos se ponen como superiores al castigo riguroso, considerando su mayor efectividad, tales como el amor, la persuasión, el buen ejemplo y el agrado: “En una palabra, lo que no consiga la persuasión, el buen ejemplo y el agrado, no lo conseguirá el excesivo castigo: este es un axioma de la experiencia, del cual ha salido aquel proloquio: Mas moscas cazará una gota de miel, que un barril de vinagre” (p. 76).

Hay que considerar otras acciones que se contemplan para sustituir el castigo corporal o cruel. Así, dado el caso de falta de aplicación o “las pequeñas faltas de inquietud”, el maestro podrá componer su semblante, alzar la voz, dar razones, todo esto “sin emplear jamás palabras denigrativas, ni apodos” (p. 79). O bien distinguir con frases de cariño, premios, funciones especiales o reconocimientos públicos a los alumnos que cumplen o se esfuerzan, como lo propone Manzanos: “Distinguirán los maestros en el trato, confianza y cariño de los demás niños, a aquellos que fuesen muy aplicados a la instrucción, bien inclinados y amantes a la virtud” (1798).

Sobre el maestro recae la siguiente sentencia:

¡Ay de aquellos que escandalizaren [perturbaren, molestaren] á uno de estos pequeñuelos! mejor les estuviera no haber nacido! Anatema que no deberán olvidar, ya sea para arreglar sus acciones y palabras delante de los niños a la razón divina, y ya para no introducirse a este importante y delicado empleo sino después de bien meditadas sus obligaciones, la estrechísima responsabilidad en que se constituyen para con Dios y para con la patria” (p. 72).

Lo anterior indica que el maestro no tiene plena potestad sobre el niño y que a sus acciones sobre este no sólo se le pone límites, sino que debe cuidar todo el tiempo su trato, la forma en que se dirige a él y el modo como le corrige.

Otro elemento que entra a jugar en la relación entre maestro y alumno, dentro de la racionalidad que se está configurando, es el de la confianza, considerando que es más eficaz lo que se genera mediante esta que por el temor. Para lograr confianza el maestro debe moderar su trato, gestos, tono y formas de dirigirse a los alumnos, de tal forma que ellos se sientan no sólo a gusto sino incluso persuadidos de que les ama y, por esta vía, sientan agrado por la escuela:

Uno de los cuidados del director será el de recibir y despedir á sus niños con semblante risueño y palabras tan cariñosas, que no solo les inspire confianza, sino que llegue hasta persuadirlos que los ama á todos tiernamente como si fueran sus propios hijos. ¡Que amable y gustosa no se les hará la concurrencia diaria á sus escuelas, sabiendo que son recibidos allí con agrado, y que no han de ver ni oír jamás llorar por castigos á sus compañeros y amigos! Yo no dudo que cuantos lean este punto, si cursaron las escuelas actuales, dejen de acordarse al instante de su pequeña edad, y de lo que pasaba y sentían en sus corazones cuando llegaban los momentos de ir ó salir de la escuela: ¡que contraste de tristeza y alegría! Pues, no debe buscarse la causa de este encontrado efecto, sino en el desagrado con que por lo común son recibidos, el severo semblante que

ven siempre en el maestro, y los frecuentes castigos que experimentan y ven ejecutar en los otros por faltas tan fáciles de cometer como naturales á sus inclinaciones y cortos alcances. (p. 75).

Se trata de dirigir el comportamiento, pero sobre todo el alma de los niños, mediante la confianza: “Procurará por cuantos medios le sea posibles y le dicte la prudencia, inspirar a sus discípulos una gran confianza para que les abran el corazón y pueda oportunamente corregir e instruir” (Cura Santiago Torres, en AGN, 1809).

La confianza y el amor con el que se vincula deben ser expresados por el maestro al enseñar, dirigir y corregir, sin perder la compostura, con paciencia y dulzura, de tal forma que se moldee a la edad del niño, sus alcances y limitaciones. Tal paciencia y dulzura deben prevalecer y superar la represión áspera y los modales severos, “por mas que alguna vez parezca que la rudeza del niño es maliciosa é intencional, cuando no es en realidad otra cosa que la debilidad de su organización”, este es “El termómetro para conocer si un director de escuela está dotado de aquella sensibilidad por los niños que se señaló como parte de sus buenas disposiciones para este empleo” (pp. 80-81).

En tanto, existen diferentes intensidades de admisión para el castigo físico, que van desde su total rechazo y proscripción; pasando por su moderación y aplicación sólo en los casos más graves y admitiendo el uso de tirones de oreja, reglazos, recorridas en cuclillas; hasta aquellas situaciones donde se aplica sin mayores reflexiones, ante situaciones comunes y cotidianas y/o con el uso de instrumentos especializados como la vara, la férula o el azote. Como ejemplo del segundo matiz tenemos lo que propone Manzanos: “[los maestros] procurarán ser blandos e indulgentes en la enseñanza de los niños, evitando quanto [*sic*] puedan, y esté de su parte el castigo de azote; porque este tan solamente será irremisible [que no puede ser perdonado] en aquello en que distinguieron, tocante a la educación moral, y con arreglos a la qualidad [*sic*] y circunstancias del delito” (1798).

Asimismo, el cura Felipe Salgar admite tanto los premios como los castigos, en calidad de mecanismos para el gobierno de los niños. Particularmente frente al castigo físico solicita la tenencia de una palmeta y un azote, que debe administrar el maestro, con prudencia y según la falta:

Para el gobierno de los hombres son precisos el premio y la pena. Los muchachos necesitan de uno y otro y así tendrá cuidado de que haya en la escuela una palmeta

con que castigar las faltas menores, y un azote para las de mayor gravedad. Estas serán las únicas penas que se aplicarán, siguiendo siempre la prudencia del maestro a cuya consideración se deja el más o menos de todas ellas. (En AGN, 1789)

Para las situaciones concernientes a la aplicación y el aprendizaje, y también para faltas menores, Manzanos propone la repetición de planas y la asignación de tareas dobles, considerando que este es “el mayor castigo, que puede imponerse a un niño, que no apetece otra cosa, que la hora de holgarse con sus diversiones pueriles, se consigue el que se adiestre en la pluma y críe fixeza [*sic*] en el pulso” (1798).

También hay que decir que algunos niños o jóvenes resultan incorregibles, en cuyo caso se debe informar a los padres, tutores o, si el caso es muy grave, al gobierno; y en último caso se considera retirarlo de la escuela. Las implicaciones de tal incorregibilidad serán tratadas más adelante, en el sexto apartado del presente capítulo.

Ahora bien, las diversas consideraciones sobre el castigo corporal, sus usos diversos, efectos, las formas como se admite y los elementos que se presentan como sustitutos son indicadores, dan pistas, para pensar el componente de la autoridad del maestro en su emergencia, como se hará a continuación.

3.4 Autoridad: establecimiento, elementos subsidiarios y sustitutos

Considero los anteriores matices sobre los castigos severos como caminos simultáneos que sigue el castigo tanto en la escuela como en la casa y que se pueden cruzar u oponer en varios puntos, frente a lo cual es importante señalar que al hablar de educación se habla de castigo como una práctica asociada, bien sea para su rechazo, justificación, así como también de sustitutos como el amor, la confianza, el carácter dulce y benevolente, los premios, el ejemplo, entre otros. El maestro dispone y administra estos mecanismos para dirigir o gobernar a los niños, bien sea en cuestiones generales o según las particularidades en las acciones, carácter, deficiencias o faltas.

Empero, ¿a cuenta de qué viene todo esto? Lo primero que hay que decir frente a este cuestionamiento es que todas las prácticas, discursivas o no, frente al castigo, su economía, administración o sustitución, evidencian que el gobierno de los niños no es un asunto sencillo y que si bien la organización de la institución escolar los dispone para el mismo, mediante

los lugares, responsabilidades y derechos que suponen, no agota las posibilidades de acción de los alumnos, que se escapan una y otra vez a los intentos de dirección del maestro y sus métodos; aquellos no son tan obedientes, dependientes o faltos de razón como se espera.

De alguna manera el sistema de lugares y responsabilidades de la emergente institución escolar supone la relación de autoridad, donde un adulto autónomo y mediante métodos racionales se hace cargo de cuidar y educar a una infancia carente, dependiente y peligrosa para sí misma. Dicho sistema implica para el adulto unas responsabilidades, un conocimiento de la infancia y una sensibilidad frente a la misma, a la vez que espera que los niños se dejen dirigir y cumplan sus deberes según el lugar que les corresponde.

Sin embargo, frente a esta cierta armonía de las relaciones maestro alumno siempre hay disrupciones, fugas, voluntades opuestas, situaciones encontradas o conflictivas, en últimas, resistencias que hacen que la autoridad precise de mecanismos que entran a jugar cuando esta no alcanza para dirigir a los alumnos, bien sea para reforzarla o para sustituirla. Propongo categorizar dichos mecanismos en dos tipos, unos a los que denominaré subsidiarios y otros sustitutos.

Dentro de los subsidiarios entra el amor, la confianza, el ejemplo, la reciprocidad, el saber del maestro, su carácter y el buen trato; se trata de elementos que permiten reforzar o incluso construir la relación de autoridad en la relación misma, es decir, en la interacción, en lo que el maestro entrega al alumno y que le permite el reconocimiento de su lugar de autoridad, logrando de alguna manera que el estudiante permita ser educado y dirigido voluntariamente.

En cuanto a los mecanismos sustitutos, cuentan los diferentes tipos de castigos, las amenazas, reprimendas, generadores de miedo o ridiculización, premios⁵⁶, mediación de terceros (padres, directores, en algunos casos policía o representantes del gobierno); se trata de mecanismos que constriñen al alumno, lo obligan o instan para que actúe en contra de su voluntad o interés, para que obedezca o se comporte según lo que se espera de su posición.

Cabe decir que a pesar de que los mecanismos subsidiarios y sustitutos se presentan de forma separada, esto sólo corresponde a razones analíticas y que en la escuela, en las interacciones

⁵⁶ En el caso de los premios, se actúa por interés, para obtener algo a cambio, bien sea material o de reconocimiento y satisfacción

maestro alumno, estos juegan simultáneamente, aunque haya diferenciaciones o intensidades en su uso, de un maestro a otro o se apliquen de forma distinta a diferentes alumnos.

Quizá, el maestro investido de autoridad en la escuela, tenga, precisamente debido a su lugar de autoridad, la potestad de usar los mecanismos que esta dispone desde su emergencia, que están descritos en los planes e implícitos en los métodos y que aquí hemos denominado como subsidiarios y sustitutos, empero, precisamente la existencia de tales mecanismos puede constituir un indicador de que la autoridad, específicamente el lugar de autoridad asociado al cargo, no se basta a sí mismo y requiere afianzarse o actuar cuando se agota, paradójicamente dentro de su misma competencia. Es decir, la puesta en juego de estos elementos indica que la autoridad supone precisamente problemas de autoridad, frente a los cuales hay anticipación otorgando al maestro elementos para afianzarla, redirigirla o sustituirla.

De otro lado, cabe preguntarse, por qué pese a los combates de los castigos corporales y crueles, estos, hasta no hace mucho tiempo, se siguen usando en la escuela y en la familia, como se indicó anteriormente, pues si se sigue hablando vehemente en contra del castigo físico es porque precisamente hay castigo físico. ¿Acaso se trata de la persistencia de viejas prácticas que no se pueden modificar por la discursividad? O más bien, es que aquellos son modos de corrección y gobierno de los niños que resultan más inmediatos y fáciles de emplear para los padres y maestros que la confianza, el amor u otros elementos sustitutos, es decir, que las figuras de autoridad han sido incapaces de dirigir la conducta infantil de otros modos que no sean los que sugiere el azote, la palmeta, la palmada, la correa, o bien la amenaza de su uso.

Ciertamente tales cuestiones son difíciles de abordar, sin embargo, lo que sí se puede decir es que la persistencia en su uso, pese a la discursividad y combates, indica que la infancia no es del todo dócil ni obediente y que la ausencia, agotamiento o incapacidad de las autoridades para dirigirla, sugiere problemas de autoridad que se afrontan por aquellas vías; quizá por esto a muchos padres y maestros actualmente les incomoda el reconocimiento de los

derechos de los niños, que hacen que “no se puedan ni tocar”, hasta el punto de sugerirlos como una de la causa de la crisis de sus autoridad⁵⁷.

Siendo así, la autoridad del maestro nunca ha estado del todo consolidada, sino que desde su emergencia ha tenido que vérselas con problemas o situaciones que no puede resolver por autoridad, apelando a otros mecanismos, siendo el castigo físico o la amenaza de usarlo, uno de los más usuales, usos que hacen parte de las competencias del maestro en tanto autoridad, pues no cualquiera puede castigar. Una vez ese se suprime en las escuelas, o ya no se puede usar, algunos maestros se ven en problemas para ejercer.

Entonces, quizá la apariencia de una autoridad sólida se deba no tanto a esta, sino a la conservación del orden, la obediencia y la disciplina mediante otros elementos que no son autoridad, en la medida que no son acciones voluntarias y de reconocimiento y se aplican a los incorregibles que no la reconocen, pero que están dentro sus atribuciones. Hoy por hoy, esos serían justamente indicadores de que la autoridad se ha agotado.

Ahora bien, la autoridad se torna aún más conflictiva debido al carácter público del maestro, en virtud del cual puede ser cuestionado por diversas y disímiles instancias, desde aquellas especializadas, pasando por los padres y aquello que ha tenido a llamarse la opinión pública. Espacios donde el maestro puede ser tan respetable como miserable o despreciable, considerado como un sabio o un ignorante, admirado como vergonzoso, destacado como insignificante, donde su palabra puede tener valor o es silenciada, burlada o ignorada.

Entonces, las relaciones de autoridad no tienen contornos bien definidos ni son estables, en tanto nunca actúan solas y siempre están moviéndose con los elementos subsidiarios o sustitutos, pero también enfrentadas a las consideraciones de opinión que la ponen en cuestión. Particularmente las relaciones con las familias entran a jugar como fuerzas que pueden facilitar las relaciones de autoridad o, por el contrario, dificultarlas; es decir, constituyen fuerzas que tensionan tales relaciones.

⁵⁷ En una investigación etnográfica realizada en el año 2012, se concluye que para algunos docentes el “exceso de derechos” o de leyes a favor de los estudiantes es puesto como una de las causas por las que los profesores no tienen autoridad, o la ven disminuida. (Muñoz, L.)

3.5 Disputas, reclamos y concesiones entre maestros y padres: tensores y condiciones de las relaciones de autoridad escolar.

Hay varias líneas de análisis que se pueden plantear para abordar el modo cómo los padres, o quienes hagan sus veces, se relacionan con la escuela y sobre todo con el maestro. En principio hay que considerar que su intervención constituye una fuerza que tensiona la educación escolar, pero que entra a ser dirigida para permitirla y, a la vez, posibilitar el establecimiento de la autoridad del maestro.

En lo que sigue se propone considerar los siguientes aspectos: Primero, las diferencias entre, por un lado, la educación familiar y la escolar, y por otro, los sustentos de legitimidad de la autoridad para cada una de estas instancias. Segundo, la forma problemática como la familia y la escuela se relacionan, en medio de disputas, interrupciones y combates; en esto, el modo como se insta a los padres para que permitan la educación escolar y cómo estas dinámicas tensionan la autoridad. Tercero, lo que la escuela cede o retribuye a los padres para que permitan que los niños reciban educación escolar. Cuarto, recogiendo los elementos anteriores, una síntesis del modo como se construye la autoridad del maestro. Por último, los casos en que se prevé expulsar a los alumnos de la escuela, referidos a las fallas de los padres o de los escolares y la incapacidad de la autoridad del maestro para ejercer acciones educativas, ni apelando a los mecanismos subsidiarios o sustitutos.

3.5.1 De la autoridad de los padres a la autoridad del maestro: distinciones de legitimidad y modos de educar

Los niños se sustraen de las familias para ser encerrados en la escuela, entregados a la dirección y autoridad del maestro; lugar de encierro donde las acciones se dirigen a corregir las costumbres que tienden a la inutilidad y la ociosidad, considerando como “necesario disipar aquellas ideas gravosas con que se crían los niños, y reengendrar por decirlo así una educación juiciosa sobre los sólidos fundamentos de la Religión y de la vida civil. Pero consideramos a los niños separados ya del seno y de la disciplina de sus Padres” (Caballero y Góngora en AGN, 1787). En esta traslación de los hijos existe un supuesto, a saber, que pertenecen menos a los padres que al Estado (Caldas, 1808c, p. 69).

Como lo plantea el síndico Procurador General de Santafé, “los maestros de primeras letras son los primeros padres⁵⁸ con los que el Gobierno sustituye a los naturales para que suplan por éstos y den a sus hijos la educación civil moral y científica que la Religión y la Sociedad exigen de todos sus individuos o miembros” (El síndico Procurador General de Santafé en AGN, 1808). Entonces, los maestros suplen a los padres, o hacen las veces, pero su legitimidad no viene de la naturaleza ni de Dios⁵⁹, en primera instancia, sino del gobierno, de ahí la selección que debe hacerse a los maestros, verificando sus cualidades mediante examen y testigos, como se mencionó anteriormente.

Asimismo, la educación que proporciona el maestro es diferente a la de los padres, atendiendo al menos a dos motivos. Primero, porque se supone que aquel posee las cualidades y conocimientos necesarios para una educación pertinente a los intereses del gobierno, el orden público, civil y moral; al contrario de los padres que en su mayoría ignoran tales conocimientos y carecen de las virtudes, cargados precisamente de los vicios y costumbres que hay que entrar a combatir y modificar.

En segunda instancia, la educación que imparte el maestro se puede dirigir y controlar, desde la elección, mediante el establecimiento y ejecución del método, así como por los mecanismos de inspección y vigilancia, que permiten verificar, corregir y sancionar; lo que resulta imposible para el caso de los padres, que no se pueden elegir, y en tanto sus prácticas de crianza y educación se efectúan en un ámbito privado y casi inaccesible, por tanto desconocido e imposible de constatar, donde el único fuero es el de los padres, excepto para los casos en que se cometan delitos. En otros términos, si un maestro falla se pueden identificar sus faltas, intervenirlas, sancionarlas y en último caso destituirlo, operaciones que no se pueden efectuar con los padres.

Sin embargo, en la emergencia de la escuela, su función educadora y la competencia del maestro, referida a las funciones, responsabilidades, obligaciones y a la autoridad que le

⁵⁸ Más adelante se retoma este planteamiento del maestro como padre, considerando los efectos que produce a propósito de la relación de autoridad.

⁵⁹ Para Badinter “Había tres discursos que se entremezclaban y se apuntaban para justificar el principio [de autoridad] y los hechos: el de Aristóteles que demostró que la autoridad es natural, el de la teología que afirmó que la autoridad es divina, y por último el de los políticos que se remitían a esos dos discursos a la vez” (1981, p. 34). Una vez se admite que el hombre es superior en facultades y virtudes a la mujer, por condiciones naturales y divinas, es a él a quien se le asignan las funciones de autoridad en la familia.

competen, no son reconocidas por los padres, e incluso implican para estos un desplazamiento que no aceptan tranquilamente, lo que se evidencia en las disputas y combates entre estos dos estamentos, por varios motivos, entre los que cuentan las diferencias por la autoridad, las funciones y condiciones que esta implica.

3.5.2 Disputas, disrupciones y combates entre padres y maestros.

La escuela precisa que los niños se sujeten a sus reglas y prácticas, lo que es posible si los padres se mantienen al margen, interviniendo sólo en asuntos limitados y puntuales, como inscribirlos y enviarlos a la escuela en los tiempos y horarios establecidos, de ser preciso y posible aportar económicamente o facilitar el material escolar, representación en instancias, colaboración con la disciplina e higiene de los hijos, etc. Es preciso que los padres actúen como facilitadores del proceso escolar, no obstante, sobre todo -pero no solamente- en la emergencia de la escuela, se dan disputas entre maestros y padres, suscitadas por diferencias de intereses, competencias, voluntades y costumbres, siendo estas últimas las que la escuela entra a combatir con vehemencia.

Asimismo, la institución escolar, para implicar a la familia, trata de retribuirle por haber entregado a los hijos con una buena educación y un mayor valor para estos; es decir, se establece el dispositivo de alianza familia escuela, que funciona, pero de forma problemática, incluso actualmente porque a pesar de las concesiones y retribuciones a los padres, estos critican la educación de sus hijos, la disciplina, el orden (o desorden) en la organización y funcionamiento, el mobiliario, las acciones educativas del maestro (sus métodos, tareas, la cantidad de hojas, los materiales que pide), su carácter, ética o aspectos morales, su forma de vestir, el modo como se relaciona con los alumnos u otros agentes escolares, etc.; críticas que pueden ser sólo de opinión o mediante acciones de hecho, como quejas formales, pero que en todo caso no permiten un desarrollo tranquilo de las prácticas escolares. De igual manera, pese a tal dispositivo, sucede que algunos padres no cumplen con las obligaciones que se espera o “abandonan” los niños en las escuelas, limitándose sólo a su inscripción.

Para el momento que estamos considerando, hay varios asuntos donde la escuela no halla la voluntad de los padres y que son motivo de disputa, que van desde la inscripción, asistencia y permanencia regular; pasando por la intromisión de los padres en asuntos escolares como

los métodos, distribución de los alumnos, premios, etc.; hasta las más candentes diferencias frente a los castigos propinados por los maestros. A continuación, se consideran algunos, que a mi modo de ver son los más críticos:

a) Por la permanencia, asistencia regular a la escuela y obligatoriedad.

Precediendo a la escuela, las escuelas de artes y oficios ya fijaban algunas reglas para la permanencia de los hijos, que requieren establecer horarios en los que deben asistir y permanecer sin que los padres los puedan sustraer, menos aún para entregarlos a la pereza u ocupaciones malsanas; durante este tiempo el maestro se hace cargo, entre otras cosas, de cuidar a los niños:

Han de tener señaladas las horas de trabajo por la mañana y tarde: a las que necesariamente deben asistir, cuidando de ellos sus maestros en lugar de padres. Los padres, parientes, ó tutores no han de poder tampoco sacarlos de los obradores [talleres] de sus maestros en días de trabajo; ni dispensarles arbitrios del holgar, á título de una compasión mal entendida, que les sería en adelante muy dañosa. (Campomanes, 1775, p. 89)

Se establece que los padres no pueden disponer de los hijos en el horario escolar ni trasladarlos, sugiriendo sanciones al respecto, como lo expresa Fray Francisco Miranda;

una vez puesto en la escuela algún niño no han de poder quitarlo ni traspasarlo a otro lugar, sus padres sin justísimas causas [sic] reconocidas, y aprobadas por el Juez Secular y dicho R.P. cura bajo la pena que la justificación y santo zelo [sic] del Excmo Sr. Virrey se dignara aplicarles, y en el interin [sic] la que se juzgare más conveniente para contener la falta de obediencia, que regularmente se experimenta en la gente campestre y con especialidad en este pueblo por hábito que tienen de no obedecer, ni haber quien a ello los obligue. (En AGN, 1792)

Tales prescripciones se hacen precisamente porque los padres, o bien no envían los hijos a las escuelas, no son constantes con su asistencia, los sustraen en el horario escolar o los trasladan por diversos motivos. Cabe destacar que “La respuesta generalizada de los padres de familia frente a los desacuerdos fue siempre retirarlos de la escuela y llevarlos con cualquier otro” (García, 2007, p. 101).

Ahora bien, es necesario que los padres inscriban a sus hijos, los hagan asistir, para lo cual además de la promesa de hacerlos no sólo mejores hijos sino mejores ciudadanos, se establece también el mecanismo de obligatoriedad, por encima de la voluntad de las familias. Este elemento en adelante tendrá vaivenes en la legislación, pasando por periodos de la más

pura obligatoriedad, fijándose multas o penas al respecto, hasta donde se escinde de este, como se indicó en el Capítulo 1.

Sin embargo, hay que decir que para el momento de emergencia que estamos considerando algunos padres sí ven como necesaria la educación de los hijos y su utilidad, pero no tienen como pagarla, así que al ingresar a la escuela pública y gratuita se les puede poner condiciones como las siguientes:

Al tiempo de recibir al nuevo discípulo, hará al sujeto que lo lleve las advertencias siguientes: las horas a que ha de estar precisamente en la Escuela el niño: que ha de venir a ella todos los días sin falta alguna, pues en caso de que por enfermedad o algún otro acontecimiento imprevisto no pueda venir, el mismo padre, o alguna otra persona de la satisfacción del Maestro, le han de avisar a éste expresándole el motivo o causa por qué no viene: que no siendo la causa grave no se admitirá la excusa: que no cumpliendo con estas condiciones, se lanzará de la Escuela al Niño y no se le volverá a recibir. (Cura Santiago Torres, en AGN, 1809)

Empero, para las familias que no ven la utilidad de la escuela se les compele para que envíen a sus hijos de forma regular, mediante el establecimiento de la obligatoriedad y las sanciones, al tiempo que se les seduce considerando el elemento de utilidad. De cierta manera, en la medida que la educación pasa a ser un derecho de los niños y una demanda de los padres y la sociedad, se suaviza el componente de obligatoriedad.

Igualmente, se establece como máxima que “Los principales obligados a la educación e instrucción de los hijos son los padres. No pueden echar su carga a hombros ajenos sino suplicando, y deben ver al que la recibe y les ayuda con mucha atención y llenos de agradecimiento” (Rodríguez Simón, 1794, en *Revista Aquelarre*, 2009, p. 40), es decir, además de que los padres tienen como obligación permitir y facilitar que los hijos reciban la mejor educación, pública e igual para todos, deben reconocer y agradecer al maestro el bien que les hace al permitirles cumplir con esta obligación.

b) Castigos y correcciones.

El castigo es uno de los aspectos frente a los cuales quizá haya mayores desencuentros entre padres y maestros, en tanto el maestro no sólo cuida y enseña, sino que tiene la facultad de castigar, corrigiendo las faltas que los padres han sido incapaces de remediar o incluso, han permitido y generado. Para Manzanos, los maestros

Celarán con el mayor cuidado entre los niños todo principio de corrupción de costumbres castigándoles severamente qualquier [*sic*] vicio que se les note, aunque sea contra el dictamen de algunos padres, que olvidados [*sic*] de sus obligaciones, en lugar de corregir a sus hijos, aplauden sus defectos, cuyos detestables principios producen las más lastimosas consecuencias [*sic*], no solo contra el honor de sus familias, y en daño del Estado, y sociedad civil, sino también lo que es más doloroso, en perjuicio de sus propias Almas. (En AGN, 1798)

A este respecto, padres y maestros se pueden juzgar mutuamente de excesos de severidad o rigor, o por el contrario de faltas, expresadas en la indulgencia, laxitud o permisividad; sobre todo para este último caso por parte de las madres, como se verá en el ítem c. Frente a este asunto, Simón Rodríguez indica que “le toca al Maestro de primeras letras la peor parte de la vida del hombre; no por su travesura, por su complejión, ni por su distracción sino por la demasiada contemplación e indulgencia que goza en esta edad” (p. 1794, p. 37), contemplación que procede de los padres, según él con algunas excepciones; así que, al tiempo que el maestro educa, corrige y enseña, debe también cuidar el modo como se dirige al niño, haciéndole concesiones, no por este sino por sus padres: “consultarle el antojo sobre las diversiones, juegos y paseos que apetece, si no quiere hacerse un tirano a los ojos de sus padres” (p. 37).

Las diferencias en cuanto al castigo, corrección y trato de los niños llevan a algunos padres a propinar insultos y agresiones hacia el maestro: “hay padres muy delicados, que insultan a los maestros porque han castigado debidamente a sus hijos”. Los hijos cuyos padres cometen tales acciones suponen una pérdida para el gobierno: “Tales hombres son dignos de las costumbres que con el tiempo sacarán sus hijos con la demasiada contemplación; pero la República pierde mucho en que los ciudadanos no sean lo que deben ser, esto es, aplicados, y virtuosos” (Felipe Salgar cura de Girón, en AGN, 1789).

Ante tales agresiones hacia el maestro, en varios planes de escuela se hace un llamado para que se reconozca su dignidad y se admita su valor, con fundamento en la misión que se le encomienda y en el bien que hace a los hijos, las familias y, sobre todo, al gobierno. Tal reconocimiento se pone como condición de posibilidad de la escuela pública en sí misma:

Por fin debe tenerse presente que el maestro de la escuela está encargado de la educación de la más preciosa porción de la República. Por consiguiente se debe respetar en el grado que merece semejante encargo; guardándole todos

generalmente aquella consideración a que se hace acreedor un hombre, a quien tiene cometida el público la dirección y tutela de todos los niños y que debemos considerar como padre universal de todos. Sin esto no hay que pensar en escuela pública. (1789)

c) Injerencias suscitadas por el aporte económico y costumbres arraigadas a este respecto.

Para algunos padres el hecho de aportar económicamente a las escuelas, de carácter público, era el punto de partida para tratar de intervenir en varios asuntos, desde el nombramiento y remoción de maestros, pasando por el modo de educar, el valor del maestro, e incluso aún algunos los siguen considerando “parte de la servidumbre como lo había sido en épocas pasadas el ayo de pupilos o el preceptor familiar, solo que ahora ha pasado a la servidumbre pública” (Martínez Boom, 2012, p. 247).

Muchos padres estaban acostumbrados a que el maestro era su servidor, al que le imponían “todos sus caprichos, requerimientos y exigencias particulares” (García, 2007, p. 99); injerencias y consideraciones que entran a ser limitadas en los planes de escuela que se empiezan a plantear para la fundación y funcionamiento de las escuelas públicas.

En Simón Rodríguez se pueden encontrar evidencias de prácticas donde los padres contratan a los maestros y las concesiones a las que estaban acostumbrados: “Como esto de hacer maestro de niños a cualquiera ha sido libre facultad de cada padre de familia respecto de sus hijos, no ha sido menos libre la acción que se han reservado para disponer de la escuela a su arbitrio como fundadores (...) Cada padre le intima las órdenes que quiere para el gobierno de su hijo y éste ha de observarlas puntualmente” (1794, En *Revista Aquelarre*, 2009, p. 39).

Asimismo, si el padre no estaba de acuerdo con el maestro, sobre todo en lo referente al castigo, buscaba otro para que le enseñara al niño: “Castigase un niño, y no le agradó a su madre, o sobrevino algún otro disgusto de resultas de la enseñanza, ya es suficiente motivo para llenar de pesares al maestro, mandar por el asiento y ponerlo al cargo de otro que hace el mismo papel en otra cuadra” (p. 39).

Estas son precisamente las prácticas que la escuela pública debe combatir, lo que resulta una dificultad mayor, pues se encuentran arraigadas en la costumbre, aunque ahora empiecen a ser vistas como inconvenientes y bárbaras:

Parece imposible que un método tan bárbaro, un proceder tan irregular se haya hecho regla para gobernar en un asunto tan delicado; pero la costumbre puede mucho. No será imposible oponerse a ella; mas no se logrará el triunfo sin trabajo (...) ¿Quién cree ahora que la Escuela de Primeras Letras debe regirse por tales constituciones, por tales preceptos? (p. 39)

d) Otras disputas

Igualmente, se presentan disputas entre padres y maestros por el pago, el mobiliario de la escuela, el resultado de los exámenes, el adelantamiento de los alumnos, los métodos del maestro, la distribución dentro del salón de clases, etc. Respecto a este último aspecto, cuando se plantea que todos deben asistir y que las diferenciaciones no serán por condición social y económica, significa para algunos padres “una amenaza de contagio de malas costumbres y vicios sociales” (García, 2007, p. 100).

Mientras que en algunos planes, como el Plan para una Escuela Patriótica de Caldas (1808c) se plantea que no habrá diferenciaciones por razones económicas o de extracción social, en otros la distribución en el salón se corresponde con tales distinciones, como en el Plan de Felipe Salgar, donde se prescribe que “los niños nobles ocupan las bancas de arriba y los plebeyos y gentes de castas las de abajo. División que se conceptúa suficiente para que los unos no se mezclen con los otros, y se guarden recíprocamente los respetos que son debidos a cada clase” (En AGN, 1789).

e) Reclamos del maestro y la escuela hacia la familia

Del lado del maestro también proceden reclamos a la familia, algunos de los cuales ya han sido señalados, por ejemplo, los que respectan a los excesos o defectos en la disciplina y castigos, el mal ejemplo de los padres, sus costumbres malsanas (ociosas e inútiles), las faltas a Dios y a la ley, la ignorancia e incivilidad, falta de policía, los malos hábitos de aseo e higiene; respecto a este último aspecto Campomanes (1775) advierte que “el desaliño actual de muchos de esta clase horada de vecinos, tiene su origen en la mala crianza, que se les da por los padres y madres; descuidando de todo punto su aseo” (p. 120).

De igual manera, los padres pueden ser considerados como voluntariosos y desobedientes de la ley y los buenos preceptos, así que deben ser compelidos por las autoridades para el cumplimiento de las obligaciones, siendo ahora unas de estas enviar a sus hijos a la escuela de forma regular, no retirarlos o trasladarlos y cumplir con las exigencias escolares.

Obligatoriedades que antes de la emergencia de la escuela no estaban fijadas y frente a las cuales la institución escolar y los maestros se quejan y reclaman a los padres, interpelaciones impensables para otro momento y que se instalan para quedarse como uno de los mayores requerimientos que se hacen a las familias.

Asimismo, a los padres se juzga por unas deficiencias que la escuela debe entrar a corregir y componer, causadas bien sea por falta de tiempo para hacerse cargo, o por la incapacidad que supone el estado de ignorancia que se les asigna.

f) El caso de las madres

Si bien los reclamos que desde la escuela se hacen a la familia van dirigidos a padres y madres en general, hay situaciones específicas donde es a la madre a quien se adjudica con mayor contundencia las malas costumbres de los hijos y la falta de firmeza para su corrección y aplicación a las actividades útiles.

Campomanes afirma que “Las madres son quienes influyen las primeras máximas de hijos e hijas, durante la infancia, y muchas parte de la niñez” (1775, p. 379). Se hace esta consideración en tanto las madres son las que permanecen más tiempo con los hijos, dada su falta de ocupación fuera del hogar; por lo que a ellas se les asigna mayor responsabilidad frente a la mala crianza y los vicios de los niños. Además, al no considerar que se dediquen a ocupaciones útiles, referidas a una contribución económica, se les acusa de ociosidad, pereza y mal ejemplo.

La permanencia de los hijos en la calle lleva al vicio y la perdición, pero que se queden en la casa bajo el amparo de las madres no es menos grave: “La casa de la madre se puede juzgar como un asilo de la iniquidad [gran maldad en el modo de obrar] del hijo, y a las madres, como protectoras de su perdición y maquinadoras de su ruina” (Caldas, 1793, p. 66). La laxitud de las madres tiene como efectos en los hijos la pereza y falta de aplicación, y de ahí, como ya se ha dicho, los vicios de los niños y el peligro de que se hagan adultos peligrosos e inútiles.

Para Caldas, “Las madres son la verdadera causa de la ociosidad y de la perdición de los hijos, pues si estas se mostraran severas y castigaran con rigor la falta del hijo al oficio, estos se aplicarían y no se abandonarían a la pereza” (p. 66). Entonces, la mano “blanda” en la

crianza y educación de los niños procede sobre todo de las madres, lo que constituye un indicador de falta de autoridad; al tiempo que se puede inferir que es al padre a quien se admite como figura de autoridad por excelencia, o al menos con una autoridad más firme y capaz.⁶⁰

Tales actitudes de las madres se ponen como la causa de que muchos maestros de artes y oficios se resistan a recibir los hijos, para evitar “exponerse a las importunidades y muchas veces a las insolencias de las madres, que no quieren se corrijan y castiguen, por una compasión mal entendida, los desvíos de los hijos” (p. 66). A lo que agrega el mismo autor que este es el cáncer para el que suplica se apliquen los remedios, pues tales actitudes de las madres apartan a los hijos de los talleres donde pueden aprender un oficio útil, y es la falta de utilidad lo que se está combatiendo por los efectos que produce a los Estados.

A su vez estas madres “procuran insolentarlos y sacarlos del poder del maestro, anteponiendo los verdaderos intereses de la educación al corto que sacan de las ocupaciones domésticas que ordinariamente les dan, y éstas en vez de conducirlos al bien, les corrompen” (p. 66). Insolentarlos indica que los hacen insolentes, atrevidos e irrespetuosos, capaces de enfrentarse y sustraerse a la autoridad del maestro, pero también a otras autoridades, situación que se tratará más adelante. Entonces, es por vía de la falta de autoridad de las madres como los niños no reconocen otras autoridades adultas, particularmente la del maestro que trata de intervenirlo, corregirlo y aplicarlo; en otros términos, si no hay autoridad en la casa, es más difícil que se le admita en la escuela o en otros espacios.

De esta manera, se establece que el exceso de compasión de las madres corrompe a los hijos. La debilidad de la madre la lleva a sustraer al hijo de la autoridad del maestro, a ocultarlo, a rogarle para que no lo regrese a la aplicación del aprendizaje, haciendo uso de artimañas que sólo ellas saben emplear: “Lagrimas, lamentos, miseria, vejez, enfermedades, crueldad,

⁶⁰ Badinter (1981) indica que al referirse a la autoridad en la familia, esta fundamentalmente era una atribución del padre, que “En tanto tal, tiene funciones fundamentalmente judiciales: está encargado de velar por la buena conducta de los miembros del grupo familiar (mujeres y niños), y frente a la sociedad es el único responsable de sus actos. De modo que su poder se manifiesta en primera instancia a través del derecho absoluto de juzgar y castigar” (p. 17), una facultad natural y, a la vez, otorgada por Dios. A mi modo de ver, en caso de que se admita alguna autoridad en la madre, esta es de segundo orden o inferior a la del padre.

hambre, desnudez, etc., todo viene a su socorro, y todo lo disponen de tal modo, para sacar al joven aprendiz de la autoridad del maestro” (p. 66).

Para remediar tales males Caldas propone una escritura de aprendizaje, mediante la cual se entrega el niño o joven al maestro, fijándose el tiempo de permanencia, “separándolos del todo de las madres, parientes y deudos para impedir de este modo los disgustos que se podrán ocasionar a los maestros” y “si las madres van con insolencias a donde los maestros por algún castigo hecho justamente a sus hijos, se les castigue con la pena que vuestra Señoría tenga por conveniente señalar” (p.68), siendo sólo escuchadas en los casos donde se pueda verificar la sevicia del maestro.

Entonces, particularmente las madres, su debilidad y compasión frente a los hijos son puestos como elementos de corrupción que hay que entrar a combatir, tanto así que se declara que se debe educar “contra los esfuerzos de las madres y pasiones de los hijos” (p.67).

También hay que decir que son dos los componentes que se ponen como contrarios a la autoridad, uno es el exceso de rigor y severidad en el trato, la corrección y los castigos, que hacen que los niños se alejen en cuanto les sea posible de los padres y maestros que los exponen a estos tratos, lo que no conviene a la escuela, porque esta requiere de estrategias para capturar niños, como la confianza y el amor; así que los castigos se suavizan y los que eran admisibles y usados de ordinario por padres y maestros ahora se ven con horror, admitiendo en algunos casos los físicos, administrados sin ira y racionalmente, sólo para situaciones extremas, donde se han agotado otras instancias. Esta transformación modifica los límites de la autoridad, pues los castigos físicos que eran admisibles y normales para los cargos de autoridad de padres y maestros, ahora se ven como excesos de esta autoridad.

El otro componente es la indulgencia y la compasión mal entendida, que no es capaz de exigir ni enderezar, que corrompe a los niños y los hace irrespetuosos e incapaces de reconocer autoridad alguna.

En la actualidad, cuando se tratan los problemas de autoridad y su crisis, aún se plantea este dilema entre exceso de rigor e indulgencia, o si se quiere, resulta difícil para las figuras de autoridad hallar los límites o justa medida entre la compasión, la indulgencia y la

permisividad; o entre el rigor, la consistencia y la firmeza. Pues resulta fácil caer del lado de las carencias de autoridad, o bien en sus excesos -autoritarismo-.

g) Desplazamientos de la autoridad del padre

Como se indicó en el ítem c, el maestro que era pagado por los padres, en la educación doméstica, estaba sujeto a estos y tenía un escaso valor al ser considerado parte de la servidumbre; en otros términos, el maestro de primeras letras no tenía valor ni reconocimiento para los padres. Empero, en la escuela el estatuto, funciones, valor y la relación con los padres se espera y se procura sea de otra índole.

En primera instancia, porque este maestro, ahora se debe a su función dentro del orden gubernamental público y aunque sigue atado a exigencias de las familias, su estatuto y obligaciones de primer orden se deben a su función pública. Asimismo, ya no se trata de cualquier sujeto, sino de uno examinado, dirigido y vigilado, lo que le da legitimidad como hombre de saber y probidad, es decir de cualidades probadas que le asignan un mayor valor.

En cuanto a la relación con los padres, aunque el maestro presta un servicio, se trata de uno dirigido desde y hacia el estado; en esta condición, además de estar sujeto, desde mecanismos legales se emiten normas con miras a protegerle de las faltas o agresiones que los padres le puedan propinar. Además, dado que sus cualidades están probadas y son susceptibles de ser verificadas, su valor educativo tiende a adquirir un valor superior al de los padres.

Asimismo, al maestro se le otorgan funciones de autoridad que eran exclusivas de los padres: cuidar, proteger, educar, hacer a los hijos buenos hombres y buenos cristianos; pero también corregir, enderezar y premiar. Siendo así, a decir de Bárbara García, los padres pueden considerar un desplazamiento de su autoridad, “de la función de la autoridad del padre a la función educadora del maestro. Dicha situación provocaría dificultades en esta relación por la competencia de funciones entre padres y maestros” (2007, p. 167), es decir, los padres no ceden fácilmente las funciones, responsabilidades y facultades que su autoridad les otorga, entre otras cosas, porque no estaban acostumbrados a que un sujeto extraño ejerciera funciones similares pero desde otros fundamentos de legitimidad; en otros términos, “se desconocía su autoridad [la del maestro] en tanto que quien la ostentaba culturalmente era el padre de familia” (p. 166).

En todo caso, la relación de los padres con los maestros en las formas de educación precedentes a la escuela era de otra índole, y se precisó que los padres aceptaran la autoridad del maestro, para que pudiera ejercer sus funciones educativas, lo que implicó disputas, tensiones, intermediarios (estamentos jurídicos o legales) pero también concesiones de ambas partes.

3.5.3 Concesiones a las familias: Lo que el maestro le debe a los padres

Además de establecerse lo que las familias ceden a la escuela y al maestro, estos también deben hacer concesiones, que justamente permitan que los padres admitan los procedimientos escolares, siendo una de las principales que no se pueden exceder en los castigos. También, se dispone de mecanismos para que los padres puedan evidenciar o verificar el adelantamiento de los hijos, por ejemplo mediante la entrega de informes (luego esto se oficializa y periodiza con la emisión de boletines o libretas de calificaciones).

A este respecto, Campomanes propone para las escuelas de artes y oficios, una escritura de aprendizaje, donde los maestros sabrán qué enseñar, con qué procedimientos, en qué orden y los avances para cada nivel, al tiempo que esta les servirá a los padres para verificar si los maestros cumplen. Durante el tiempo de aprendizaje, los padres no podrán sustraer a los hijos: "Los padres, parientes, tutores, amos, o bienhechores de los muchachos tendrán una copia de la escritura, en que todo se especificase, y se pondrán en estado de saber, como cumplen los maestros. No podrán aunque quieran, sacar entre semana a sus hijos, parientes o favorecidos de la casa de los maestros, según queda advertido y mucho menos antes de cumplir el tiempo del aprendizaje [*sic*]" (1774, p. 94).

Entonces, de cierta manera se establece un contrato entre padres y maestros, donde cada cual se compromete y espera algo de la contraparte; práctica que tiene validez para las mencionadas escuelas de artes y oficios, pero también para la escuela pública de primeras letras.

Además, el maestro debe dar informes oportunos a los padres o tutores acerca de las faltas de los hijos, bien sean de aplicación, adelantamiento u obediencia, de lo contrario se hará responsable de sus resultados, por ejemplo, en la pérdida de los exámenes. Así, sobre todo frente a un alumno desaplicado o díscolo el maestro ha de declarar si "le ha corregido, y

avisado con tiempo a los padres o tutores; y lo que estos le hayan prevenido en consecuencia de sus avisos” (p. 166). Del mismo modo, se puede proceder con los alumnos adelantados, causando la felicitación de los padres, por ejemplo, ante la elaboración de un escrito (pliego) destacable por parte del niño, el maestro se lo entregará para que lo lleve a casa, “para satisfacción propia y de sus padres o tutores” (Felipe Salgar cura de Girón, en AGN, 1789).

Asimismo, el maestro debe responder al encargo del Estado y a la confianza de los padres: “Por su parte debe también el maestro manifestarse seriamente interesado en el adelantamiento de sus discípulos considerándolos como plantas tiernas que se han fiado a sus desvelos y cuyos padres han descargado en él todas sus veces” (Felipe Salgar cura de Girón, en AGN, 1789).

Los mecanismos de intervención sobre el docente (elección mediante examen, opinión pública sobre su probidad, civilidad y moral; vigilancia sobre el cumplimiento de sus deberes, etc.) actúan también para dar confianza a los padres respecto a las acciones del maestro; siendo las faltas de este susceptibles de ser identificadas, corregidas y sancionadas: “El mismo Señor Regidor en cumplimiento de su Diputación visitará las Escuelas y examinará si el Maestro cumple con sus obligaciones y ordenanzas y en los casos que la falta sea leve llamará al Maestro aparte y se le advertirá con moderación, pero si fuese grave o de malas consecuencias, informará de ella el Ilustre Cabildo para su remedio” (Cura Santiago Torres en AGN, 1809). Tales mecanismos se dirigen, entre otras cosas, a garantizar que el maestro no se exceda, o se quede corto, en su autoridad, funciones y atribuciones.

De otro lado, declarar al maestro en calidad de “padre universal” de los niños, o padre de todos, también permite generar la confianza de los padres, pues ¿quién puede hacerse mejor cargo de los hijos que los padres, quienes los aman, se entregan a ellos y cuyos adelantamientos son su propia felicidad y sus problemas o debilidades la causa de sus desvelos y esfuerzos? Esta asignación para los maestros puede jugar como elemento de conflicto, dado que se disputa la autoridad del padre y este no la cede fácilmente; pero también como generador de confianza y reconocimiento del maestro. Es decir, la forma como juega un mismo elemento no es unívoca ni coherente.

3.5.4 Construcción del reconocimiento de la autoridad del maestro

Que el nuevo modo de educar a toda la población infantil, en la escuela pública de primeras letras, vaya en contra de costumbres educativas arraigadas, de la relación con los padres, las prácticas del maestro y su escaso valor y reconocimiento dentro de tales costumbres; indica que la autoridad del maestro no está sustentada en la tradición y la costumbre, sino que precisamente se erige en su contra, en un franco combate, buscando legitimidad en su saber y método, probidad, ejemplo, el bien que hace a los niños y a las familias, pero sobre todo al gobierno y el orden social; su dedicación y amor por la infancia y por la misión encomendada. En otros términos, la autoridad de este maestro emergente no está fundada en la tradición, sino en los elementos que se ha indicado, y tampoco está dada, sino que debe entrar a construirse en medio de disputas, combates, alianzas, reconocimientos y concesiones.

En los planes hay prescripciones sobre el reconocimiento, valor y respeto con los que debe ser admitido el maestro de escuela: “deberá ser mirado por el público con la veneración y respeto que merece una ocupación tan respetable, como que de ella pende la felicidad pública” (Cura Santiago Torres en AGN, 1809), de ahí, como se dijo antes, se trata de derivar su legitimidad y valor; “Por tanto ningún sujeto, sea de la clase o condición que sea, tendrá facultad para reprehender, amenazar e insultar al Maestro, pues en el caso que éste falte deberán ocurrir al Señor Diputado de Escuela para que informado de la falta tome la providencia del caso” (AGN, 1809).

Lo anterior sugiere que seguramente hay hechos que ameritan tal advertencia o prohibición, es decir, justamente había padres que reprendían, amenazaban e insultaban a los maestros, situaciones cuya ocurrencia se trata de impedir con las prohibiciones, pero también generando mecanismos para que los padres no intervengan de forma directa frente a las faltas del maestro, sino apelando a otras instancias donde se pueden quejar o abrir procesos de verificación y seguimiento.

Además, “si el maestro contra lo prevenido anteriormente fuese insultado o amenazado, dará parte inmediatamente al señor regidor diputado para que éste dé cuenta en el cabildo, donde se tomarán las providencias y recursos convenientes para contener un desorden tan

perjudicial” (AGN, 1809); de donde se puede inferir que para algunos casos se requirió, o se admitió requerir, la mediación de terceros para lidiar con las agresiones hacia los maestros.

Tales situaciones indican que el maestro no tiene el respeto, dignidad y reconocimiento que se espera, lo que hace que su autoridad sea susceptible de ser interrogada por los padres, pero también por los escolares que presencian o saben de las opiniones o agresiones de las familias hacia los maestros. De tal suerte que ya habría situaciones donde el maestro no es reconocido como autoridad por estos, como se describe en Simón Rodríguez:

un preceptor que tiene el mismo honor que los otros en servir al público, es el juguete de los muchachos en el día: tanto importa que se les fije una hora para asistir a ella, como que se les admita a la que lleguen, tanto el que se les prescriba tal método como el que se use de ninguno, tanto el que se les haga entender el orden de sus obligaciones, como el que se les deje en libertad para portarse bien o mal. (1794, en *Revista Aquelarre*, 2009, p. 40)

A este respecto, y específicamente en lo que concierne a la autoridad del maestro de cara a la familia, Bárbara García indica que se considera “necesario el reconocimiento de la autoridad del maestro, limitando a los padres la intromisión en el desarrollo de su labor, impidiendo a los alumnos el desconocimiento de la autoridad y sancionando a padres y alumnos que burlan dicha autoridad” (2007, p. 101).

Para limitar tal intromisión de los padres hay varias acciones, siendo una de estas darles a conocer las reglas de permanencia del alumno en la escuela antes de que sea admitido, como lo propone Simón Rodríguez: “Antes de admitir los discípulos tratará de instruir a sus padres en el régimen y gobierno de las escuelas; a cuyo defecto hará sacar y tendrá prevención un regular número de copias que comprendan los capítulos de observancia que obligan a los discípulos, y dando a cada pretendiente una, se excusará de razonamientos” (1794, en *Revista Aquelarre*, 2009, p. 44) ; este modo de proceder por escrito, mediante un documento donde se planteen las normas de la escuela, los derechos y obligaciones, viene a ser más adelante el llamado reglamento y posteriormente, en la actualidad, el manual de convivencia; documentos que habrían cambiado en sus énfasis y discursos, pero que en todo se dirigen a limitar la acción de padres, alumnos y maestros.

Entonces, la construcción de la autoridad del maestro procede de varias fuentes, por un lado, sus condiciones y estatuto en tanto sujeto público y padre de todos, y por otro, las

concesiones de las familias; además de los mecanismos que instan a los padres para que reconozcan su autoridad. Sin embargo, cabe advertir que, pese a los mecanismos, las concesiones y las alianzas; la relación entre familia y escuela no se resuelve del todo ni se equilibra, sino que siempre es susceptible de “desajustes”, dada la latencia de cuestionamientos y críticas mutuas, desconfianzas, fallas respecto a las funciones asignadas o las cualidades esperadas; además de las transformaciones en el estatuto del maestro, las familias, la escuela misma y las modificaciones de la infancia.

Si la relación entre familia y escuela, particularmente entre padres y maestros, no es del todo equilibrada, tampoco lo es el relacionamiento de autoridad, pues este precisa que los padres reconozcan como tal al maestro, pero siempre hay situaciones latentes donde aquellos lo pueden cuestionar, intervenir o faltar al respeto. Entonces, si bien la escuela supone la autoridad del maestro, esta depende de las relaciones que logre construir dadas sus acciones frente a padres y niños y las formas como estos las conciben. Entre otras cosas esto implica que el maestro actúe teniendo cuidado de no faltar a lo que se espera de él, para no poner en cuestión su autoridad y dificultar o imposibilitar su labor.

Hasta este punto hay que precisar que: Primero, la autoridad del maestro de escuela no estaba dada sino que se construye combatiendo tradiciones educativas arraigadas en los padres y las familias, y buscando su legitimidad, respeto y reconocimiento considerando los atributos de su cargo y el valor de su labor para el Estado; segundo, tal construcción de autoridad parte de garantizar que la persona que ejerce como maestro está a la altura del cargo y la labor encomendada, en esto, entran en juego los mecanismos de elección y seguimiento; asimismo, para que el cargo esté por encima de la persona se establece el método, que no depende de su voluntad. En tercer lugar, la autoridad del maestro debe ser reconocida por las familias y los alumnos, sin esto no puede realizar las acciones educativas que se le atribuyen, por eso tales elementos para darle legitimidad, valor y un estatuto respetable.

3.5.5 La autoridad construida, fallas e imposibilidades

Es preciso referirse a los casos en que los alumnos se expulsan de la escuela. Simón Rodríguez considera cinco situaciones al respecto:

Primero: cuando los padres coartan a los maestros la facultad de corregirles los defectos en que incurran. Segundo: cuando son obstinados en vicio escandaloso. Tercero: cuando maliciosamente falten al respeto que deben a los maestros. Cuarto: cuando sean díscolos, chismosos o revoltosos. Quinto: cuando deserten de las escuelas con consentimiento de sus padres sin causa legítima. (p. 48)

Nótese como la primera se refiere a la imposibilidad del maestro para ejercer acciones de corrección, debido a la interferencia de los padres, lo que sugiere que cuando no se logra esta concesión por parte de la familia, la acción educativa se imposibilita y cesa. Asimismo, la quinta tiene que ver con el hecho de que los padres no cumplan con la obligación de garantizar que los niños asistan de forma constante a la escuela, lo que es una necesidad para su funcionamiento; sin esta función de los padres también se hace imposible la educación escolar.

La tercera está relacionada directamente con la autoridad del maestro, pues el respeto por parte de los alumnos constituye uno de sus indicadores; el hecho de que se haga esta advertencia indica que las faltas a la autoridad son potenciales en la escuela y que debe haber situaciones que ameriten que se haga tal precaución.

La segunda y la tercera se refieren directamente a las acciones de los alumnos, particularmente a su obstinación, escándalo, indisciplina y cuando se tornan díscolos, es decir desobedientes; todos estos son ejemplos de las fallas de autoridad o de la incapacidad del maestro para poder controlarlos mediante los mecanismos de que dispone (elementos subsidiarios o sustitutos), caso en que también debe finalizar la acción educativa, es decir, estos alumnos superan la capacidad del maestro, lo que se concibe como una situación posible, potencialidad que se considera con sustento en situaciones fácticas.

Todas las anteriores son situaciones donde la acción educativa no se puede ejercer y se refieren por un lado a la familia, por otro a las faltas de los alumnos y la imposibilidad del maestro para lidiar con ellas, evitarlas o corregirlas, lo que toca con la autoridad del maestro, particularmente con lo que respecta a sus fallas. Estas situaciones, donde debe desplegarse la autoridad del maestro para corregir, o donde no logra ejercerse, requieren ser consideradas con mayor amplitud, lo que se hará en el siguiente apartado, particularmente haciendo referencia a las relaciones con la infancia.

3.6 El horror frente a los jóvenes incorregibles e impetuosos: problemas de autoridad y una educación para lidiarlos y evitarlos

Ya se ha hecho mención de una multiplicidad de niños que recorren las calles, sin control ni cuidado de sus padres, dedicados a la limosna, el vagabundeo y con tendencia al crimen, si es que no lo practican ya. En lo que sigue se desarrolla la hipótesis de que dichos niños están sustraídos de la autoridad, en principio porque ningún adulto se hace cargo, y que además no se trata de situaciones aisladas sino de un gran número, lo que sugiere que ya hay problemas de autoridad y que la escuela trata, entre otras cosas, de que los niños y jóvenes se inscriban o reconozcan relaciones de autoridad, principalmente con padres y maestros, para cuidarlos, controlarlos y dirigirlos, sin lo cual no se les puede educar para hacerlos útiles y buenos.

Con miras a exponer los argumentos de la hipótesis se propone considerar las siguientes evidencias o constataciones: en primera instancia, una multiplicidad de niños y jóvenes en la calle, que evidencian una infancia con una doble connotación, por una parte, desamparada y digna de compasión, por otra con tendencia al crimen y peligrosa. Aquí se propone y desarrolla la idea singular de que los problemas de crianza y educación son a la vez problemas de autoridad, dadas las condiciones de desobediencia, descuido o negligencia de los padres; sin embargo, las prácticas asociadas con estas consideraciones sólo se hacen luz por los desórdenes que provocan en el campo público y por sus afectaciones al gobierno económico, así que son capturadas por las discursividades a este respecto, que se las apropian del espacio doméstico - privado para darles una connotación negativa y combatir las en el ámbito público.

Luego, a propósito de las escuelas de artes y oficios, se describe una discursividad respecto a una juventud desobediente, que escapa a la autoridad de padres y maestros causando grandes males, entre otros una continuidad en las costumbres que tienden a la inutilidad, por lo que se clama la intervención del gobierno y del orden jurídico para instarla a que se ate a dichas figuras de autoridad y cumpla sus obligaciones.

Los clamores por la intervención del gobierno frente a la infancia desamparada o desobediente convergen en la escuela, un espacio público para combatir las malas prácticas de crianza y educación que los padres no han logrado controlar, poniéndolos incluso como la causa de aquellas. Así, en la tercera parte se trata el tránsito de los niños de la calle a la

escuela, procurando la restitución de la autoridad de los padres y el establecimiento de la autoridad del maestro; todo para el bien público. Sin embargo, en tal restitución, la autoridad del padre no queda intacta, estableciéndose una dilemática relación frente a la autoridad del maestro, por un lado, de desplazamiento, disputa y tensión; por otro, de procura y necesidad mutua.

Finalmente, se considera que no porque los niños estén en la escuela, dejan de existir los problemas de autoridad, esto de cara al horror frente a la infancia incorregible, que pese a los mecanismos de que dispone el maestro, no logran inscribirse en la obediencia, el respeto ni el reconocimiento; al punto que deben expulsarse, pues además del mal ejemplo que puede contagiar a los demás, ponen en peligro la autoridad del maestro, y un maestro sin autoridad es un maestro sin capacidad ni valor.

3.6.1 Infancia desamparada y peligrosa en la calle: problemas de crianza y autoridad que se trasladan del campo privado al público

La multiplicidad de niños en la calle constituye un problema de orden público que suscita conmoción entre las autoridades gubernamentales: “¿Acaso habrá alguno en que V. V. ministros no se les haya enternecido su corazón muchas veces, por los frecuentes sollozos y requerimiento de los niños desamparados en las calles, que les piden limosna?” Empero, también “Acaso se pasará alguno, sin que oigan y sentencien *una multitud considerable de demandas contra jóvenes que andan fugitivos de sus casas y no obedecen a sus padres* [cursiva fuera del texto]; ¿que han seducido o inquietado la hija de familia o la mujer casada, y robado lo que han podido haber a las manos en la ciudad o en el campo?” (Cuervo, 1805); una infancia con una doble connotación, por una parte, desamparada y digna de compasión, por otra, sustraída del control de los padres, desobediente y peligrosa.

Se trata de una multitud considerable de niños y sobre todo jóvenes que por la desobediencia a los padres, o la desatención de estos, están en las calles generando problemas y desórdenes. Cabe destacar que tales niños y jóvenes no son tanto un problema de los padres como uno que compete a las autoridades, al gobierno, los ciudadanos, su utilidad y la civilidad; es decir, esta infancia en la calle no se hace luz tanto porque los padres se quejen o se preocupen, sino sobre todo por quejas y preocupaciones que proceden de quienes se piensan la vida y el

gobierno públicos; preocupan respecto al presente y al futuro, porque de ellos no vendrá la población útil que se espera para un gobierno económico.

Al tratarse de un problema generado por la desobediencia de los hijos y el descuido o negligencia de los padres, es también un problema de su autoridad, siendo incapaces de criarlos y conducirlos adecuadamente, cuidarlos o protegerlos de los peligros de la calle y de sí mismos. Entonces, se puede decir que los problemas de crianza y educación de la infancia son problemas de autoridad, en la medida que esta no funciona, se ejerce o es efectiva, bien sea por la falta de reconocimiento y respeto de los hijos, dada su obstinación, o, sobre todo, por causa de los padres, que no asumen las responsabilidades que les son atribuidas, por defecto o incapacidad o, al contrario, porque son demasiado severos en su trato y castigos provocando que los hijos se fuguen de las casas.

Cabe reiterar como tales prácticas de crianza y autoridad, o más bien de su ausencia, que serían propias o emergentes de un campo privado, devienen en una problemática localizada en el ámbito público, en tanto esta infancia sin buena crianza o educación, descuidada por la autoridad de los padres, abandonada y desobediente, se visibiliza por las prácticas discursivas y preocupaciones de gobierno, por sus efectos en la vida pública, atribuyéndosele males y peligros suscitados por la falta de control y dirección. De cierta manera hay una apropiación o captura de dichas prácticas, se les hace ver al asociarse a una negatividad para poder combatirlos.

Al tratarse de un asunto público y de gobierno, la forma como se combaten la carencia de buenas prácticas de crianza y educación, y su asociación con los problemas de autoridad - falta de respeto y obediencia a los padres, descuido, negligencia, abusos, abandono- procede precisamente de dicho ámbito: la infancia se sustrae parcialmente de la competencia de los padres y la familia para entregársela a la escuela y al maestro públicos; sustracción parcial, pues los hijos siguen siendo responsabilidad de los padres, incluso más que nunca, así como la necesidad de que estos tengan una autoridad efectiva.

3.6.2 Intervención del gobierno para contener a los jóvenes desobedientes, instarlos a que cumplan los deberes y reconozcan la autoridad de padres y maestros

Las escuelas de artes y oficios ya clamaban por la intervención del gobierno para lidiar con los jóvenes que se sustraen de la autoridad de los padres:

En semejante edad, cuando los mozos están en clase de oficiales, *ya no bastan los padres en corregirles y moderarles* [cursiva fuera del texto]: es forzoso, que el impulso general del gobierno público los tenga contenidos en sus verdaderos límites; acostumbrándoles a ser útiles y aplicados e impidiéndoles sin extremidades el desarreglo, y los resabios viciosos, que actualmente los suelen pervertir. (Campomanes, 1775, p. 180).

Tanto en Campomanes como en Caldas, respecto al aprendizaje de artes y oficios, se solicita que la educación de los hijos no sea un contrato directo entre padres y maestros, sino uno dirigido y controlado desde el gobierno, para evitar que cualquiera de las partes se exceda o no cumpla con sus obligaciones, vigilar el método, dirimir disputas, pero también para que actúe en el caso de los jóvenes desobedientes y difíciles de gobernar, pues estos suelen ser más obstinados que los niños y sus faltas generan más daño, dado que tiene mayores alcances que los más pequeños y se sustraen más fácilmente de la autoridad de padres y maestros; así que se requiere de la intervención del ámbito judicial para contenerlos, para instarlos a cumplir con sus deberes y a obedecer a padres y maestros:

La subordinación respectiva, y el método de hacerla observar por un modelo paterno y económico, es otra parte de esta jurisprudencia particular; siendo justo, que la legislación municipal del gremio, o arte autorice a los padres y maestros, para contener en su deber a los hijos, y a los discípulos según corresponde. Como puede haber negligencia, y omisión, o tenacidad en algunos jóvenes, ensordeciendo a la voz de sus padres y maestros, pertenece a la justicia excitarles, y aun apremiarles a cumplir sus obligaciones. (pp. 241-242).

Son varios los males que causan estos jóvenes, por tanto, se deben tener ocupados, procurando en ellos las normas de policía, inscribiéndolos en el lugar de infante dentro de la relación de autoridad. Así, considerando “la cadena de miserias, a que arrastra la falta de policía y reglas precisas”, se solicita que se “declaren la subordinación de aprendices y oficiales, y que den autoridad, para sostenerla, y tenerlos a raya, bien ocupados, y sin posibilidad de disiparse” (p. 277).

Cuando el hijo se sustrae de la autoridad de padres y maestros sucede que “estando ya de oficial, se casa antes de tiempo y sin el consentimiento paterno: *no reconoce la autoridad de padre, ni de maestro* [cursiva fuera de texto]. Se llena de hijos, antes de tener tienda, ni estar recibido de maestro, y forma una familia miserable, sin educación, o costumbres regulares” (p. 276); lo que no permite modificar las costumbres, continuando con los errores de la crianza, la pobreza y la inutilidad; males en la familia que a la larga son males públicos.

Por eso la insistencia en que no se trata de un problema privado, sino uno de gobierno público; por lo cual a los magistrados se les entregan las siguientes preocupaciones y posibilidades de intervención: “austeridad de las costumbres, y la exacta distribución del tiempo en esta juventud, acompañada del respeto a los padres y maestros, debe auxiliarse incesantemente por los magistrados públicos” (p. 180). La primera tiene que ver con procurar unas costumbres civilizadas, de moderación, orden, aseo y moralidad; la segunda, con la ocupación, aplicación y la utilidad; la tercera, compete directamente a la autoridad, en procura de esta, dado que se refiere al reconocimiento y el respeto a padres y maestros.

Enseguida, se plantea que a tales magistrados “pertenece, e incumbe suplir o corregir las omisiones de unos y otros [padres y maestros]” (p. 180); es decir, deben terciar en esta relación para dirigirla, asignar corresponsabilidades, suavizar o resolver disputas y quejas; establecer las competencias de cada una de estas autoridades; en otros términos, procurar y gobernar la alianza familia escuela.

El maestro es la autoridad directa y responsable de aprendices y oficiales, quien “los podrá reprender y corregir, y tomar las debidas precauciones, para estorbarles sus desórdenes; valiéndose de los medios, que emplearía un diligente padre de familia con sus hijos” (p. 174); sin embargo, pese a estas atribuciones y mecanismos hay niños y jóvenes que no se pueden controlar ni educar -enseñar-, caso en que el maestro “está obligado sopena de responsabilidad a avisar a los padres, y tutores, o a la justicia de lo que por si mismo no puede contener” (p. 174).

Este mismo orden de intervención y responsabilidad sobre la infancia se establece en la escuela: primero el maestro, su autoridad y los mecanismos subsidiarios e incluso sustitutos que está autorizado a emplear, cuando estos no bastan acude a los padres y si allí no logra resolver puede apelar a las instancias judiciales, o bien, retirar al alumno de la escuela.

También cabe destacar como en el caso de los oficiales, que siguen siendo aprendices pero reciben paga, por estar sometidos aún a la autoridad del maestro se tratan como infantes, a quienes se pone al nivel de los pródigos y dementes por ser incapaces de hacer un uso racional del dinero: “Ni es en contra del derecho a la propiedad (...), limitar a los oficiales la posibilidad de abuso (...) dirigiéndoles en su útil aplicación, como se hace con los menores, pródigos [despilfarra o gasta sin cuidar sus bienes], y dementes: supliendo con la providencia de la ley, lo que no alcanzan las fuerzas, talento, o conducta del propietario” (p. 178). Así, se caracteriza la infancia como incapaz y dependiente, en una minoría de edad que no se ata necesariamente a la edad, sino causada por el lugar ocupado en la relación, al cual le corresponden unas carencias.

Ahora bien, la escuela pública se instala como el espacio que concentra los esfuerzos para ocuparse de los niños y jóvenes, tanto de los que están en la calle como de aquellos que reciben una educación doméstica o en el taller. Allí convergen y se hacen efectivas las preocupaciones por el gobierno de la infancia, lugar privilegiado para su educación, contención y dirección; para lo cual precisa la constitución de la autoridad del maestro, la confirmación y modificación de la autoridad de los padres y el reconocimiento de las autoridades en general, procurando en los escolares respeto, normas de cortesía y de compostura en espacios públicos y de circulación, como se describe en el siguiente apartado.

3.6.3 De la calle a la escuela: restituir la autoridad de los padres y establecer la autoridad del maestro para el bien público

Es en la escuela de primeras letras donde se ponen los esfuerzos para combatir la infancia sustraída del control y autoridad adultos, el lugar donde se espera ocuparla para contenerla, recoger los niños de la calle para educarlos y hacerlos útiles, así como remediar los efectos de la mala educación y crianza de los padres.

Dentro de las múltiples funciones de la escuela, una sería precisamente restituir la autoridad de los padres y establecer la autoridad del maestro, lo que empieza con la insistencia de procurar el respeto a estas dos figuras de autoridad; insistencia que se da justamente de cara a una infancia sustraída de la autoridad, como ya se ha dicho.

En la escuela se debe aprender a ocupar el lugar de infancia, evidenciado por la obediencia y el respeto, lo que empieza por las prácticas de civilidad que enseña el maestro: “Los enseñará el modo de saludar a sus Padres, Maestros, Mayores, e iguales así al salir como al entrar en sus casas, en la calle y lugares públicos (...) Les advertirá el modo de tratar con toda clase de personas según sus diferentes dignidades, estados, y autoridades” (cura Santiago Torres en AGN, 1809). Asimismo, que son muy reprehensibles “las alteraciones, voces desentonadas, risotadas, gesticulaciones, etc., y que lo es mucho más en la calle y lugares públicos” (AGN, 1809). Se trata de buenos modales que evidencian el respeto según se trate de la persona o autoridad, pero además de normas de compostura, sobre todo en espacios públicos y en la calle.

Hay una preocupación particular por el comportamiento y los tránsitos de la infancia en la calle, quizá porque en estos espacios la infancia está sustraída del cuidado y el control adultos, por ejemplo, como se evidencia en Simón Rodríguez:

Lastima verdaderamente ver el espíritu de interés, de trampa, y de codicia con que juegan los niños en el día, y los robos que hacen para esto en sus casas y en las agenas [*sic*]: las riñas que suscitan, y las maldiciones, juramentos, e impurezas en que prorrumpen: la libertad que se toman para insultar a los pobres, y a los ancianos; y la malicia con que se ocultan de sus maestros, hasta llegar a términos de dejar sus casas, y desaparecerse. No hay padre de familia que no se queje amargamente de la perdición que advierte en sus hijos pero ninguno puede dejarlos de poner en el escollo porque no puede privarles el tránsito de las calles para conducirse a las escuelas. (1794, en *Revista Aquelarre*, 2009, p. 36)

Lo anterior evidencia que en la calle la autoridad adulta no tiene efecto sobre el comportamiento de la infancia, lo que supone su mal comportamiento y perdición. Asimismo, se trata de un problema de circulación⁶¹ de niños y jóvenes, caracterizado por conductas inadecuadas, falta de orden y reglas de civilidad; en contraposición, la escuela como lugar de encierro contiene y gobierna, dispone ordenadamente en tiempos y espacios, regula los comportamientos, a la vez que, en términos de Simón Rodríguez, salva de los siguientes peligros: “primero de que se mezclen con quien pueda pervertirlos. Segundo de

⁶¹ Los problemas de circulación son característicos de las ciudades y las multitudes asociadas. Comprende la circulación de personas, mercancías, ideas, voluntades, enfermedades, etc. Según Foucault, “de eso se trata en el siglo XVIII: resituar la ciudad en un espacio de circulación” (2006, p. 29).

que se profuguen. Tercero, de que se vicien en el juego. Cuarto de que riñan, o los insulten. Quinto de que pierdan el tiempo inútilmente” (p. 46).

Pero además la escuela dispone para que una vez los niños y jóvenes deban circular en la calle y lugares públicos, cosa que se evita pero que no se puede prescindir del todo, su comportamiento sea el adecuado. Esto lo hace procurando que los escolares aprendan normas de civilidad, respeto y compostura para que se conduzcan en estos espacios, en una educación que Caldas denomina civil y política, que trata de anticipar su comportamiento:

procurará el director hacerles comprender lo mal visto que es el que los niños jueguen y corran por la calle y plazas, ni armen pendencias con otros; del respeto con que deben saludar y ceder el lugar preferente en la calle, en las casas y en el templo, á los mayores, principalmente á los sugetos [*sic*] que reconozcan constituidos en la dignidad del sacerdocio ó del gobierno público. En estas ceremonias exteriores se conocerán y distinguirán los niños que se educan en las escuelas de la patria (Caldas, 1808c, p. 80)

En tal educación, además se hace una distinción entre los tipos de personas o posiciones sociales, el respeto y trato que merece cada una. De tal suerte que la educación escolar de la juventud se convierte en el principal “ramo de la policía y buen gobierno de los Estados”, pues al dar una instrucción en este sentido a la infancia “podrá experimentar la causa pública las mejores ventajas”, lo que se logra si los maestros ponen especial cuidado en infundirles a los niños y jóvenes “el respeto que corresponde a la Potestad Real, y a sus Padres y mayores formando en ellos el Espíritu de buenos Ciudadanos; y a propósito para la sociedad, con unas miras tan interesantes a beneficio de este público” (Martínez de Pinillos, 1800, en Martínez Boom, 2011, pp. 253-254).

De esta manera, la escuela entra a actuar frente a la infancia sustraída del control y autoridad adulta, para contener y corregir, pero también para prevenir y disponer: a ser obediente, útil, laboriosa, dispuesta al trabajo, civilizada, a reconocer y respetar autoridades, espacios y distinciones sociales, etc. Particularmente, frente a la autoridad, se trata de reestablecer la autoridad de los padres y de fundar la autoridad del maestro, procurando el respeto y obediencia de los niños, un reconocimiento hacia estas figuras y una inmersión en la relación, es decir, que se ocupe efectivamente tanto el lugar de infante como el de adulto cuidador y educador.

Pero en el restablecimiento de la autoridad de los padres, esta no queda intacta, no sólo porque la del maestro le dispute y tensione, sino también porque la escuela la interviene mediante críticas, exigencias, signándole fundamentos -ejemplo, firmeza, amor...-, responsabilidades y atribuciones; al tiempo que conduce a los niños para que amen, agradezcan, respeten y obedezcan a sus padres.

Las relaciones de autoridad primaria a las que se someten los niños se comparten entre padres y maestros, lo que suscita conflictos y disputas entre estos, como se vio antes. Cada ámbito de autoridad tiene una fuente de legitimidad distinta, pero comparten elementos comunes que las consolidan y que a su vez se ponen como condiciones a los adultos, tales como el ejemplo, el amor, la confianza, la entrega, el agradecimiento, la firmeza y el trato justo.

De esta manera, entre padres y maestros no sólo se establece una permanente tensión / contradicción o un desplazamiento, como lo propone Bárbara García (2007), sino además, aunque parezca contradictorio, una entrega a la autoridad tanto de padres como de maestros, en la medida que ambas autoridades se precisan, procuran y se relacionan, es decir, un padre sin autoridad dificulta la labor del maestro y, a su vez, un maestro sin autoridad genera críticas y desconfianzas por parte de los padres.

Así, entre la autoridad del padre y la autoridad del maestro se establece una doble y quizá dilemática relación, tanto de disputa y permanente tensión, como de alianza, procura y necesidad mutua.

3.6.4 De incorregibles, desobedientes y manzanas podridas.

No porque los niños entren en la escuela dejan de existir los problemas de autoridad, precisamente es allí donde esta se debe consolidar, pero también donde se pone a prueba. A este respecto, una de las insistencias que se halla en los planes de escuela tiene que ver con la corrección de los vicios de la infancia, facultad que se otorga al maestro, poniendo a su disposición múltiples mecanismos, entre los que cuentan los elementos subsidiarios de la autoridad, ésta en sí misma, así como sus sustitutos.

De alguna manera hay un énfasis en la corrección, así como un horror frente a los niños que resultan incorregibles, situación que se adjudica a las malas prácticas de crianza y educación

de los padres, que no cumplen con sus obligaciones, son demasiado severos, o por el contrario muy blandos; condiciones que dificultan que el maestro los pueda someter a su autoridad.

Hay un buen número de niños y sobre todo jóvenes que se escapan al control adulto, tanto de padres como de maestros, al punto que se deben apartar de los otros, como lo sugiere Manzanos:

Siempre que Alguno de los niños de muestras de mala inclinación, y al mismo tiempo se manifieste incorregible darán también cuenta al Gobierno [*sic*] para que éste tomando una de las providencias prudentes, que acostumbra, le utilice [*sic*] al público dándole destino en la milicia, o en otro que sea correspondiente a su edad, y circunstancias para de este modo evitar el que un miembro corrompido infeste a los demás. (1798)

Tales niños, ya habrían pasado por diversas acciones de parte de los maestros, que van desde las más blandas e indulgentes, hasta las más severas como el castigo físico, en los casos en que se admite, pero nada es efectivo para enderezarlos. Incluso se puede decir que es a ellos, a esos casos extremos, a los que se dirige o están destinados los castigos más severos, dada su tenacidad, faltas de moral y de respeto a los adultos, especialmente a padres y maestros.

Estos niños constituyen casos donde la autoridad falla al no poder dirigir ni enderezar su comportamiento, por tanto, no se pueden educar, y parece ser que la última salida es retirarlos de la escuela: “si hubiere alguno escandaloso, de malas costumbres e incorregible, dará al maestro parte al cura y será espelido [*sic*] de la escuela” (Duquesne, en AGN, 1785).

Como se vio con Simón Rodríguez y Manzanos, se contempla retirar de la escuela, por un lado, a los niños que cometen faltas graves, parecidas a crímenes, así como a los escandalosos, desobedientes e incorregibles; por otro, a los que faltan al respeto a los maestros. Los primeros porque es imposible lidiar con ellos, educarlos, al tiempo que dan mal ejemplo a sus compañeros; los segundos porque además de los efectos mencionados, las faltas de respeto al maestro constituyen faltas a su autoridad y sin esta no se puede educar. Un maestro sin autoridad es un maestro sin valor, sin capacidad, así que debe hallarse formas de proteger su autoridad.

3.7 Conclusiones

Las conclusiones del capítulo se presentan en cuatro ámbitos de análisis, que recogen las hipótesis presentadas y sus evidencias de constatación, así:

a) Los problemas de crianza y educación de los niños como evidencias de la ausencia o ineficacia de las relaciones de autoridad

Los asuntos relacionados con la educación y crianza de los niños, se hacen luz en el campo público a propósito de la ociosidad de la población, la falta de normas de civilidad o policía, la inutilidad y la pobreza de la población. Habría una multiplicidad de niños y jóvenes vagando en las calles, que se consideran con una doble connotación, por un lado, dignos de compasión y por otro, percibidos como peligrosos, por los desórdenes que suscitan, su asociación con el crimen y las costumbres viciosas que evidencian; estos niños están sustraídos del cuidado y control adultos, sus padres no se hacen cargo, bien sea porque no tienen el tiempo, por descuido o negligencia, o porque los niños han escapado de sus casas por su carácter indócil, rebeldía, desobediencia o para sustraerse de los castigos crueles.

Tal multiplicidad de niños en la calle, las causas que allí los llevan y los efectos en el campo público, permiten sugerir que *no habría relaciones de autoridad*, o la autoridad de los adultos a cargo sería ineficaz o inapropiada, pues los niños y jóvenes no están sometidos al cuidado, protección y dirección adultos, al tiempo que son desobedientes y hacen su propia voluntad; en otros términos, las prácticas de crianza y educación que se quieren combatir y modificar, así como aquellas por las que se pretenden sustituir, sugieren que estos son asuntos de autoridad. La infancia no está infantilizada ni los adultos ocupan el lugar de autoridad asumiendo las responsabilidades y ataduras que este signa.

Las preocupaciones alrededor de esos niños y padres, de las malas prácticas de crianza y educación convergen en la institución escolar, allí se infantilizan, se entregan a la autoridad del maestro, de los padres y se procura que reconozcan también las autoridades en el campo público. En la escuela no sólo se contienen, sino que se disponen para que sean obedientes, aplicados y útiles.

Entonces la escuela pública parte de la ausencia de relaciones de autoridad y dispone a niños, padres y maestros para que se inscriban en tales relaciones, combatiendo costumbres y prácticas arraigadas.

Todo esto advirtiéndole que la escuela apenas tiene efectos sobre un reducido número de niños y familias, pues la mayoría se hayan sustraídos de la educación escolar.

b) Construcción problemática de la autoridad del maestro: combates, fundamentos y límites difusos

En segunda instancia, la autoridad del maestro se construye a partir del carácter público con el que emerge, lo que supone varias singularidades y efectos: primero, en tanto sujeto público es intervenido por varios mecanismos: el examen -donde además de verificar su saber, se trata de establecer con testigos probidad y su actuar públicos-, el método -que supera su voluntad y la monstruosa diversidad-, la vigilancia y fiscalización, la posibilidad de ser intervenido, redirigido, acusado y destituido.

Respecto a la autoridad, los mecanismos anteriores tienen efectos quizá contradictorios, pues por un lado permitirían confiar en el maestro, en sus cualidades y facultades, garantizando que si no lo hace se pueda prescindir de él; pero al mismo tiempo precisamente signan que el maestro no es un sujeto de confianza y que las cuestiones educativas no se pueden dejar a su arbitrio y voluntad.

Además, su carácter público sugiere que puede ser interrogado por diversas y variadas instancias -familias, autoridades, agentes de opinión, organizaciones- que pueden hablar y juzgar de lo que hace, criticarlo, quejarse por sus acciones, solicitar que se quede o se vaya, etc. Así, se instala como objeto y sujeto público, sobre el recaen las miradas y las palabras, unas que lo atan y tratan de dirigirlo y capturarlo; así que el maestro no puede actuar de cualquier manera, ni en la escuela, espacios públicos o vida personal, de tal suerte que debe arreglar su vida. Uno de los asuntos respecto a los cuales puede ser cuestionado es precisamente su autoridad, si tiene los méritos que la sustentan o si la ejerce según se espera por el cargo que ocupa; aunque no se cuestione directamente su autoridad, las opiniones sobre su persona o a lo que hace tienen efectos, bien sea para reforzarla o debilitarla, facilitarla o dificultarla.

De otro lado, la autoridad del maestro emerge en medio de disputas con los padres, pues esta era la autoridad que tradicionalmente había tenido potestad sobre los niños y los padres no aceptan en principio que en sujeto desconocido se tome atribuciones sobre los hijos, como las que respectan a las correcciones y castigos; desacuerdo que se evidencia en prácticas: retirar o trasladar a los niños de una escuela a otra, sustraerlos de la potestad del maestro, agresiones e insultos; asimismo, los llamados de las autoridades a que se le respete, se le reconozca y acepte, por el bien que hace a los niños, a las familias y al Estado, y a que se confíe en él por los mecanismos mediante los cuales es elegido, fiscalizado y reconvenido.

Pero además se trata de que el maestro era un sujeto sin valor, pues en la educación doméstica hacía parte de la servidumbre y debía someterse a los caprichos de los padres, sobre todo atado por el asunto de la paga; así, que en su emergencia se trata de un maestro sin valor y sin autoridad reconocida para los padres. Tal ausencia se da también por cuanto los sujetos a los que se denominaba maestros, iban por las estancias enseñando para subsistir, ejerciendo en su mayoría la enseñanza sin saber siquiera leer ni escribir; estos sujetos se ponen en evidencia y se les prohíbe que enseñen, así como se prohíben las escuelas que no sean públicas, so pena de multas y sanciones. Sin embargo, pese a los mecanismos para darle reconocimiento y valor, el maestro continúa en su ejercicio signado por su miseria y los clamores por su paga.

Luego de múltiples insistencias, intervenciones, y concesiones se establece el mecanismo de alianza familia escuela junto con las promesas que lo movilizan; sin embargo, pese a este, las relaciones entre estas dos instancias son inestables y desde su emergencia se acusan mutuamente, de malos ejemplos, vicios, costumbres, ignorancia, etc.; en cuanto a la autoridad se juzgan, bien sea de excesos de severidad o, al contrario, de laxitud. Una misma situación puede ser vista positivamente como un signo de firmeza o negativamente como exceso de rigor; así que la autoridad no tiene límites bien definidos y quienes la ejercen, tanto en su emergencia y como en la actualidad, donde hay dificultades para establecer los límites entre lo que es autoridad, autoritarismo o permisividad.

Además, los sustentos de legitimidad de la autoridad de los padres y del maestro público son distintos. Los de los primeros proceden de la naturaleza y de Dios, los del otro sobre todo de su carácter público, y en esto, de los mecanismos por los que es intervenido -examen público,

sobre su saber y probidad; método y vigilancia- y el bien que se supone hace a los niños, las familias y el Estado. Asimismo, la autoridad del maestro no está fundada en la tradición, pues la escuela es una novedad y, al contrario, debe combatir las tradiciones y costumbres establecidas respecto a aquel maestro que hacía parte de la servidumbre doméstica.

Ahora bien, pese a las críticas mutuas, a las tensiones y disputas entre padres y maestros, ambas instancias precisan de la autoridad de la otra, por lo que la procuran mutuamente. Así, en la escuela el maestro dirige a los alumnos para que respeten y obedezcan a sus padres, pues cuando no se reconoce la autoridad en la casa, dificulta que se reconozca la de la escuela, entre otras cosas porque en el caso de niños díscolos y casos extremos se requiere apelar a los padres. Asimismo, un maestro sin autoridad es un maestro sin valor, así que una de las exigencias de los padres es que el maestro evidencie la autoridad y los elementos que la sustentan, lo que le genera confianza y credibilidad.

Con la emergencia de la escuela y del maestro público irrumpe la autoridad del maestro y se reestablece la de los padres, modificando las atribuciones y fundamentos de esta última, pues cuestiones que eran admitidas como los castigos corporales se ponen en cuestión, a la vez que se establecen fundamentos novedosos para la construcción de autoridad, que valen tanto para padres como para maestros, como el ejemplo y amor, siempre y cuando este último no sea “mal entendido”, sobre todo en el caso de las madres que disculpan a los hijos, los sustraen de la escuela y los acostumbran a no reconocer autoridad alguna. En el caso del maestro, se ata al niño, vía ejemplo, amor, y método; elementos por los que debe modificar sus acciones públicas, sentimientos, la forma de dirigirse a los niños, de corregirlos y enseñarles, evidenciando que los conoce y actúa de acuerdo con su naturaleza.

c) La autoridad supone problemas de autoridad

La escuela no sólo le da fundamentos a la autoridad del maestro, sino que lo instala en un lugar relacional, un cargo, que la supone, dotándolo de atributos y facultades, al tiempo que ubica al niño en el lugar de infante, para ser cuidado, amado, dirigido, educado y corregido.

Sin embargo, hay evidencias de que las relaciones así instauradas entre maestros y escolares no funcionan de forma tranquila y que, al contrario, se ven avocadas a desencuentros, fugas, desobediencias, voluntades opuestas, niños díscolos e incorregibles, que se sustraen a la

autoridad del maestro. De alguna manera la escuela, así como supone la autoridad, también supone o prevé dichas situaciones, no porque se anticipe al futuro, sino porque estas emergen de las prácticas presentes.

Entonces, el maestro dispone de elementos para construir la autoridad en la relación misma, y no sólo como algo que le es otorgado previamente. A estos elementos los he denominado subsidiarios, en la medida que permiten reforzar, demostrar o redirigir la autoridad, e incluyen el saber del maestro que es admitido por los alumnos, la firmeza y justicia en el trato, el buen ejemplo, los tratos que evidencian consideración y generan confianza.

Sin embargo, cuando la autoridad “no alcanza”, para dirigir, corregir o disciplinar a los alumnos el maestro dispone de otros mecanismos, a los que he llamado sustitutos de la autoridad, pues precisamente juegan cuando esta falla, aunque, si se quiere paradójicamente, hacen parte de las atribuciones de la autoridad; son sustitutos de la autoridad en la medida que los alumnos no los aceptan ni se someten a ellos voluntariamente o por reconocimiento, y sobre todo actúan por fuerza o constreñimiento. Dentro de estos cuentan los castigos corporales de diversa índole, las reprimendas, la mediación de los padres u otras instancias, la expulsión; así como los premios, que proceden por interés.

Ahora bien, pese a los contundentes combates discursivos frente al castigo físico, que tienden a su supresión, moderación, aplicación racional y tranquila, estos continúan siendo frecuentes en las escuelas y en los hogares. A mi modo de ver, esto evidencia que la autoridad no se basta para dirigir los niños y debe apelar a estas prácticas, pese a sus efectos negativos, como la huida de los niños y el rencor.

d) La autoridad no está del todo dada

Que la autoridad esté dada del todo implicaría que un maestro, investido de autoridad no necesitaría legitimarse de manera alguna ni frente a los padres, público y menos con sus alumnos. Sin embargo, siempre es susceptible de cuestionamientos, disputas e interferencias. Es decir, su lugar no basta para ejercer su autoridad, sino que debe construirla y redirigirla en su ejercicio, para lo cual dispone de elementos subsidiarios. Empero, a pesar del lugar y de estos elementos hay situaciones en las que su autoridad no alcanza o falla, alumnos que se sustraen a su autoridad, para lo cual dispone de los elementos sustitutos.

Sin embargo, al pensar en la autoridad del pasado, se suele concebir como una autoridad consolidada, una relación armónica, donde el maestro ejercía sin problemas de autoridad. A mi modo de ver, esto sería así porque los casos de indisciplina e incorregibilidad eran prevenidos o tratados de inmediato, no por autoridad, sino, sobre todo, por fuertes castigos corporales, reprimendas, expulsiones de alumnos que la escuela ni el maestro estarían obligados a sostener; es decir, no es que no hubiera problemas de autoridad, sino que el maestro disponía de modos para solventarlos y prevenirlos.

CAPÍTULO 4. Referencias del pasado: mitos de autoridad

“La autoridad no es, pues, un monolito, sino que tiene rostros múltiples y actúa con diferente intensidad y concentración” (Molnar, 1986, pp. 33-34)

Buena parte de los abordajes sobre el problema de la autoridad pedagógica actual tocan, directa o indirectamente, con la pregunta concerniente a ¿qué es lo que ha cambiado en los términos de esta relación que la hacen tan escurridiza, problemática, cuando no imposible? Necesariamente hay una remisión al pasado, que se tiene como referente para señalar qué se transformó, cuáles son las continuidades, las rupturas, qué cesó, qué emergió y qué es lo que queda. Las consideraciones a este respecto sirven para indicar si la autoridad se puede reestablecer ajustando qué elementos o comportamientos, si más bien se debe “inventar” unos nuevos fundamentos, o si en definitiva hay que descartarla como relación posible en la actualidad.

Tales referencias al pasado de la autoridad pedagógica son de índole diversa. Algunos autores se remiten al con fin de los tiempos, a la autoridad griega o romana; unos consideran las connotaciones etimológicas o filosóficas; otros, apelan a su propia experiencia infantil, en tanto hijos o estudiantes, a modo de añoranza o tragedia; han proliferado los análisis de corte psicológico, así como los etnográficos; los hay también que consideran la historiografía de la escuela y/o de la familia, etc. Dentro de todas estas posibilidades esta investigación se inscribe en la consideración de que la autoridad pedagógica es propia de la institución escolar moderna, cuya emergencia es contingente, un acontecimiento singular, que para el caso colombiano se ubica a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, como se planteó en los capítulos precedentes; es decir, se considera la autoridad pedagógica acotada a la escuela y a la modernidad.

Sin embargo, aun en el ámbito investigativo hay apropiaciones del pasado de la autoridad pedagógica que a mi modo de ver constituyen mitos. Para desarrollar este planteamiento es necesario establecer cómo se entiende la categoría de mito en el marco de la propuesta analítica que se está desarrollando y, una vez hecho esto, indicar cuáles son los modos de concebir la autoridad pedagógica que caben en tal categoría, es decir, establecer los rasgos

de dichos mitos. Todo esto porque, insistamos, las miradas al pasado de la relación de autoridad se toman como soporte para indicar en qué consiste, qué se ha transformado, de dónde proviene su crisis o su resistencia al cambio, cuáles son sus posibilidades o en qué consiste su agonía.

4.1 La categoría de mito

Hay que admitir que definir el mito como categoría resulta una tarea difícil, dada su diversidad de connotaciones y usos, tanto académicos como cotidianos. Así lo señala Eliade (1991): “El mito es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede abordarse e interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias” (p. 7). Sin embargo, es posible establecer unos rasgos que lo perfilan como categoría analítica para comprender las apropiaciones del pasado; cabe indicar que los rasgos que se mencionan a continuación corresponden a una apropiación de la propuesta de Mircea Eliade respecto al concepto de mito.

En este orden de ideas, el primer rasgo del mito es que se refiere al origen o fundación de una realidad, bien sea como totalidad o un fragmento de esta. El mito narra “cómo algo ha sido producido, ha comenzado a *ser*” (p. 7), es decir, se remite al comienzo donde se adquieren las características esenciales de ese algo constituido antes, pero que se presenta como actual y sin mayores variaciones.

De ahí otro rasgo: el mito se caracteriza por su continuidad, que enlaza el origen con la actualidad. En tanto no varía mucho en el tiempo y los sucesos acaecidos en el origen se mantienen más o menos inmóviles, se trata de una noción con tendencia a lo atemporal (Pastor, 1998, párr. 4).

También hay que mencionar la dimensión de verdad del mito. Para Eliade (1991) quienes se reconocen en el mito, lo consideran como una historia verdadera, pues refiere a realidades que estarían presentes, es decir que se viven, no solo rememorando sino por sus efectos en la vida y las relaciones (p. 13). La verdad del mito es una verdad total, desprovista de lo singular y con énfasis en lo general y universal (Pastor, 1998, párr. 4).

Para finalizar hay que decir que, según Eliade (1991), el mito en tanto presente y vivo, permite proporcionar “modelos a la conducta humana y conferir por eso mismo significación y valor a la existencia” (p. 5). De alguna manera, el relato mítico indica por qué somos lo que somos, a partir de un origen que marca, potencia y define. Ese “ser” y esa “realidad” son verdaderas tanto para el individuo como para las colectividades, si se quiere para las sociedades. Además, en tanto verdad, el mito, por una parte, explica de dónde venimos, nuestras conductas y relaciones, por qué somos así; por otro lado, valora ese principio, es decir, tiene una dimensión moral, que puede indicar lo bueno, lo malo, lo que es ejemplar o lo que debería ser.

En síntesis, el mito se propone aquí como categoría de análisis acotada por los siguientes rasgos: en primera instancia se remite al origen de una realidad, en este caso, de la autoridad pedagógica; dicho origen se toma como verdadero, verdad que está presente en la actualidad y constituye su causa o razón primaria, que pervive en el tiempo sin mayores variaciones. Asimismo, tiene una dimensión moral, es decir, define coordenadas para reconocer el valor de lo bueno o lo malo, lo legítimo y ilegítimo, lo deseable y lo reprochable, lo normal y lo anómalo. Además, refiere a un estado de cosas idealizado.

También hay que decir que el mito permite apropiarse del pasado para indicar lo que ha cambiado sustancialmente, lo que se ha quebrado y genera crisis. En otros términos, marca las diferencias entre lo que era y lo que es ahora, constituyéndolas en evidencias, en esto, no hay lugar a duda entre el pasado y la actualidad.

4.2 Mitos de autoridad

Aun en consideraciones historiográficas sustentadas en evidencias, que abordan la autoridad pedagógica moderna, hay al menos dos maneras de mirar el pasado de dichas relaciones que a mi modo de ver constituyen mitos, en tanto consideran una autoridad sólidamente establecida, anterior e independiente de su propio ejercicio y de la persona que la ejerciera, capaz de “absorber” o solucionar los inconvenientes que se le pudieran presentar, con un maestro que encarnaba los principios institucionales que le eran asignados por su cargo.

Al primero, lo denomino “el mito de la autoridad de origen” y fundamentalmente considera que en el pasado la autoridad estaba dada, bien fuera por una sólida institución escolar; por

lo que el maestro representaba socialmente y el peso de la tradición del que era portador; por lo que implicaba ser adulto y ser infante; tal modo de considerar la autoridad indica que el maestro no debía legitimarse ante sus estudiantes en el ejercicio, sino que la legitimidad era previa, un *a priori*. Es preciso considerar estas investigaciones en sus diferencias, así como en sus puntos comunes y advertir que buena parte de estas no son ingenuas, sino que, al contrario, están sólidamente sustentadas.

El segundo mito, se puede nombrar como “el mito del autoritarismo”. Aquí se considera que antes que autoridad en la escuela y en la familia, lo que hubo fue un autoritarismo evidenciado y sustentado en los castigos, la rigidez, los premios, los elementos disciplinarios de orden y vigilancia, donde el saber ocupaba un segundo plano. Un autoritarismo signado por una institucionalidad rígida y total.

Ahora bien, ¿qué tienen en común estos dos modos de pensar el pasado que hace que se les pueda someter a la misma categoría de mito? Por una parte, ambos le atribuyen a los elementos externos y anteriores a la autoridad la posibilidad de ser en sí misma, así como sus rasgos, sus dificultades y sus efectos; empero, y esta es mi objeción, el ejercicio de autoridad, las prácticas a este respecto y el modo como afectan la relación se ponen como cuestiones de segundo orden sin mayores efectos. El pasado de la autoridad se presenta como sólido y unívoco, apenas dificultoso para quienes la ejercen. Cabe advertir que no se trata de negar teorías sociológicas sólidamente estructuradas que han servido para dar cuenta de la constitución de los sujetos y las relaciones a partir del orden institucional, sino de cuestionar el modo como estas consideraciones son apropiadas, un modo total que no considera las posibilidades de construcción, modificación y efectos que se dan en el ejercicio, en las relaciones cara a cara.

Es necesario indicar que no se quiere negar el peso de los elementos previos y exteriores a la autoridad, sino más bien ponerlos en suspenso y considerar otros componentes, fundamentalmente su ejercicio y las prácticas asociadas, todo esto a partir de un archivo histórico. Así las cosas, se plantea como hipótesis que la autoridad no es una continuidad, sino una relación que siempre se ha tornado problemática, constituida por elementos que tienden a estabilizarla y hacerla posible y por otros que la tensionan (se le critica, se le quiere modificar); las relaciones de autoridad están atravesadas por fuerzas de diversa índole que

son contradictorias, así que hay que poner en suspenso y sospechar de aquellas consideraciones en el orden de la universalidad, la estabilidad, la continuidad y la homogeneidad; no es que se nieguen estos componentes, pero hay que ver también las contradicciones, la precariedad, las porosidades, las singularidades y los límites borrosos. Esto también va dirigido a plantear que maestros y padres nunca han tenido fácil su ejercicio de autoridad, sin perder de vista que hoy por hoy es de un orden más contingente y dificultoso.

Así las cosas, en este apartado se remitirá a dos modos míticos de considerar la autoridad pedagógica en el pasado: por una parte, las referencias en el orden de la “legitimidad de origen”; por otra, su apropiación como autoritarismo.

4.2.1 El mito de la autoridad como dato: apropiaciones de la legitimidad de origen

Las consideraciones de Tenti Fanfani sirven como punto de partida para caracterizar en qué consiste la legitimidad de origen de la autoridad, en sus consideraciones u apropiaciones más obvias. Este autor indica que “antes la institución te daba esa autoridad, te ponía al frente de la cátedra en el secundario y hasta el profesor más imbécil era respetado sólo porque el tipo fue nombrado para ocupar ese trono que era estar al frente de la clase” (2012). Quizá esta sea la consideración más básica sobre el pasado de la autoridad, una fundada en una sólida institución, donde no importaba quién ni cómo la ejerciera, el respeto y la legitimidad, es decir los indicadores de la autoridad, estaban garantizados.

Desde la perspectiva de Fanfani existía algo que denomina “efecto institución”, donde el acto de ser nombrado para el cargo de maestro generaba una “consecuencia casi mágica: transformaba a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en una persona digna de crédito. Por el solo hecho de estar allí, con la constancia que lo habilitaba en el bolsillo, frente al curso, el maestro gozaba ya de un respeto particular. La audiencia y el reconocimiento se daban por descontados, por lo tanto no debía hacer muchos esfuerzos para convencer o seducir” (Fanfani, 2004, pp. 1-2).

Además, aun admitiendo los fallos en la autoridad por los defectos de la persona que la ejerciera, cuestionamientos o conflictos con los alumnos, así como las diferencias entre un

maestro y otro en términos de credibilidad, trato, obediencia u afectividad; para Fanfani estos eran asuntos menores que se resolvían con prontitud y sin causar mayores inconvenientes o efectos, ya que “en la primera etapa del desarrollo de los sistemas educativos modernos, en general la autoridad era más un efecto casi automático de la institución que un mérito personal” (2004, pp.1-2).

De tales consideraciones se desprende fácilmente que lo que se habría transformado entonces sería el sólido soporte institucional que la escuela proporcionaba a la autoridad y que, ahora sí, el profesor debe acudir a su capacidad personal para construir la autoridad, lo que supone entre otras cosas una mayor dificultad pues ciertamente pocos son encantadores y capaces. Además, esta autoridad con soporte en la personalidad sería más efímera, pues debe construirse con cada grupo, cada alumno, en cada año y cualquier eventualidad la puede hacer desaparecer; empero, desde el archivo histórico hay evidencias de que el cargo no ha sido suficiente y que en el ejercicio el maestro se ha esforzado por procurar las condiciones que le permitieran ejercer su autoridad.

Autoridad y legitimidad

Una vez dicho esto, es necesario considerar la legitimidad como una característica que se ha signado como propia de la noción de autoridad, es decir, que toda autoridad debe tener un sustento legítimo, que conlleva a que quienes están sometidos la acepten y obedezcan de forma más o menos voluntaria, de lo contrario se trataría de mera coerción o fuerza. Muchos de los análisis que hacen planteamientos similares a este suelen remitirse como punto de partida al análisis sociológico de Weber, quien establece la creencia en la legitimidad como lo propio de la obediencia suscitada por la autoridad, al contrario del poder⁶², que tendría otros motivos -dependencia emocional, coacción, recibir algo a cambio...-. A partir de esto

⁶² Zabudovsky (1995), retomando a Weber, considera que el poder es un concepto más amplio que el de autoridad, abarca más relaciones y situaciones; este último sería un caso especial del primero.

diferencia los tres tipos⁶³, ya clásicos, de autoridad: racional, tradicional y carismática⁶⁴; diferenciados por el fundamento de legitimidad y por el ejercicio que posibilitan.

Según Neut “tras la propuesta weberiana, la legitimidad y la obediencia se tornaron en nociones constitutivas de la autoridad” (2015, p. 5). Asimismo, hay que señalar que Weber no distingue entre “dominación legítima” y “autoridad”, es decir, las usa de un modo intercambiable o sinónimo; esto permite advertir que si bien la autoridad es una relación de dominación, los planteamientos weberianos se presentan como válidos para cualquier campo donde actúe la autoridad, como un dominio prolongado, lo que connota una diferencia importante con la autoridad pedagógica que es propia de la relación entre un adulto que se responsabiliza y un menor dependiente de aquel; relacionamiento que no procura mantenerse en el tiempo, sino, al contrario, mediante la dirección adulta el niño es conducido hacia la autonomía y una vez se alcanza la mayoría de edad, en el sentido kantiano⁶⁵, esta cesa; es decir la autoridad pedagógica es una autoridad adulta cuyo fin y rasgo constitutivo es su propia extinción (Narodowski, 2016, p. 74).

De otro modo, se puede decir, siguiendo a Kojève (2005), que en la obediencia suscitada por autoridad quien obedece es libre de oponerse, está en condiciones de no obedecer, pero aun así lo hace. De ahí su definición: “la autoridad es la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que estos *reaccionen*, contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo” (p. 36). Esto indica que hay unos motivos, fundamentos o condiciones que

⁶³ El “tipo ideal” para Weber es una construcción intelectual ideal y puramente racional, que en la realidad no se puede encontrar. En palabras de Weber, “la construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirve (...) a la sociología como un tipo ideal, mediante el cual comprender la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional. (2002:7)”. Por esto, en el caso de la autoridad, el autor advierte que se trata de tipos ideales y que por tanto no es posible encontrar estas formas en la realidad, pero también señala que tal clasificación funciona como principio para comprender las relaciones sociales a las que se refiere.

⁶⁴ “Existen tres tipos *puros* de dominación legítima. El fundamento primario de su legitimidad puede ser:

1. De carácter *racional*: que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal).
2. De carácter *tradicional*: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional).
3. De carácter *carismático*: que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamada) (autoridad carismática)” (Weber, 2002, p. 172)

⁶⁵ La diferenciación entre la dominación weberiana y la dominación de la autoridad pedagógica la establece Narodowski (2011 y 2006), retomando los planteamientos de Inmanuel Kant frente a la minoría de edad, desplegados en el trabajo intitulado *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* (1784).

legitiman a quien ejerce la autoridad y que el individuo sobre el que se ejerce autoridad es libre. Las condiciones pueden ser anteriores, externas o superiores; una legitimidad previa, dada o transmitida; o bien, logradas en la interacción, es decir, un ejercicio de legitimación.

En todo caso, la autoridad como relación desigual y jerárquica tiene un soporte de legitimidad, en cuya aceptación y reconocimiento descansa la obediencia voluntaria. Buena parte de tal soporte lo constituyen elementos externos y anteriores a la persona que ejerce la autoridad, tales como son los valores, principios y prácticas de la tradición -creencias, usos y costumbres arraigadas-, las leyes o los ordenamientos institucionales. Desde esta perspectiva a quien ejerce autoridad se le inviste de la misma, es decir se le autoriza para ejercerla, una vez se nombra para un cargo o ocupa un lugar, como en el caso de los maestros y los padres. A dicho cargo o función le corresponden unas atribuciones, unas obligaciones y unos límites, así como a la contraparte de las llamadas “autoridades” se les fija el modo de conducirse y de permitir su dirección.

La institución escolar ha sido considerada como el soporte de legitimidad de la autoridad del profesor, con su sistema de lugares jerárquicos, disposiciones, orden y disciplina, junto con los principios trascendentes e incuestionables que la justifican, o justificaban; con todo esto, se investía o autorizaba a un maestro, así que mirar en qué consistió la institución escolar y sus cambios, ha sido un modo de abordar el problema de la autoridad pedagógica actual, con un planteamiento de fondo: la crisis de la autoridad es la crisis de las instituciones.

Institucionalización y posterior desinvestidura

Cuando se trata la crisis de la autoridad el trabajo de Dubet (2007, 2010), que la asocia a la crisis de las instituciones, es uno de los más citados. Para este autor la noción de institución se refiere a un programa que actúa sobre los sujetos y que tiene la función y la propiedad de instituirlos; dicho programa es posible gracias a que moviliza principios y valores de carácter sagrado, a saber, la razón, la nación, el progreso y la ciencia. Tal sacralidad implica que “estos valores se consideran como si estuvieran situados fuera del mundo, más allá del alcance de la sociedad e incuestionables en el marco de la institución” (2010, p. 17).

Dentro del programa institucional que señala Dubet, la principal virtud de los educadores es la vocación, esto es que “ellos creen en los principios de la institución y además, los

encarnan” (p. 17). Lo que indica que la sacralidad de la institución escolar es transmitida al maestro, quien se instala como representante y portador de tales principios; así que la institución le confiere una fuerte legitimidad a los maestros, a la vez que “comporta el consentimiento de los alumnos” (p. 18). De esta manera la institución autoriza al maestro, lo legitima, y cuando el alumno se somete a su autoridad lo hace porque primordialmente lo está haciendo a los valores de la institución.

Desde esta perspectiva el sometimiento a la institución no es mero adiestramiento, sino que al obedecer y hacer lo que se hace en la institución el alumno adquirirá libertad y autonomía. Entonces, las acciones no están dirigidas a la dominación prolongada, sino más bien a un dominio orientado a la autonomía, que coincide con la finalización del proceso escolar.

En este marco institucional “*Los maestros no tienen que hacer exposición pública de su personalidad y sus sentimientos porque están preservados por la institución y porque su rol es incuestionable* [cursiva fuera del texto]” (p. 18). Además, “*están protegidos por el santuario escolar, que les dispensa de rendir cuentas a los usuarios al no tener que dar explicaciones más que a sus superiores y, sobre todo, a su sola conciencia* [cursiva fuera del texto]” (pp. 18-19). Las acciones del maestro estaban justificadas de antemano porque se suponía que todas iban dirigidas a preservar los principios y valores institucionales, así como a lograr sus propósitos; por lo que también eran admisibles los castigos, reprimendas, premios, entre otros mecanismos cuya validez era aceptada. En términos de Dubet, aunque esta legitimidad no excluyera el recurso a la simpatía o a la violencia “la fuerza de la vocación hace de la educación algo más que un simple adiestramiento o una mera seducción” (p. 17).

Hagamos de una vez algunas objeciones. Como se mostró en el tercer capítulo a propósito de la emergencia de la autoridad pedagógica en la emergencia de la escuela en Colombia, si algo caracterizaba al maestro era su estatuto público, por lo que debía mostrar que estaba a la altura del cargo que ocupaba, no en vano se auscultaba sobre su pasado y su probidad para ser admitido como maestro, se vigilaba dentro y fuera de la escuela, no sólo por las autoridades escolares sino por las familias, y casi cualquiera se podía quejar o denunciar, a veces corregir, su comportamiento.

Además, este maestro, en el rol asignado por la escuela, era extraño para los padres de familia, quienes estaban acostumbrados a dirigirlo según su voluntad, por lo que el nuevo maestro, el

de la escuela pública, les generaba rivalidad y desconfianza, se sospechaba de su carácter - muy severo o laxo-, de que descuidara las enseñanzas morales y de la iglesia, tan cuidadas por la educación de los padres, etc. En esta emergencia se trató de un maestro al que los gestores de la institución le trataban de dar prestigio y solicitaban respetabilidad, justamente porque no era respetado, se le insultaba o se le obviaba al retirar a los niños de sus manos. También debía dar cuenta, no sólo a sus superiores, sino a los padres de los avances de los niños en la escuela, mediante exámenes públicos que estos presentaban, o mostrando sus trabajos, elogiándolos o incluso, pasándolos de un grado a otro sin merecerlo, todo para evitar disputas, de lo que se quejaba amargamente Simón Rodríguez (1794). Habría que ver qué sucedió con este maestro, su estatuto y su relación con las familias en los siglos posteriores a la emergencia, asuntos que se profundizarán más adelante en este capítulo.

Ahora, retomando el asunto de las instituciones, la autoridad del maestro se vino a pique cuando entraron en declive o en un proceso de desinstitucionalización signado por su desacralización y evidenciado en la incapacidad de instituir; situación cuyo inicio Dubet ubica desde hace unos 30 años. Tal declive procede de situaciones externas que agrietan y hunden la escuela pero que no logran darle fin, tales como las transformaciones en el estatuto del niño y del adolescente que no ocupan ya el lugar de alumnos pasivos, atribuyéndoseles ahora una connotación de sujetos antes de entrar a la escuela; la masificación, que la invadió con los problemas sociales de los que había estado protegida, trasgrediendo, o más bien derrumbando, los muros que la habían mantenido aislada; la escuela como mercado, donde padres y alumnos proceden como consumidores y clientes, etc.

Por supuesto hay muchos más componentes del declive de las instituciones, pero por ahora interesa señalar sus efectos. Desde la perspectiva que se está considerando la enseñanza ya no es una vocación sino un oficio, esto implica que no haya sacrificio, que lo importante no es creer en Dios o en la razón, sino estar formado con unas competencias y cualificaciones “para ejercer eficazmente su oficio, para que los alumnos salgan adelante y debe rendir cuentas con respecto a ello ante los alumnos, ante los padres y ante la administración” (2010, p. 53). A este respecto Neut (2015) indica que “el declive de la institución habría generado una brecha insalvable entre el *estatuto* (lugar que el sistema asigna) y el *oficio* docente (maneras en que el profesor realiza efectivamente su trabajo)” (p.12), lo que suscita un

ejercicio del maestro ocupando un lugar institucional que ya no funciona, en una institución incapaz de instituir y de legitimarlo, de la que queda la forma -el cascarón- pero no la capacidad.

Detengámonos un poco frente a la brecha que destaca Neut, para decir que es posible que nunca haya existido una correspondencia entre lo que supone el lugar institucional -probidad, vocación, sacrificio, sabiduría, justicia, seguridad, ejemplo...- y el ejercicio del maestro, considerado muchas veces errático y justamente contrario a lo que se espera, ejercido por un maestro ciertamente ambiguo, como se ha sugerido ya y se profundizará en siguientes apartados de este capítulo. Entonces, aquí habría un quiebre entre el lugar institucional y el lugar de ejercicio, pues no se corresponden, sobre todo por el lado del maestro, no como una excepción sino como una invariable signada por múltiples intervenciones sobre el maestro para que sea lo que debe ser, el soporte de una institución escolar exitosa en lo referente a sus grandes y filantrópicos objetivos.

Retomando, en lo referente a la autoridad el declive institucional implica que su legitimación se traslada de la institución al individuo, en tanto ya no está apoyada “en un principio superior, sobre el hecho de que el maestro represente una cosa más o menos sagrada a la que se le debe obediencia” (p. 22), así que “le corresponde al profesor construir él mismo su autoridad movilizándolo que, a falta de otro concepto llamamos su personalidad. Ahí donde la subjetividad del maestro desaparecía tras su rol, se antepone a éste, provocando un replanteamiento profundo y un agotamiento puesto que la clase ya no es una rutina” (p.53). La legitimidad se trasladó de la institución al individuo.

En este marco, lo que tiene preponderancia es la institución y los elementos externos, al tiempo que el ejercicio, las interacciones cotidianas y sus efectos son de segundo orden, en comparación con el prestigio del que supuestamente gozaba el maestro. Hay que considerar en qué consiste la legitimación de la autoridad en el ejercicio.

Legitimación en el ejercicio

Hay que admitir que, como indica Arendt (1996), la autoridad está regida por unas normas o códigos que no proviene de quien la ejerce, “sus actos se rigen por un código o no proviene de un hombre, como es el caso de las leyes de la naturaleza, de los mandamientos de Dios o

de las ideas platónicas, o bien de ninguno de los que ejercen el poder” (p. 107), fuentes de autoridad externas y superiores a los individuos que ejercen. Esto indica que alguien es autoridad “en nombre de” -Dios, la naturaleza, la sociedad, la tradición-, es decir, se está autorizado, lo contrario sería mandar desde unas normas propias dirigidas desde el interés o la voluntad particulares, algo más del lado del poder tiránico. Esto no niega, por supuesto, los horrores que se puedan cometer en nombre de Dios, de la protección de los indefensos, del bien de los niños o en cumplimiento del deber.

Al mismo tiempo que las instituciones, junto con principios trascendentes que las sustentan, le dan soporte a la autoridad, estas no pueden funcionar o se les hace más dramático hacerlo si no hay autoridad, bien sea porque no se ejerce o porque han perdido el soporte para poderlo ejercer, lo que deriva en un vacío institucional. Desde una visión funcionalista, Molnar (1986) indica que ninguna institución podría “existir sin *autoridad*” (p. 15), lo contrario sería inestabilidad, desorden, discontinuidad, conflicto, crisis o disfuncionalidad (no en vano se habla de familias o escuelas disfuncionales, donde reina la confusión de los lugares establecidos, cuya intercambiabilidad va y viene, más allá de la edad o el cargo que se ocupe).

Pero además de la legitimidad derivada de la institución o la tradición hay que considerar una autoridad que proviene del carisma o la personalidad de quien la ejerce, a la que Molnar llama autoridad carismática; esta última sería una rareza mientras que la institucional es más rutinaria y además, dice él, habría una tendencia a considerar la primera como más justa, en la medida que “se merece” y a desobedecer o interrogar la otra (ya para la década de los setenta las autoridades institucionales estarían interrogadas, por lo que se escriben libros como los de este autor, *La autoridad y sus enemigos*).

Sin embargo, habría que “defender” la autoridad institucional por encima de la carismática por varias razones. En principio porque una autoridad confiada al carisma de los profesores, que sólo unos pocos tienen, se “quedaría con algo sin duda estimulante pero raro y precario” (p. 18). El profesor promedio, o sea la mayoría, no tiene lo que él llama “personalidad para el mando” y, por tanto, se vería beneficiado de la institucionalización de la autoridad. Además, se trata de una autoridad que no se puede transmitir, pues cesa una vez desaparece la persona o su capacidad, de ahí su fragilidad y que no se pueda tomar como soporte institucional. Por todo esto, los alumnos no deberían negar su obediencia a quienes no tienen

carisma, pues si los estudiantes no obedecen a todos los profesores por igual no sería posible alcanzar los objetivos institucionales, siendo los más obvios enseñanza y aprendizaje.

Entonces, desde la perspectiva que se está explorando, se plantea como necesario preservar la autoridad institucional, quizá por eso muchos de los conflictos entre los maestros se resuelven, o se resolvían, en favor del maestro, pues la autoridad y el respeto hacia esta figura no se pueden perder, asuntos que se explorarán posteriormente en este documento.

Llegados a este punto es necesario establecer una diferenciación entre autoridad carismática -se legitima por su carisma- y autoridad de ejercicio -se legitima por lo que hace, por el modo como ejerce su autoridad-. La primera es meramente personal, dada por el reconocimiento de características atrayentes del individuo, como sus capacidades de comunicar; vale si se quiere la definición de la Real Academia Española: “Especial capacidad de algunas personas para atraer o fascinar” (RAE, 2018).

Mientras que la autoridad de ejercicio indica que su legitimidad se logra en el modo como se ejerce, esto es, que efectivamente un profesor debe demostrar con lo que hace que es merecedor de su estatus y sus atribuciones para educar, demostración que le da legitimidad en cuanto es reconocida por los estudiantes. Para esto debe evidenciar saber y probidad, dar ejemplo, mostrar que tiene vocación y es capaz de sacrificar, resolver situaciones conflictivas con justicia y sabiduría, lograr confianza, saber retractarse, ser competente, etc.; elementos que pueden variar de una época a otra⁶⁶.

Dichos atributos no son excepcionales, sino que se espera que todo aquel que funge como maestro los tenga efectivamente, de lo contrario no será reconocido como autoridad, sus acciones serán resistidas, por lo que deberá acudir a mecanismos coactivos para lograr sus propósitos -muchos de estos de uso corriente en la escuela, como los castigos y las amenazas-, o bien a otorgar premios, entre otras estrategias; en todo caso, si en el ejercicio no logra establecer la legitimidad de su autoridad, su labor será ciertamente difícil y le implicará un mayor gasto de fuerza.

⁶⁶ Estos elementos son algunos de los que derivan del archivo histórico sobre la emergencia de la autoridad en la emergencia de la escuela en Colombia (capítulo 3), otros serán para periodos posteriores, que se abordarán más adelante en el presente capítulo.

Habría que establecer cuáles son las evidencias de la legitimidad de ejercicio en la historicidad de la escuela colombiana. Por ahora basta con decir que hay varios registros donde se les dice a los maestros cómo deben ser, qué deben mostrar, cómo proceder para ser dignos de su cargo, entre otras cosas porque se considera que muchos, justamente, no lo son. También se pueden hallar evidencias de que en la escuela colombiana el maestro habría gozado del prestigio de su cargo, pero al tiempo sería un sujeto interrogado por su ejercicio, por lo que hace, que no alcanza el estatus de su magisterio, por eso se podría hablar de un “maestro ambiguo”. Asimismo, en el marco de la institución escolar se trata de “garantizar” las cualidades del maestro mediante los procedimientos de selección, formación, control y vigilancia, prescripción de un método, examen -posteriormente evaluación-, entre otros; pero estos mismos elementos indican que no se puede confiar en lo que el maestro hace, no en vano hay múltiples reformas educativas que operan sobre los maestros para “hacerlos mejores”, “unos nuevos maestros” -sea lo que esto quiera decir de un tiempo a otro-, más acordes a las necesidades de la escuela, los niños y la sociedad, pues sobre ellos recae el éxito o el fracaso de los filantrópicos objetivos de la educación escolar.

También hay que decir que si la interrogación del maestro, por el modo errático como ejerce, ha sido una constante o una generalización, signada por la insistencia en este aspecto, esto le resta valor a la institución escolar o la debilita, pues esta además de estar sustentada en sólidos principios trascendentes, en verdades incuestionadas, lo hace sobre los maestros. En otras palabras, cuando de forma generalizada y continua el maestro es interrogado por lo que hace, o por lo que no hace, se desconfía de él, es un sujeto de críticas en la opinión pública, siempre se ha precisado de uno nuevo, etc., el “ser maestro” no puede quedar intacto, a pesar de que los principios en que se sustenta y la misión que se le pone sean aceptadas sin interrogaciones. Si la legitimidad de origen viene de la escuela al maestro, la legitimidad de ejercicio va del maestro a la escuela.

Ahora bien, además de la mirada al pasado que considera que la autoridad del maestro era un *a priori*, estaba dada, y que no se precisaba de construcción en el ejercicio producto de la solidez de la institución escolar, otra mirada al pasado considera que en la escuela antes que autoridad lo que hubo fue autoritarismo.

4.2.2 El mito del autoritarismo

La pregunta por la autoridad en la actualidad, suscitada al interrogar su crisis, representa una dificultad que según Arendt (1996) está dada precisamente por su ausencia o su tendencia a desaparecer, por tanto, se trata de un término plagado de confusión y controversia (p. 101). Confusión que ella está planteando en 1957, momento en que escribe el texto ¿qué es la autoridad?, pero considerando que la crisis ha estado presente al menos desde comienzos de siglo.

Una de las distinciones, o de las confusiones, para establecer en qué consiste la relación de autoridad tiene que ver con la violencia o el uso de medios coercitivos, mediante los que se obliga a obedecer. Como se dijo antes, la relación de autoridad tiene dos elementos constitutivos, obediencia y legitimidad, siendo la primera suscitada por la segunda. Sin embargo, para Arendt, por el hecho de que la autoridad demanda obediencia “es corriente que se le confunda con cierta forma de poder o de violencia” (p. 102), frente a lo que ella objeta que la autoridad “excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (p. 102). Desde una postura similar Diker (2008) indica que “el recurso a medios coercitivos en la escuela no solo no expresa autoridad sino que haría todavía más visible su ausencia” (p. 60).

Además, la relación de autoridad no se corresponde, o no es, persuasión porque esta supone igualdad y argumentación, pero el orden de la autoridad es jerárquico y quienes ocupan los lugares en este orden lo reconocen como legítimo y tienen claro lo que le corresponde a cada uno, así que no es necesario recurrir al argumento o la justificación para que haya obediencia, es decir, no es necesario que un maestro “convenza” cada vez a sus estudiantes de que le deben obedecer. En palabras de Arendt “Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos” (p. 103).

Según lo planteado es posible decir que obtener obediencia mediante coacción, violencia o fuerza, así como por persuasión, es un indicador de que hay problemas de autoridad. El uso de medios coactivos permite introducir una sospecha sobre la legitimidad de las acciones de la autoridad, es decir, sobre la autoridad misma. En otras palabras, cuando las figuras de

autoridad han perdido o no tienen legitimidad deben recurrir, para lograr obediencia, a mecanismos que están fuera de la configuración de la autoridad.

Así las cosas, cuando un maestro emplea medios coactivos sobre los estudiantes -castigos corporales o severos, insultos, burlas, entre otros- es posible decir que no está ejerciendo autoridad sino autoritarismo, es decir, un abuso de su condición de autoridad -referida a su posición institucional-, una extralimitación de sus facultades. Sin embargo, hay que hacer dos advertencias o precisiones: aunque desde la emergencia de la escuela en Colombia se interpela al maestro para que no castigue severamente, para que emplee otros medios porque esto produce efectos indeseables como mayores resistencias y odios, estas prácticas no fueron catalogadas como autoritarismo sino hasta un periodo cercano a la segunda mitad del siglo XX; en segunda instancia, cierto uso de rigor estaba autorizado a padres y maestros, como última opción, pues la autoridad no siempre podía resolver, pero las atribuciones de la autoridad se van desplazando, las fronteras de lo admisible se modifican.

Ahora bien, hay referencias al pasado de la autoridad pedagógica que indican que lo que hubo en la escuela, y también en la familia, no fue autoridad sino un autoritarismo que apelaba a mecanismos severos para someter a los alumnos, muchos de los cuales todavía persisten. A este respecto vale considerar los planteamientos de Cajiao (1994), quien junto con un equipo de 70 maestros investigadores realizó observaciones en escuelas y colegios del país⁶⁷ a propósito del poder, la autoridad, la justicia, la tolerancia, la discriminación y la violencia (p. 13).

Según Cajiao hay unos procedimientos de los que la escuela no se ha podido desprender y que han estado presentes desde su emergencia (finales del siglo XVIII y comienzos del XIX), los cuales van en contra de los planteamientos novedosos de la pedagogía, la democracia, los derechos del niño, etc. Se trata de un peso de la tradición que “apunta a mantener la fuerza del poder absoluto del maestro mediante mecanismos disciplinarios y organizativos que garanticen el control máximo de los niños y jóvenes dentro de la institución escolar” (p. 24).

⁶⁷ La investigación se realizó durante año y medio (1991 y 1992), en el marco del Proyecto Regional sobre Calidad de la Educación Básica (PIRCEB) y vinculó a siete universidades y una escuela normal, llevando a cabo observaciones sistemáticas en los departamentos de Quindío, Antioquia, Risaralda, Valle del Cauca y Bogotá D.C. (P. 13)

Para Cajiao la escuela ubicó al maestro en un lugar de poder absoluto sobre el alumno y lo dotó de procedimientos para someterlo y ejercer “una autoridad soberana e incuestionable en la escuela” (p. 17), dirigida a constituir niños obedientes y sumisos, basada en el control, la vigilancia permanente, el silencio y la disciplina. Este régimen heredado por los maestros no sería otra cosa que la herencia de una tradición autoritaria, donde el respeto y la obediencia al maestro son incondicionales, así que en caso de alguna disputa con algún estudiante, siempre se “resolvía” a favor del primero; por ejemplo, si un alumno respondía ante un insulto o un golpe del maestro, que no era merecido, el estudiante podía ser castigado aun más fuerte o expulsado de la institución, porque el respeto a la autoridad no se podía cuestionar.

Este escenario, no de autoridad sino de autoritarismo puro, estaría presente y sería el que prima en las prácticas de las escuelas, efectuado mediante “sanciones, expulsiones, amenazas, calificaciones, insultos” (p. 111). Para mostrarlo Cajiao acude a muchos ejemplos que, en su concepto, no eran difíciles de hallar, dada su recurrencia y abundancia, así que vale la pena citar algunos de estos: “Yo los baño, he tenido disgustos con los padres de familia, pero a mi no me interesa, semanalmente les limpio las orejas y el cuello” (p. 84); “El maestro además de gritar constantemente en su trabajo como orientador de aprendizajes, llega aún más a atropellarlos utilizando el castigo físico (...) a través de palmadas, pellizcos y halón de orejas”; “La maestra grita ¡Que se callen!, y pega con el cuaderno en la cabeza a los niños que se encuentran con ella” (p. 87); “Raquel le dice [a la profesora]: se me rompió la hoja (...) usted como siempre, ¡no! descuidada. Diciendo estas palabras toma las manos de Raquel y le pega. Raquel no sigue trabajando, toma la hoja y la arruga.” (p. 88). Cabe destacar que para Cajiao, soportado en las observaciones y la investigación de campo en varias regiones -rurales y urbanas-, este es el estado de las escuelas y colegios públicos y privados de Colombia en la década de los noventa.

En este panorama, los alumnos, las víctimas del autoritarismo, reaccionan con odio hacia el maestro, miedo, frustración, ocultando sus faltas e incluso intentan el suicidio: “La disciplina, pues, tiene otra cara: la de aquellos que la padecen silenciosamente cargándose de violencia contenida, de autoagresión, de deseo de morir, de desánimo ante la vida. ¿Qué clase de país

estará incubando la escuela si estos testimonios que se han citado arriba se multiplican por decenas, por centenas o por miles?” (p. 75).

Llama la atención que en ninguna parte del estudio que se está abordando se haga referencia a otros elementos que medien en la relación entre maestros y estudiantes, como el ejemplo, el amor, la confianza, la justicia, u otros similares que permiten construir una legitimidad de ejercicio, y que, como se dijo en el capítulo tres, posibilitan bien sea la construcción de autoridad, no perderla o hacerla más económica, pues se cuenta con la voluntad y el reconocimiento de los alumnos y así se genera menos resistencias u efectos negativos. Tampoco hay referencias a casos de maestros permisivos o débiles que sean sometidos por los alumnos. Asimismo, no se hallan consideraciones sobre la autoridad, en términos que no sean su equivalencia con el autoritarismo, ni hay referencias a la crisis de autoridad, que como se verá en el siguiente capítulo para las décadas de los sesenta y setenta ya ha “estallado”.

No es posible negar las prácticas que está describiendo Cajiao, el uso de la severidad, la coerción y los castigos, pero se trata de una mirada unívoca que no considera otros elementos que medien las relaciones entre maestros y alumnos, que iguala la autoridad de la emergencia de la escuela con la de la década de los noventa, sin considerar la procedencia de la categoría de autoritarismo, el corrimiento de los límites, ni las modificaciones de la infancia y de la adultez. De ahí el carácter mítico de estas consideraciones.

Otro elemento que se suma a las prácticas autoritarias, en el marco del mito del autoritarismo, es el modo como se presenta y resuelve el conflicto escolar. Este contempla asuntos de mal comportamiento de los alumnos, desobediencia o irrespeto a los mayores, problemas entre compañeros, grescas, el abuso de autoridad, la arbitrariedad y las agresiones de los maestros, discriminación, disputas con los padres, etc. Pero “la mayoría de ellos son triviales y se superan fácilmente de acuerdo con las prácticas consuetudinarias de las instituciones educativas” (p. 124).

En el escenario que describe Cajiao no aparecen problemas de crisis o construcción de autoridad, ni tampoco de estrategias de los maestros para construir su legitimidad; lo que habría sería más bien una serie de prácticas, deslegitimadas, al menos del lado de los alumnos, que conservan el orden y la obediencia. De parte de los maestros, en cambio, son

perfectamente admisibles, válidas y legítimas, y sirven para anular cualquier atisbo de desobediencia, o incluso de comportamientos espontáneos en los alumnos; así se cita lo que refiere un maestro:

yo sí he conseguido grandes cosas este año de mis alumnos, cuánto han cambiado, ya no son esos bullosos, gritones, juguetones, saben obedecer, pero gracias a mí, este año sí les exigí y vean están domaditos, no me queda duda de que a los muchachos hay que tratarlos con mano dura (...) vea a Mauricio, qué bien está ahora, me acuerdo que al principio del año ni me dejaba hablar de la clase por estar diciendo cosas de la casa, y Laura era detrás de mí ya me dejó en paz y Pedro ya no hace reír tanto a los muchachos” (p. 65).

¿Cómo entender el escenario que describe Cajiao? Un modo sería considerar que la crisis de autoridad, es decir la ausencia de legitimidad y reconocimiento, ya es un hecho, pero que aquí no se evidencia porque las prácticas autoritarias, sustitutas de la autoridad, permitirían conservar la obediencia, el orden, la disciplina y solucionar conflictos rápidamente. Esta consideración puede ir más allá para introducir una sospecha a la autoridad en el pasado: antes, como ahora -el ahora de Cajiao- lo que hubo fue un autoritarismo, pero cuando miramos ese pasado parece que se trataba de autoridad, en tanto había evidencias de orden, obediencia y respeto.

La pregunta, un poco trivial sería ¿antes hubo autoridad o autoritarismo?, o, más bien ¿se trataba de una intersección entre estos dos modos de relacionamiento? En todo caso los límites entre autoridad y autoritarismo no son fáciles de definir en el orden de las prácticas. Martha López (2010) indica a este respecto que pocas veces la autoridad de padres o maestros era cuestionada y cuando se hacía el niño era “fuertemente reprimido”, sin embargo “posiblemente esta manera de encarar la crianza no se daba porque existiera una verdadera autoridad, aunque también podía haberla; sino porque todo el sistema favorecía este tipo de relaciones, que muchos han calificado de autoritarias” (p. 50). Sin embargo, agrega, “a medida que se retrocede en el tiempo es notorio que antes era más común el uso de la violencia y la coacción en la educación y la corrección; en la actualidad esto es fuertemente cuestionado y se observa la tendencia a negar el ejercicio de estas prácticas” (p. 51).

Para finalizar esta parte, hay que decir que lecturas como las de Cajiao constituyen un modo de apropiación de la autoridad del pasado que tiene un carácter mítico en tanto construye un relato ideal y verdadero, pero de carácter negativo e indeseable, que se halla en el origen y

que determina prácticas y relaciones actuales; por tanto no es un pasado muerto sino vivido y revivido a través de los rituales, escolares en este caso; un pasado que no cambia y a pesar de que se mire su “historia”, parece atemporal, pues permanece sin variaciones desde un origen, así nos encontremos en otros tiempos y condiciones. En este mito la autoridad sólo tiene un modo de realidad: el autoritarismo, de cuyas marcas la escuela y las relaciones no se han podido desprender.

4.2.3 Dos relatos del pasado mutuamente excluyentes

En lo que se ha visto hasta ahora tenemos dos relatos del pasado de las relaciones de autoridad entre maestros y estudiantes, uno que indica que la autoridad del maestro estaba dada, la legitimidad era un *a priori*, por tanto no se requería ninguna construcción de autoridad, aunque esta se pudiera perder en el ejercicio, pero en todo caso era una autoridad que podía solucionar de manera fácil los problemas que se le presentaran; empero, dicha autoridad se habría perdido porque los elementos que la legitimaban entraron en decadencia. El otro relato señala que lo que hubo en la escuela y en la familia no fue tanto autoridad como autoritarismo, signado por prácticas de imposición, maltrato, castigo, abuso, fuertes controles disciplinarios, injusticia, uso de reglamentos donde todo el poder era para la escuela y el maestro; nada mediaba o suavizaba la relación entre maestro y alumno.

Es importante indicar que un relato niega al otro, porque, si antes había una autoridad de origen, indudable e incuestionable, ¿por qué tantos castigos, severidad, exigencia de respetabilidad al maestro, incluso odio de los estudiantes hacia el maestro por sus procedimientos e injusticia?, pues se supone que la autoridad, dada su legitimidad reconocida por el alumno, es capaz de lograr una obediencia voluntaria, que hace que el recurso a la fuerza y la violencia no sea necesario. Del otro lado, si lo que había era un autoritarismo, digamos salvaje o total, signado por la fuerza, que mantenía el orden y la obediencia ¿es que no existió autoridad, entendida como legitimidad, reconocimiento, aceptación voluntaria?

Frente a estos dos relatos y sus contradicciones, la presente investigación no trata de mostrar cuál es verdadero o falso. Más bien lo que se pretende y sería más productivo es ponerlos en suspenso como modos de aproximación a las relaciones de autoridad pedagógica, para abordar las prácticas, las condiciones de constitución y de ejercicio, las variaciones, las

fuerzas que tienden a equilibrar y posibilitar las relaciones, y a aquellas que la tensan o quiebran; no sin antes advertir que uno y otro mito hagan presencia. De alguna manera esto ya se hizo en el capítulo tres para el momento de la emergencia, ahora es necesario explorar condiciones históricas posteriores.

4.3 Rasgos de las prácticas y ejercicios de autoridad pedagógica en el siglo XIX y comienzos del XX

“Los vínculos de autoridad o de fraternidad no serán puros y sólidos (...) sino más bien ambiguos” (Sennett, 1982, p.18)

En este apartado se abordan de manera analítica las prácticas de autoridad pedagógica en la escuela del siglo XIX y comienzos del XX, con el propósito de identificar sus rasgos, contingencias, posibilidades, dificultades, así como sus continuidades y transformaciones. Cabe advertir que un cambio de siglo no implica una transformación histórica y que en un mismo siglo se presentan varias transformaciones.

4.3.1 Condiciones de autoridad: lo que se espera que sea un maestro y un alumno

Aunque para el caso de Colombia haya habido una transición de la Colonia (Nueva Granada) a la República (inicialmente Gran Colombia⁶⁸), las transformaciones en el campo de la educación no necesariamente coinciden con estas transiciones. Para Martínez Boom (2011), es necesario tomar precauciones al referirse a la “educación de la Colonia” o a la “educación de la República”, pues estas pueden constituir etiquetas totalizantes que tratan de hacer coincidir las prácticas educativas con las eras históricas. Si bien resulta que estas transformaciones tienen importancia, afectan y juegan como condiciones de posibilidad, no son las únicas, pues “la historia de las prácticas pedagógicas tiene su propia especificidad y unos periodos que no necesariamente se compaginan con las secciones canónicas y generales de hacer historia” (p. 20).

⁶⁸ Gran Colombia (1819-1831), Nueva Granada (1831-1861), Confederación Granadina (1862-1868), Estados Unidos de Colombia (1863-1886), República de Colombia desde 1886 hasta la actualidad.

Como se mostró en el capítulo tres, sobre la emergencia, la escuela no surgió con la República, e incluso “el advenimiento de los regímenes republicanos en muchas circunstancias y lugares ni siquiera reformuló los rasgos primarios de esta institución. Los elementos de esta nueva forma, por entonces todavía en formación, sobrevivieron sin muchos sobresaltos la mudanza de un sistema al otro” (p.21).

Una vez hechas estas precauciones, en lo que sigue se trata de abordar las relaciones de autoridad pedagógica en el devenir de la escuela, el maestro, la infancia y las familias. Para empezar, hay que considerar un murmullo referido a las condiciones de la autoridad, desde donde se trata de definir un *ethos* de autoridad, que es a su vez un *ethos* de maestro y de alumno; entendiendo aquí por *ethos* “un conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad” (RAE), es decir, se trata de considerar una multiplicidad de voces que se refieren a un ideal, a lo que es una entidad en su sentido idealizado, que se espera se corresponda con su realización concreta.

En dicho murmullo se perfilan unas condiciones para que el maestro sea autoridad, que, por una parte, coinciden con los atributos de los padres: sacrificio, ejemplo, virtud, moralidad, religiosidad y civilidad; y por otra, le son propias: saber y método. Se trata de un adulto dotado de capacidades ejemplares que lo habilitan para ejercer como maestro, es decir, para soportar la grandeza y la misión de su cargo. Grandeza que se refiere a los ideales de la educación, considerándose que es mediante la educación como se constituirá un hombre que por voluntad propia será capaz de ser útil, bueno y civilizado, para la sociedad y para el Estado:

Es un axioma recibido entre nosotros que sólo podremos conservar nuestras instituciones, y fomentar su desarrollo, educando a las masas, porque solo un pueblo ilustrado es capaz de gobernarse a sí mismo; y en consecuencia la atención de nuestros gobernantes se ha dirigido [*sic*] de preferencia hacia los medios de estender [*sic*] y generalisar [*sic*] la instrucción primaria (Sociedad Filantrópica de Bogotá, 1842, p.1).

Este es sólo uno de los múltiples ejemplos donde se declara la educación escolar como el modo de lograr los propósitos más elevados para las sociedades, previniendo y curando todos los males sociales, bajo el supuesto de que una sociedad más escolarizada sería una más civilizada e ilustrada; correspondencia que pese a sus escasas evidencias persiste actualmente cuando se trata de impulsar las acciones educativas.

Para el momento histórico que se está considerando el adulto idealmente propicio será el que tenga la capacidad de transmitir elementos valiosos a las nuevas generaciones, mediante los cuales instituye seres sociales y morales; lo que se ajusta a la siguiente consideración de Durkheim⁶⁹: “la educación no es para la sociedad más que el medio por el cual logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia” (1973, p. 97); principio traducido en la siguiente fórmula:

la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. (p. 98)⁷⁰.

Tal educación se instala como superior a la voluntad del maestro y es desde instancias externas donde se prescribe su ser, su misión, sus atributos, lo que debe transmitir y los modos de proceder. Al ser una función social pública, el *ethos* maestro es superior a las exigencias de las familias, dado su carácter doméstico y privado. En la emergencia de la escuela las condiciones del maestro se fijan en los planes de escuela y, posteriormente, en instancias más amplias y especializadas, en el orden de la legislación estatal, su formación en las Escuelas Normales⁷¹, el sistema educativo, misiones de expertos, entre otras.

Desde el Estado se trata de controlar y dirigir las acciones educativas, estableciendo un complejo de instancias y relaciones constitutivas del sistema educativo, que se corresponde con el dispositivo de simultaneidad sistémica descrito en el capítulo uno. Además de fijar se trata de vigilar, pues “si dejase de estar siempre presente y vigilante para obligar a la acción pedagógica a mantener su sentido social, esta se pondría necesariamente al servicio de ideologías particulares y la gran alma de la patria se disgregaría y se reduciría a una

⁶⁹ Hay muchos planteamientos durkheimianos que coinciden con el modo como se plantea la educación en el periodo que se está considerando, por lo que se justifica abordar sus consideraciones teóricas.

⁷⁰ Narodowski (2014 y 2016) considera que esta formulación durkheimiana sólo es aplicable para unas condiciones históricas propias, que Margaret Mead nombró como culturas posfigurativas, caracterizadas por su estabilidad y unos cambios lentos que permitían al educador la “acumulación” de experiencia que podían transmitir a los nuevos en el mundo, quienes se contraría en su adultez con unas condiciones casi iguales. Esto posibilitaba al adulto legitimarse como figura de autoridad ante los nuevos en el mundo.

⁷¹ Las primeras escuelas normales se fundan en la Gran Colombia entre 1821 y 1826 y su propósito es la enseñanza del método de enseñanza mutua, adoptado por el gobierno republicano para la difusión de la instrucción pública. Para este momento la Escuela Normal es una escuela de primeras letras donde se aplica con rigor el nuevo método con el fin de reproducirlo y difundirlo en la República (Zuluaga Garcés, 1994, p. 272).

muchedumbre incoherente de pequeñas almas fragmentarias en conflicto unas con0020otras” (p. 105).

Para que tal educación sea posible el maestro debe identificarse con lo que se espera de él y quizá, una de las primeras apropiaciones que debe hacer es asumir su lugar en tanto autoridad. Los atributos del maestro se condensan en un atributo superior: ser autoridad moral, este sería su ethos, su identificación fundamental en tanto educador. El maestro debe ser “el deber encarnado y personificado (...) la autoridad moral es la cualidad principal que debe poseer un educador, puesto que es por la autoridad que hay en él por lo que el deber es el deber” (p. 111).

El maestro debe asumirse como autoridad, encarnar y emanar autoridad en sus acciones, que entendida de esa forma “no tiene nada de violento ni de represivo; consiste por completo en una especie de ascendiente moral” (p. 112). Esto indica que debe creer en la grandeza de su tarea, en la “elevada idea que tiene de su propia misión” (p. 112), lo que le da seguridad, lo potencia para soportar las dificultades, le dirige su discernimiento y su acción.

El estatus de autoridad moral está signado por el *ejemplo*: “La conducta y carácter del niño dependen más del carácter y conducta de aquellos que lo rodean que de las innatas cualidades mentales o morales, pues estas se modifican con el ejemplo, y puede decirse, sin peligro de tacharse de exageración, y hasta en calidad de axioma, que *el ejemplo es el más poderoso de todos los medios de educación* [cursiva fuera del texto]” (Argáez, 1899, p. 250). Además, se ajusta a la naturaleza del niño que tiende a su contagio, es afectado por su influencia y se inclina a la imitación, operando de forma incesante y no sólo cuando se dan lecciones intencionales, a modo de una “educación inconsciente que nunca cesa” (Durkheim, 1973, p. 114). Para este momento el ejemplo del maestro sigue siendo considerado como la condición y el móvil educativo por excelencia, por encima de las teorías y preceptos; por tanto, el maestro debe cuidar su vida pública como privada, contener sus emociones, arreglar su vida, de tal suerte que las virtudes y moralidad sean transmitidas por sus acciones.

Además de estar dotado de los atributos y atribuciones de la autoridad moral el maestro ha de conocer al niño, su naturaleza y los modos de encauzarlo y corregirlo. Su acción es pedagógica, entendiendo que “la pedagogía [*sic*] tiene por objeto el desarrollo sistemático y armónico de las facultades intelectuales y morales del hombre, desde su niñez hasta la

adolescencia” (Torres y Tenorio, 1834, p. 50); no solo se limita a los conocimientos de la escritura, la lectura, el catecismo, etc., sino que procura “ejercitar y dar una recta dirección a todas sus facultades [las del niño] tanto físicas como morales” (p. 50).

El maestro también debe estar seguro de sí mismo y no temer a sus alumnos: “El maestro no debe manifestar que teme a sus discípulos, ni que tiene dificultades en el ejercicio de su profesión, ni que se cree rebajado al verse entre ellos, ni que deja de sentir satisfacción en estar con ellos” (Romualdo, G., 1876, p. 188). Se debe identificar con una superioridad sobre el niño.

Del niño se espera que sea obediente, que respete a sus padres, maestros y en general a sus mayores. Se tiene por verdad que niños y jóvenes son infancia, esto es, fundamentalmente carencia en múltiples aspectos, así que su voluntad es insuficiente para dirigirse moralmente, por lo que precisa depender de un adulto que permanentemente lo cuide y lo dirija, dado que este posee las cualidades morales y que conoce lo que tiene valor para transmitir, dada su experiencia vivida. El niño es inocencia y ocupa el lugar del no saber.

Aunque es deseable que el niño, producto de la educación, actúe de forma correcta en presencia del maestro y cuando está sustraído de su mirada, es incapaz de controlar sus inclinaciones, por lo que siempre se le deberá vigilar, muchas veces sin que él se percate.

El niño debe permanecer en la dependencia y bajo la dirección adulta mientras va adquiriendo las capacidades para ser autónomo, esperar el momento para ir accediendo a mayores grados de autonomía, capacidad, libertad y saber; la infancia es espera. El adulto ha de cuidar que el niño no se eche a perder, que no madure antes de tiempo ni pierda su inocencia, por lo que se le corrige y enderezan sus desvíos; para esto se precisa mantenerlo sustraído del mundo adulto, en condición de encierro, restringiendo su contacto a adultos educadores, padres, maestros o sacerdotes. Cuando el niño se halla ante la presencia adulta -padres, maestros, familiares, amigos de la familia, criados, etc.- no puede participar en sus conversaciones, solo en limitadas circunstancias cuando es autorizado, de lo contrario debe observar silencio, reverencia y respeto.

Estos serían a grandes rasgos los atributos a partir de los cuales el maestro se instala como autoridad, posicionado en un lugar asimétrico frente a la infancia, también delimitada a partir

de unas carencias fundamentales que le son propias. Sin embargo, estas condiciones no son suficientes, se agotan en el ejercicio de autoridad, que por tanto requiere que se establezcan ciertos modos de actuar y proceder, relaciones, reconocimientos, precisamente para poder ejercer la autoridad.

4.3.2 Condiciones del ejercicio de autoridad

Por supuesto el maestro ha de evidenciar en su ejercicio aquellos atributos que lo hacen digno de su cargo, pero además, para el siglo XIX, cuenta con una multiplicidad de técnicas disciplinarias que debe saber suministrar según las condiciones, al tiempo que ha de procurar construir ciertos lazos de reconocimiento, afecto, miedo y confianza para facilitar su ejercicio de autoridad, incluso legitimarlo.

Las técnicas son variadas y en apariencia contradictorias, pero esta contradicción se diluye si se considera que debe actuar sobre una multiplicidad de situaciones y características infantiles: “Los medios disciplinarios son tan variados como los instintos de la naturaleza humana. Los niños pueden ser conducidos por móviles muy diferentes” (Pedagogía práctica. Recompensas y castigos, 1899, pp.315-316); incluso estos pueden ser diferenciados y agrupados: “1° los sentimientos personales, el miedo, el placer, el amor propio; 2°, los sentimientos afectuosos, el amor a los padres, el cariño al Maestro; 3°, el interés, el miedo al castigo, la esperanza de la recompensa; 4°, la idea del deber” (pp. 315-316).

Deteniéndose frente a dichos medios empleados para conducir a los niños se advierte que, aun suponiendo que haya autoridad de origen, hay un amplio número de recursos relacionales que el maestro debe construir o suscitar en su ejercicio, por ejemplo, los sentimientos personales y el afecto, el miedo, el placer, etc. Más todavía, el uso de estos recursos, aunque no niega la autoridad, sí advierte que la obediencia y el orden no son suscitados por sola autoridad, es decir, por la legitimidad que sustenta y autoriza al maestro.

También hay que decir que estos medios se cruzan con la autoridad, pues constituyen elementos subsidiarios en tanto se logren construir o emplear de forma efectiva, caso en que no sólo la facilitarían sino la fortalecerían; empero, cuando no se logran establecer las condiciones para su uso o se emplean erróneamente, por su exceso o inconveniencia que pueden desencadenar resistencias o vicios en los escolares , además de que el ejercicio de

autoridad se hace más difícil, esta puede ser interrogada. Por estos motivos el maestro debe proceder con cautela.

Dentro del espectro de técnicas con las que el maestro cuenta para ejercer la autoridad y dirigir al niño, hay unas que se pueden denominar “suaves” y que facilitan el ejercicio de autoridad, como la dulzura y el convencimiento: hay que inclinarlos “al amor de la virtud, por la persuasión y la dulzura; nunca por castigos duros y humillantes: los malos tratamientos, y las afrentas, desalientan y desesperan” (Torres y Tenorio, 1834, p. 40). Se considera que “la prudente reprehencion [sic], y la moderada alabanza, producen mejor efecto, que el rigor y la severidad” (pp. 40-41). La dulzura está llamada a temperar el rigor, de tal forma que una vez finalizada las reprehensiones que tengan lugar, es necesario volver “al tono de amistad y cariño” (p. 41). Esto sugiere que, al menos discursivamente, no se trata de “moler a palos” ni de educar sólo por vía del trato duro.

El ejercicio de autoridad también se facilita al mantener a los niños ocupados, pero dándoles espacios para la diversión, lo primero para combatir la ociosidad y los vicios asociados, para mantener ocupados su mente y su cuerpo y no permitirle distraerse con malos pensamientos o compañías; lo segundo se prescribe así: “No se recargue al niño con excesivas tareas, que le ataviarán y harán odiosa su instrucción” (p. 45), lo que indica que se debe procurar evitar que el niño tenga repulsión por la escuela y también por su maestro.

Aunque la violencia no es deseable es admisible. Se debe recurrir a ella como uno de los últimos recursos: “El medio en jeneral [sic] de que debe usar la educación, es la persuasión [sic], y no el de la violencia (...) *la violencia hará legales las acciones; pero no tendrá por resultado, determinar la voluntad, ni producir la convicción* [cursiva fuera del texto], que solo conseguirá la persuacion [sic]” (p. 54). Se busca que el buen comportamiento, el orden y la obediencia sean primordialmente actos voluntarios y no obligados por temor o suscitados por interés.

En último caso se admite el uso de la violencia: “Mas el abuso que hagan de su voluntad los alumnos, *le autorizan al instructor* [cursiva fuera del texto], para emplear la fuerza necesaria al efecto de hacer marchar sus discípulos, por las sendas de la virtud, justicia y honestidad” (p. 54). Una vez el educador identifique los vicios de la moral ha de corregirlos por varios métodos, pero cuando no lo logra habrá de acudir al rigor suministrado como “se fuerza a un

enfermo a tomar la medicina necesaria para que recobre la salud (...) así es preciso forzar la voluntad rebelde de los alumnos” (p. 55). Entonces el recurso a la violencia y los medios rígidos, dentro de los que cuentan los castigos físicos, está autorizado para esta época, pero suministrado en condiciones limitadas y frente a situaciones bien particulares.

Además de corregir vicios para prevenirlos, es necesario que el maestro acuda a diversos medios para que su autoridad se respete: “desde que el raciocinio comience [*sic*] a fortificar la voluntad de los alumnos, diríjase el maestro a su razón y sentimiento, motivando sus preceptos, para *hacer respetar su autoridad* [cursiva fuera del texto]” (p. 55).

Es necesario detenerse en este punto para hacer algunas precisiones: primero, el recurso a la violencia no es el medio primordial para educar y corregir, existen otros recursos más “suaves” tendientes a generar una obediencia, un orden y unas actitudes voluntarias; no obstante, la violencia está autorizada no sólo para corregir sino para “defender” o a hacer respetar la autoridad. Esto indica que *la autoridad supone problemas de autoridad*, igual que para el momento de emergencia descrito en el capítulo tres, para lo cual el maestro tiene a su disposición recursos para afianzarla, no perderla y operar cuando no es suficiente. Eso sí, cabe hacer la salvedad de que *a mayor autoridad menor recurso a la violencia*.

Prescripciones sobre el modo correcto de ejercer la autoridad, dirigir a los alumnos, administrar castigos y recompensas

La institución escolar como lugar de encierro, distribución ordenada y jerarquizada de los cuerpos, disposición del espacio para vigilar y ser vigilado, fragmentación del tiempo, etc., permite disciplinar los cuerpos. Estas consideraciones, implícitamente foucaultianas, dan indicios para considerar las relaciones de autoridad en la escuela y han sido retomadas con frecuencia por varias investigaciones que se ocupan de estos asuntos, de tal suerte que si se toman como coordenadas de análisis quizá sólo se acabe por verificar o constatar su correspondencia con las prácticas abordadas y difícilmente se diga algo diferente a lo ya establecido. Sin embargo, aquí se trata de hacer una aproximación al ejercicio de autoridad desde las prácticas discursivas y no discursivas que ofrecen documentos de diversa índole.

En tanto autoridad, para la época que se está abordando, el maestro dispone de elementos de disciplina escolar diversos que debe administrar con varias precauciones, siendo una de estas cuidar su propia autoridad, para afianzarla, para no perderla.

La disciplina escolar tiene una doble connotación. Por una parte, refiere al tiempo presente donde el maestro gobierna para ordenar, dirigir, reprimir y corregir; por otra, a una acción futura, tendiente a prevenir y a que los alumnos se gobiernen por sí mismos, sin la tutela del maestro:

La disciplina es la parte de la educación que asegura el trabajo de los discípulos al mantener el orden en la clase y que al mismo tiempo previene o reprime los extravíos de conducta y procura formar voluntades rectas y caracteres enérgicos, *capaces de bastarse a sí mismos* [cursiva fuera del texto]. Tiene, pues, el doble fin de establecer el Gobierno presente de la clase y de enseñar a los discípulos a gobernarse a sí mismos cuando se sustraigan de la tutela del maestro. (Pedagogía práctica. Recompensas y castigos, 1899, p. 315).

El maestro cuenta con variadas formas de castigos y recompensas que no puede usar indiscriminadamente sino sabiamente, es decir, para situaciones donde haya lugar a un uso educativo: “las recompensas tienen por objeto conducir al bien; y las penas reprimir el mal, cuando unas y otras traspasan estos límites, si no son perjudiciales, son a lo menos inútiles” (Torres y Tenorio, 1834, p. 56). Es preferible que no se apliquen según la voluntad del maestro, por lo que “deben, en cuanto sea posible, estar prescritas y determinadas de antemano, por reglamentos, para que sean mas respetadas, no siendo el maestro parcial ni precipitado” (p. 56).

Los castigos no pueden depender del ánimo del maestro: “se impondrán sin cólera, mal humor, precipitación o por capricho, con pleno conocimiento de lo sucedido y nunca por venganza para que no engendren aversión u odio sino respeto y arrepentimiento” (Secretaría de Instrucción Pública del Departamento de Cundinamarca 1899, p. 24). Cuando un maestro es incapaz de controlar sus impulsos pierde autoridad, al tiempo que el alumno se sale con la suya: “si el maestro se arrebatara, su cólera (...) es una verdadera victoria para los malos discípulos, aun cuando inspire un temor momentáneo” (Pedagogía práctica. Recompensas y castigos, 1899, p. 337). Así que el maestro debe calcular sus movimientos, esperar para actuar, si no quiere perder su autoridad:

No reprendáis jamás al niño (...) ni en su primer movimiento ni en el vuestro. Si lo hacéis en el vuestro, nota que obráis de mal humor (...) no por razón y amistad, y *perderéis irremisiblemente vuestra autoridad*. Si le reprendéis en su primer movimiento, no tendrá el espíritu bastante libre para confesar su falta, vencer su pasión y percibir la importancia de vuestra amonestación; será hasta *exponer al niño a perderos el respeto que os debe*. Hacedle ver siempre que sois dueños de vosotros mismos. (p. 337).

Asimismo, se prescribe que el castigo sea acorde al tipo de falta que se pretende enmendar: “el castigo conviene principalmente por el lado que delinquirió el niño: si conversa o profiere malas palabras se le aísla; si no cumple con sus deberes de escolar se le duplica la tarea; si juega se le priva del recreo” (Secretaría de Instrucción Pública del Departamento de Cundinamarca 1899, p. 24). Pero no sólo se debe ajustar al tipo de falta sino a la sensibilidad del alumno, pues “puede haber alguno que resulte profundamente afectado por un castigo ligero que deje absolutamente indiferentes a otros discípulos menos delicados” (Pedagogía práctica. Recompensas y castigos, 1899, p. 338). Y cuando no es suficiente ninguna acción del maestro, cuando su autoridad y los recursos de los que dispone no funcionan “ocurrirá el maestro a los padres para que le ayuden a corregir a los niños tercos o voluntariosos” (Secretaría de Instrucción Pública del Departamento de Cundinamarca 1899, p. 24). Si todo falla se expulsa al alumno de la escuela.

Antes de castigar se debe prevenir al niño sobre las consecuencias que sus faltas le puedan acarrear, advertencias que se entienden como amenazas; pero estas no pueden ser indiscriminadas, es decir, sólo se deben emitir si el maestro está seguro de que son convenientes y las puede llevar a cabo: “el discípulo se ríe del Maestro que se contenta con palabras y no realiza jamás sus amenazas” (Pedagogía práctica. Recompensas y castigos, 1899, p. 337). Una vez el castigo se decreta debe cumplirse “a fin de que los niños *no acaben por burlarse de la autoridad del Maestro* y se relaje así la disciplina” (Secretaría de Instrucción Pública del Departamento de Cundinamarca 1899, p. 24). Además, si bien el castigo no debe ser cruel y desproporcionado para la falta o lo que se quiere enmendar, tampoco debe ser irrisorio: “[no] castigará de modo que incite la risa porque esto desprestigia al funcionario” (p. 24).

Asimismo, las recompensas, alabanzas y elogios deben ser usados con “tino” para alentar las virtudes, pero no en exceso, para no animar el orgullo y la corrupción; deben estar dirigidas

sobre todo a la sensibilidad, es decir, a sentimientos como el honor, la gratificación del deber cumplido, el reconocimiento del esfuerzo, etc.; su uso, al igual que el de los castigos, no ha de ser frecuente “porque mientras mas se multiplique, perdiera [*sic*] su importancia y eficacia” (Torres y Tenorio, 1834, p. 56). De esta manera, se espera que el maestro administre racional y económicamente estas técnicas, pues “si los castigos son raros pero efectivos serán más temidos y el estímulo encontrará mayor campo de acción” (Secretaría de Instrucción Pública del Departamento de Cundinamarca, 1899, p. 25).

Además, el maestro debe ejercer su autoridad con justicia e imparcialidad, así evitará odios secretos hacia su persona y rivalidades entre sus alumnos. No debe tener preferencias, excusar a unos las mismas faltas que castiga a otros ni permitir que algún alumno sea el que corrija a otro:

El maestro cuidará constantemente de conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratándolos con aprecio, corrigiéndolos con bondad y haciéndolos conocer las faltas cometidas y la justicia de la corrección. Observará la mayor imparcialidad y rectitud al reprender y castigar: la justicia de estos actos debe ser patente como que el castigo ha de ser una lección práctica para los alumnos; el Maestro, para el castigo o para el premio, no hará diferencia alguna entre los alumnos por su nacimiento, fortuna, familia, etc., sino solamente por su conducta y cualidades personales; que los niños sepan que ninguna falta pasa sin notarse; pero que el castigo se les impone con la más estricta justicia”. (Secretaría de Instrucción Pública del Departamento de Cundinamarca, 1899, p. 24)

Ante una falta el maestro debe escuchar al alumno, quien se puede justificar con ciertas condiciones: “se le deberá escuchar, siempre que lo haga con moderación, guardando el respeto debido a su maestro; mas no, cuando falte a este deber, haciéndole conocer, que solo por este motivo se le priva de aquel derecho” (Torres y Tenorio, 1834, p. 58).

Entre otras cosas, el maestro debe ser precavido en el modo como suministra los medios disciplinarios para mantener una relación conveniente con las familias, de tal suerte que “padres y madres de familia no tengan pretexto de ninguna especie para dejar de enviar a sus hijos a las Escuelas; ni atribuir venganza, mala voluntad, amistad o favoritismo a los castigos o premios que se decreten en la escuela” (Secretaría de Instrucción Pública del Departamento de Cundinamarca, 1899, pp. 24-25).

De esta manera, el modo como se ejerce la autoridad es fundamental para la autoridad misma, que es ante todo una autoridad moral:

nada hai [sic] más delicado que el uso de la autoridad, la forma en que se presenta, el empleo de las penas y recompensas. La autoridad es una expresión de la moral, y debe conservar el carácter que deriva de su origen mostrándose tranquila, sencilla, justa, y consecuente como la misma moral.

La autoridad egoísta, arbitraria, parcial, apasionada, no es más que dominación, fuerza mecánica que irrita o envilece en vez de hacerse respetar. El discípulo que se ve bajo el imperio de semejante poder temerá sí; pero no se sentirá bajo la ley del deber; cederá, pero no obedecerá”. (Director General de Instrucción Pública, 1863, pp. 45-46).

Sin embargo, pese a las reiteradas consideraciones sobre el horror, inconveniencia o prohibición de los castigos crueles y reiterados, esta continuó siendo una práctica habitual, tanto en la escuela como en la casa. Esto indica que las prácticas no discursivas aunque están en relación no se corresponden con las discursividades; también que una práctica no necesariamente sustituye a otra sino que pese a sus aparentes contradicciones son simultáneas, así una tienda a primar sobre la otra; y además, evidencia que las acciones sobre los alumnos no necesariamente eran vía autoridad y disciplina (vigilancia, disposición de cuerpos...), sino suscitadas desde el terror a los castigos crueles, una forma más inmediata de lograr la obediencia pero no la voluntad de los niños, poniendo en duda la capacidad del adulto para lograr modos más elaborados de conducir a los niños.

Afecto, confianza y un temor saludable como medios para facilitar la autoridad

El maestro debe actuar para suscitar sentimientos amorosos -afecto- hacia su persona, confianza y, también, cierto temor; estos elementos son subsidiarios de la autoridad, pues además de disciplinar, permiten un ejercicio de autoridad más tranquilo, al tiempo que la fortalecen. Los tratos rigurosos no son primordiales ni deseables, por sus efectos negativos, que van desde el resentimiento del alumno hasta intentar huir de la escuela:

Evite aquellas penas aflictivas, reprehensiones injuriosas y tratamientos depresivos, que abatan, el ánimo de sus discípulos, *enajenen su afecto y su confianza, y les inspiren un temor servil, una obstinada resistencia, o una detestación decidida, tanto de la enseñanza como del maestro* [cursiva fuera del texto]; o les hagan ocurrir, para escapar al rigor, y la violencia, a mentiras,

falsas excusas [*sic*] (...) fugas y otros medios bajos y villanos, opuestos al honor y la verdadera libertad. (Torres y Tenorio, 1834, p. 68)

Los sentimientos amorosos le permiten al maestro hacer uso de la aprobación o desaprobación para afectar las acciones y la sensibilidad de los alumnos. Apelar a estos sentimientos, hacerlos sentir vergüenza, tristeza por su falta o culpa, puede ser el modo de conducir y corregir “más pronto y más seguro (...) a condición de que se haya previamente hecho a los niños ser sensibles a la vergüenza y *amantes respetuosos con el maestro* [cursiva fuera del texto] (Pedagogía práctica. Recompensas y castigos, 1899, p. 337). Cabe destacar como en este escenario la autoridad de origen no es suficiente para que estos procedimientos sean posibles y que sólo se logran cuando el maestro “los hace”, “los construye”, por supuesto contando con el estudiante.

El afecto también posibilita que los alumnos disculpen más fácil algunas faltas menores en su maestro, sin que pierda su prestigio o autoridad moral; además, permite usar menos las recompensas materiales y más las que corresponden al elogio, sobre todo cuando hay autoridad: “*En una clase en que la autoridad del Maestro esté sólidamente establecida* [cursiva fuera del texto] y en que los discípulos tengan amor propio, las recompensas pudieran reducirse al elogio” (p. 319).

Asimismo, se precisa que los maestros establezcan confianza, porque la vigilancia no es suficiente y la severidad produce temor, lo que hace que los niños oculten sus faltas o mientan; así que se deben emplear “mucha dulzura y equidad, pero conservando siempre los maestros su superioridad y dignidad; perdonen las faltas ligeras, cuando el mismo culpado las denuncie, sin jactancia; o las confiese, luego de ser interpelado y no trate de ocultarlas” (Torres y Tenorio, 1834, p. 59).

Ahora bien, aunque se insiste que demasiado rigor es inconveniente por los efectos indeseables que se han mencionado, cierto temor se considera necesario. La autoridad se ejerce más fácilmente si los maestros logran la confianza de los alumnos, se hacen amar y respetar, pero también hay que “*inspirarles un saludable temor para dar más peso y autoridad a sus benéficas representaciones*” (Villabrille, 1857, p. 57). Frente a esto se ajusta la siguiente aseveración de Sennett: “una mezcla de temor y reverencia es el ingrediente más esencial de la autoridad” (1982, p. 97).

Es importante reiterar que cuando hay autoridad el uso de los medios disciplinarios que se acaba de describir es menos recurrente:

La disciplina no se basa solamente en un conjunto de recompensas y de castigos que se realizan después del hecho como sanciones para fomentar el bien y apartar el mal. La verdadera disciplina previene más que castiga o premia. *En una escuela bien organizada y cuyo maestro tenga las condiciones necesarias para asegurar su autoridad, no será preciso recurrir al castigo, y la recompensa resultará más bien como un acto desinteresado de justicia que un medio disciplinario* [cursiva fuera del texto]. (Pedagogía práctica. Recompensas y castigos, 1899, p. 340)

Una vez hecha esta descripción cabe concluir que, por una parte, la sola presencia del maestro no es suficiente para ordenar, dirigir, prevenir, etc., pues debe acudir a mecanismos y estrategias, administradas con precaución para no generar efectos indeseables, como el fastidio hacia él o a la escuela, la huida de la institución o la burla de su autoridad; además debe construir relaciones que, por tanto, no son *a priori*, como la confianza y propiciar sentimientos como el afecto o cierto temor. En esta dinámica hay cierto grado de construcción, o de destrucción, de su autoridad, es decir, se le respeta o se le pierde el respeto, se le obedece voluntariamente o se burlan sus mandatos, se le reconoce como justo y ejemplar o se pone en cuestión su capacidad y virtud, etc.

En otros términos, puede que haya una autoridad de origen, pero la legitimidad también es de ejercicio. Más aun, siendo los niños “nuevos” en el mundo, insertados en este mediante la dirección adulta, no conocen el *a priori* de la legitimidad del maestro, sino que este se las debe transmitir y construir, en términos de Sennett “Lo único importante es cómo consideran efectivamente al individuo quienes están sometidos a él” (1982, p. 29).

De otro lado, en los discursos y prescripciones que se describieron en este apartado hay una insistencia en la inconveniencia de los medios más rígidos como los castigos corporales, que producen obediencia pero no voluntad, tanta insistencia permite introducir una doble sospecha: primero, cuando algo se combate insistentemente es porque precisamente se trata de una práctica de uso corriente, y, segundo, admitiendo que a mayor autoridad menos se debe apelar a medios coercitivos, el hecho de que haya un uso generalizado y frecuente de tales castigos indica que la autoridad no funciona.

4.3.3 Problemas de autoridad

Los problemas de autoridad que se identifican en esta época proceden o bien por el lado de los niños o de los adultos, padres o maestros. Así que se tratará de describir brevemente en qué consisten estas situaciones.

Los niños: indocilidad e “inobediencia”

Se concibe que el niño no comprende las acciones adultas que recaen sobre él, bien sea por su condición infantil, o por la incapacidad del educador para hacérselo ver. Se afirma que “los niños nunca hacen nada sin murmurar” (Menéndez, 1846, p. 100), así que en principio se educa en contra de la voluntad del niño, por lo cual hay que procurar ganarse esa voluntad, así no sea del todo consciente, o si no doblegarla para que haga lo que se le pide porque en todo caso el adulto debe dirigir al niño por el camino correcto.

La obediencia es sustancial en la educación de los niños: “su primera lección, la más importante, aquella sin la cual todas las demás son humo de paja, es la obediencia, la de la sumisión al dominio paterno, la honra a padre y madre” (Sociedad Filantrópica de Bogotá, 1842, p. 2), pero también al maestro, recuérdese que es también el “padre de todos” y que ocupa un lugar distinto, pero en relación, como indica Sennett (1982) *in loco parentis* (p. 62). Siendo así, la desobediencia constituye una de las mayores faltas, un crimen; sin embargo, cabe advertir que la obediencia no es un indicador de autoridad, como tampoco la desobediencia lo es de que no la haya, esto último indica que ciertos grados de desobediencia son admitidos como normales y para eso está la autoridad, para encausarlos, lo importante es que se pueda corregir.

Menéndez exhorta a los hijos para que comprendan que los padres se desviven por su bien y que por tanto las ordenes paternas deben ser sagradas para ellos: “siempre debemos creer que en lo que nos mandan no se proponen sino dirigir nuestras acciones a lo mejor; por consiguiente, murmurar de lo que mandan los padres es una falta grave; y desobedecerles es un crimen” (1846, p. 13). En esto, el niño debe considerar que el padre no exige por mortificar y los castigos a la pereza están justificados, para prevenir la ignorancia, la desgracia, el desprecio; para procurar el aprendizaje de un oficio que proporcione los medios para vivir; para prevenir vicios y enderezar los caracteres que pueden degenerar en cosas peores (p. 13).

Se justifican las acciones de los padres, que pueden ser resistidas, mal vistas, o recibidas con murmuraciones por los hijos.

El lugar que ocupa la obediencia y las dificultades para lograrla conduce a que se busquen con insistencia medios para que el niño sea obediente y dócil. Así aparece en el llamado que Menéndez hace a los hijos frente a los padres, pero que también es aplicable a alumno y maestro:

No necesito decirlos que debéis ser dóciles con vuestros padres. Rehusar la obediencia de los padres es cometer dos faltas graves; la primera ultrajar la naturaleza, y la segunda obrar contra nosotros mismos. Todo lo debemos a los padres, así [que] no nos es permitido tener más voluntad que la suya: nada nos mandan que no sea para nuestro bien. (pp. 99-100)

Aunque haya referencias a la educación para la autonomía, esta también se dirige a la docilidad futura: “el niño dócil se prepara para un porvenir feliz (...) aplaudíos pues de saber doblegar vuestro carácter a la obediencia, así os será más fácil desempeñar lo que estéis obligados a hacer” (p. 100); esto porque toda la vida se va a obedecer a alguien y nunca se puede hacer la plena voluntad. Asimismo, se declara que en la escuela se debe inculcar en los niños “la obediencia a la ley y el respeto a sus magistrados y padres, inspirándoles desde muy temprano el horror a (...) la insubordinación a la ley y a las autoridades (...) habituar a los niños a portarse bien” (Director General de Instrucción Pública, 1866, pp. 45-46).

Cabe indicar que no necesariamente hay contradicción entre obediencia y autonomía, pues en la autoridad pedagógica, precisamente se espera que se alcance la autonomía obedeciendo, no en una obediencia total, sino cada vez con mayores márgenes de libertad (Narodowski, 2016). Sin embargo, en situaciones como las que se acaban de citar parece que se trata de obediencia antes que de autonomía, pero de una voluntaria.

La indocilidad y la “inobediencia” son las faltas por excelencia de los niños y las que más se combaten, pero, “son fáciles de corregir”, en cambio la adolescencia es más problemática, dadas las nuevas pasiones que lo llevan al vicio y las malas compañías, así que los educadores deben actuar para no permitir que se pierdan, y combatir “aquella edad peligrosa” con acciones que van desde los consejos, pasan por las exhortaciones, promesas y admiten incluso súplicas; si nada funciona el padre puede acudir a la autoridad civil (Torres y Tenorio, 1838, p. 39).

Los jóvenes tienden a la desobediencia, en ella encuentran reto y placer:

Los jóvenes se molestan de cualquier restricción, y su mayor placer consiste en desobedecer a los que mandan. Esfuércese el instructor en convencer a sus discípulos, que la ley del orden y la obediencia, son una necesidad social; no un yugo odioso, sino un verdadero beneficio (p. 69)

De otra parte, se exige un insoslayable respeto a todas las autoridades, especialmente a padres y maestros por los sacrificios que hacen. Ni siquiera cuando los padres sean criminales el hijo puede despreciarlos y a las demás autoridades se les debe obedecer así se sepa que erran, pues nada excusa el cumplimiento del deber (Menéndez 1846, p. 16, p. 92). En estas relaciones se supone que haya retribución y continuidad, que los buenos padres tengan buenos hijos, que a su vez serán padres idóneos.

No obstante, hay hijos que se avergüenzan, que abandonan a los padres y que no los socorren cuando los ven perecer (p. 17); hijos indóciles, perezosos, licenciosos y desarreglados, libertinos, ingratos, bárbaros y desnaturalizados, como se describe en el *Antídoto contra los males de Colombia*, en los cuales “los padres creían hallar en sus hijos el solo objeto de su ternura, el consuelo de su vida y el báculo de su vejez; pero al contrario ellos han encontrado vívoras [sic] (...)” (p. 2); la maldición más terrible sobre los hijos sería “la falta de respeto, amor y subordinación acia [sic] sus padres” (p.2).

Otra de las insistencias que se identifican en el archivo señala que los niños y jóvenes respeten a los ancianos, no sólo por agradecimiento, sino porque “los años le han dado una experiencia que no puede menos que seros útil (...) todo el mundo hace buen concepto de un niño que tiene respeto y consideración por los ancianos” (Menéndez, 1846, p. 91). Esta exigencia se hace no sólo por el valor de la experiencia sino también porque los niños y jóvenes no reconocen este valor, sobre todo cuando adquieren instrucción, pero “aunque el joven tenga más ciencia que el anciano, consulte con frecuencia la experiencia de este, oiga y examine su consejo” (Torres y Tenorio, 1838, p. 42). La ciencia no descarta la experiencia.

Los maestros: no ejercen su autoridad, por exceso o por defecto

Es posible decir que el gran problema con los maestros es que sus acciones y su “alma” no corresponden a la virtud, moral, ejemplo, vocación, sabiduría y demás elementos que se consideran constituyen el ethos maestro, la grandeza de su cargo y su misión. A esto se suma

que aun ocupando un cargo de autoridad que es digno no son capaces de ejercerla, bien sea por defecto o por exceso. Lo primero, permitiendo las faltas de los alumnos, relajando la disciplina, no exigiendo, incumpliendo sus deberes, etc., de lo que se queja la Sociedad Filantrópica de Bogotá: “!Oh si nuestros padres [y maestros] pudiesen preveer [*sic*] cuantos sinsabores se preparan no se reirían como de una gracia cuando permiten que sus hijos les contesten «No quiero», «no se me da la gana», «a ver como no»” (1842, p. 2).

En este caso, la autoridad está dada pero el maestro es incapaz de ejercerla, así que es culpable de su indulgencia y los males que produce:

El padre [o maestro] que por debilidad culpable, disimula, encubre, o defiende los excesos de sus hijos [y discípulos], se hace cómplice de sus crímenes, delante de Dios y de la patria; *prostituye su autoridad* [cursiva fuera del texto], que aquellos, luego dominan, la desprecian, y no pocas veces, aun la insultan. (Menéndez, 1846, pp. 39-40)

Pero el ejercicio de autoridad también falla por exceso, cuando emplea métodos de corrección rígidos, crueles e inconvenientes, que causan terror, odio, huidas y consideraciones negativas de la educación escolar y de su persona. Con esto se logra obediencia, pero no una buena voluntad y disposición para obrar bien, que es el propósito de la disciplina, como se dijo antes.

Además, los maestros no siempre son capaces de establecer relaciones de afecto o confianza, condiciones para el ejercicio de autoridad; ni administran adecuadamente los medios con los que cuentan para disciplinar, es decir, no construyen o propician las circunstancias que le permiten construir parte de su autoridad. De esta manera, los maestros hacen parte de los problemas de autoridad y también de la mala crianza, educación o instrucción.

4.4.4. El maestro ambiguo: entre la dignidad y el desprestigio

Quizá una de las constantes de la historia de la escuela en Colombia es que sobre los hombros del maestro ha recaído, o se ha tratado de que soporte, el peso de las acciones educativas y escolares, así como la realización de sus nobles propósitos, por eso la importancia de mecanismos de selección que garanticen sus capacidades y virtudes; los llamados a que se le respete y se le reconozca una posición social digna, basada en la importante, difícil y abnegada misión que le dan grandeza a su cargo; y el valor que trata de dársele con la

vocación, el método y la formación. Todas estas intervenciones van constituyendo una legitimidad de “ser maestro”.

No obstante, no se confía en el maestro, por tanto, las prescripciones sobre lo que debe ser y hacer son externas: el método se le prescribe y no se puede abandonar a su voluntad, requiere ser constantemente vigilado, encausado e incluso sancionado. Esto no constituye necesariamente una contradicción con el “ser maestro”, pues se trata de que sea uno, un magisterio, uniforme, con las mismas cualidades y funciones.

Empero, alrededor o al tiempo a ese “ser maestro” legitimado hay una masa de maestros desprestigiados que no se corresponden, que contradicen el ethos y el estatus dispuesto. Su probidad, virtud y ejemplaridad son cuestionables; sus costumbres son corrompidas y detestables; se dedican a el oficio solo por necesidad y no por vocación, etc. Quizá esa “masa” de maestros también constituya un “ser maestro”, uno desprestigiado, cuestionado y precario; más aun, precisamente por estas condiciones es que se insiste en hacerlo respetable, en modificarlo mediante la entrega de un método o de una formación pedagógica. Considerando estas dos referencias de “ser maestro” es que se puede hablar del *maestro ambiguo*, que se halla entre la legitimidad y el desprestigio.

La Sociedad Filantrópica de Bogotá (1842) no duda de la importancia de la educación ni de la instrucción pública para mejorar las condiciones del país, y por ende, de la necesidad de expandirla en todos los lugares del territorio nacional; pero considera que los medios para lograrlo han sido inadecuados, fundamentalmente por dos motivos, por una parte los recursos -escasez o escuelas mal dotadas- y, sobre todo, por los maestros, “*porque ningún cuidado se ha tenido de que los encargados de la enseñanza sean hombres aptos para su importantísimo ministerio* [cursiva fuera del texto]” (p. 1).

A mediados del siglo XIX, la situación lamentable del magisterio se describe así:

los que obtienen los majisterios [*sic*] son comúnmente hombres que por su ningún crédito no han podido poner en su pueblo una pulpería, ni han encontrado quien les quiera arrendar una estancia; estudiantes reprobados, ó el torpe tinterillo á quien *su profesión* no da con que comer. Esto proviene principalmente de dos causas: 1° que siendo la asignación de un maestro mui [*sic*] miserable, no solicitan este destino los que tienen la capacidad necesaria, porque en un país tan atrasado como el nuestro los que tienen los conocimientos que se requieren para su buen desempeño pueden darles una aplicación mucho mas lucrativa, y alcanzar por su

medio mas distinguida consideración en la sociedad; y 2° porque tenemos la preocupación de creer que todo el que sabe firmar y leer su nombre, es maestro nato, y que si mandamos á la escuela a nuestros hijos es únicamente porque no nos alcanza el tiempo para educarlos en nuestras casa por nosotros mismos (pp. 1-2).

Esta descripción condensa a los maestros bajo las siguientes características: se dedican al oficio de maestro como última opción, para sobrevivir, después de haber fracasado en otras ocupaciones, por lo que no tienen vocación; los más aptos no toman el cargo porque el pago es miserable y la labor no tiene prestigio⁷²; cualquiera que medianamente sepa leer y escribir se dedica y se admite como maestro, así que fundamentalmente se trata de gentes ignorantes. Todas estas carencias del maestro ponen en cuestión su autoridad y vocación, pero además la de la escuela y la del gobierno que los nombra, autoriza y regula. Lo que más se hace notar como causa del estado lamentable de la enseñanza es la incapacidad de los maestros. Este escenario niega el diagnóstico que hace Fanfani: “*El halo de respeto y prestigio que tuvo siempre el magisterio* [cursiva fuera del texto] se fue desdibujando con los cambios sociales y el cuestionamiento hacia las instituciones en general, entre ellas, la escuela.” (2012). Precisamente el maestro es un sujeto desprestigiado, al que se le debe procurar el reconocimiento y respeto que “merece”.

A mediados del siglo XIX persisten y se combaten varios de los problemas de finales del XVIII y comienzos del mismo siglo: la apertura de escuelas sin permisos: “todo el que se le antoja abre una escuela con la misma facilidad con que se pudiera poner a vender carbón” (p.3); cualquiera se dedica a enseñar, buena parte de los maestros no están autorizados ni son examinados y la paga es miserable. Esto indica que persiste una dispersión de maestros y de escuelas sin control, método ni propósitos comunes, pese a los esfuerzos del gobierno nacional para el establecimiento de un sistema nacional de instrucción pública⁷³ que ordene, jerarquice y homogenice.

⁷² Esta consideración mantiene una vigencia sorprendente con planteamientos actuales sobre el maestro, que serán abordados en el capítulo 5. Baja remuneración y poco prestigio hace que los más capaces no opten por ser maestros.

⁷³ En 1821 el gobierno nacional prescribe en la Ley 1 del 6 de agosto, algunas normas tendientes a establecer, obligar y uniformar la instrucción pública en todo el territorio nacional, decretando la apertura de escuelas, que todos los padres envíen obligatoriamente a la escuela a los niños de seis a doce años o demuestren que los están suministrando una instrucción privada, estableciendo que “El método de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la República” (Artículo 14), siendo el método lancasteriano o de enseñanza mutua el

También hay que decir que, para esta época, la educación escolar no es vista por toda la población con tanto entusiasmo como se ve desde el gobierno, en los manuales de crianza u otros que se dedican a promoverla; en otros términos, el único desprestigiado no es el maestro, la escuela también genera críticas, recelos y extrañeza. Estas “novedades” no suscitan confianza a las familias por varias razones, como mezclarse con niños que tienen malas costumbres y vicios; una autoridad del maestro muy relajada o excesiva, frente a lo cual García indica, refiriéndose al mismo momento, que “se corría el riesgo de que la educación de los hijos se malograra con el mal manejo de la autoridad, ya que de la entereza de los padres se podría pasar a la debilidad del maestro” (2007, p. 334).

Adicionalmente, el llamado nuevo método de enseñanza mutua o lancasteriano, que se establece en la Ley 1 de 1821 como uniforme y obligatorio para todas las escuelas públicas del territorio, con el propósito de expandir rápidamente la instrucción pública⁷⁴, no es aceptado por muchas familias y por la iglesia, que se apegan más bien a la educación doméstica o al método llamado tradicional o de instrucción simultánea (un maestro enseña lo mismo al mismo tiempo a un grupo de niños con cualidades similares). Por estos motivos, los padres continúan con la educación doméstica, la tradicional, o incluso, emergen escuelas privadas que toman como partida que no haya contaminación en los aspectos valiosos y cuidados por los padres (García, 2007).

Además, familias y algunos sectores de la iglesia temen que “los conocimientos intelectuales que recibirían contribuirían a su emancipación y desconocimiento de la autoridad paterna” (p. 328). A esto se suman otros temores: “Dos son las preocupaciones más notables entre nosotros que se oponen al fomento de la enseñanza. La primera es el temor a que se descuide

que se fija. La tendencia fue la expansión y generalización de la instrucción pública, con muchos tropiezos signados por la falta de recursos, la situación de guerra, la escasez de maestros, la poca voluntad de las familias para que los hijos asistan a la escuela, etc.

⁷⁴ El empleo del método lancasteriano declina en Colombia hacia 1848. Nunca logró suprimir las llamadas escuelas tradicionales o del método antiguo y tuvo dificultades para su adopción, por ejemplo, los recursos requeridos y la escasez de maestros, pues demandaba que se aprendiera el método en las escuelas normales; asimismo, hubo dificultades relacionadas con la guerra, la escasez de maestros y la pobreza. Aunque el método permitió expandir la escuela en la primera mitad del siglo XIX, “se presentó, ante todo en las grandes ciudades, y mientras más alejadas quedaban las poblaciones del centro, menos condiciones habían de implantar la escuela” (Zuluaga, s.f., p. 83).

la instrucción religiosa [sic]; y la segunda, que enseñando a los pobres a pensar les hagamos olvidar que han nacido para trabajar” (Sociedad Filantrópica de Bogotá, 1842, pp. 7-8).

Para el caso de las familias iletradas, que son la mayoría, ni siquiera hay una objeción particular, sino que no les interesa, es decir, no tiene ningún interés en que sus hijos se eduquen, ese no es su problema ni su necesidad. Así, en tanto la educación no es importante ni demandada por buena parte de las familias su valor tampoco es generalizado, en esto, el maestro resulta ser un sujeto extraño y sin reconocimiento social común a toda la población.

Dado que los padres no envían a los hijos a la escuela o los sustraen, por los motivos que se acaban de señalar, y al tiempo, la primacía que le da el gobierno a la educación escolar, esta se establece como obligatoria⁷⁵ (Ley 1 del 6 de Agosto de 1821), lo que genera aún más tensiones entre familia y escuela, padres y maestros, sobre todo por las multas y sanciones que acarrea. Asimismo, como no toda la financiación es estatal, sino que se deja buena parte de esta responsabilidad a las familias o otras instancias, como las juntas de vecinos o parroquias, no hay las contribuciones que se espera.

Según lo planteado en este apartado se tiene una simultaneidad de condiciones sobre el maestro y su autoridad, que se cruzan, contradicen y relacionan, constituyendo al maestro ambiguo:

- a) Por una parte, no hay duda del valor y la importancia de la educación y del cargo de maestro, en este orden el “ser maestro” está legitimado.
- b) Simultáneamente, los maestros son cuestionados por su falta de idoneidad, moral, ejemplaridad y demás virtudes que justamente contradicen a ese maestro legitimado, en esto, también hay un “ser maestro” pero uno deslegitimado que necesita ser modificado.

De cara al maestro deslegitimado se emprenden acciones para que se le reconozca, respete y haga digno: selección, examen, vigilancia, formación, etc. Entre otras cosas, inicialmente las escuelas normales se establecen para la adquisición del método lancasteriano, pero posteriormente se clama que allí los maestros adquieran pedagogía. Este clamor indica que la sola vocación y una instrucción general, en caso de que la

⁷⁵ Como se indicó en el primer capítulo, la obligatoriedad de la instrucción pública no fue una constante en el siglo XIX y XX, aunque si fue tendencia.

hubiere, no son suficientes, “es menester que [el maestro] se haya ocupado en aprender prácticamente la *Pedagogía*, o arte de la enseñanza” (p. 3). Mediante las Escuelas Normales se espera que el maestro adquiriera los métodos, el saber pedagógico y supere la ignorancia.

- c) Al mismo tiempo, la educación y la escuela pública no son un valor positivo ni una necesidad para la población, las familias se oponen o no les interesa, ven con extrañeza o indiferencia, miedo o desconfianza estas novedades, por lo que se les obliga, se educa en la escuela contra su voluntad; en este estado de cosas, al no haber una institución escolar legitimada el maestro tampoco lo está, se ve con desconfianza, tiene escaso valor, debe demostrar su legitimidad con testigos y construirla en su ejercicio, dar cuentas a las familias que le reclaman, exigen o tratan de imponer; no en vano las intervenciones para que se le respete e incluso para que no se golpee ni reconvenga, como se establece en la “Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del estado de Cundinamarca”: “El que dirija reconvenciones al maestro incurre en una multa de cuatro a diez pesos que declarará la comisión de vigilancia, el Alcalde u otro funcionario de instrucción pública⁷⁶” (Guarín, 1876, p. 17)

Este estado de cosas, donde el maestro simultáneamente tiene varias identidades contradictorias y su autoridad está, pero no está dada, muestra que se trata de un sujeto ambiguo, heterogéneo y difícil de apropiarse y modificar. Este es el escenario heterogéneo de la autoridad del maestro en el siglo XIX, habría que ver cómo se modifica, así como las continuidades durante el siguiente siglo.

4.4 El despertar del siglo XX

En lo referente a la autoridad pedagógica, el siglo XX amanece con la justificación de la autoridad del maestro, no como una novedad, sino como un correlato de su desprestigio. El

⁷⁶ Respecto a los directores se indica en el Decreto sobre Plan General para la dirección y administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo, que “No permitir por ningún pretexto [sic] que los padres de familia o tutores de los niños reconvengan a los directores de las escuelas por su conducta en ellas, en presencia de los niños, ni de otras personas en público, castigando con multas a los que lo hayan hecho, previa comprobación de la falta” (Director General de Instrucción Pública, 1866, p. 13)

maestro es objeto de combates por la coacción que ejerce y que inspira odio, así que se insiste en los elementos que lo autorizan.

Desde la legislación la autoridad sigue siendo otorgada al maestro, con múltiples precauciones tendientes a combatir al maestro desprestigiado. Asimismo, hay una apropiación de los planteamientos de la Escuela Activa que se suma a ese combate, desechando a la escuela tradicional y al maestro empírico.

En medio de discursividades diversas y a veces opuestas se va consolidando una fuerza tendiente a liberar al niño de la opresión del maestro. El niño dócil y obediente ya no es deseable. De todo esto tratará este apartado.

4.4.1 Justificar la autoridad del maestro: un maestro odiado que debe ser autorizado por Dios, las familias, sus virtudes y ministerio

Como se indicó antes un cambio de siglo no implica una transformación y en un siglo se suceden varias transformaciones. En cuanto a las relaciones de autoridad pedagógica, el siglo XX despierta con la justificación de la autoridad del maestro dado lo que este representa e inspira:

Hay lugares en que suena mal la palabra maestro: no me sorprende (...) esa palabra que *no produce sonido alguno respetable o grato* [cursiva fuera del texto] al oído del hombre (...) Para la mayor parte el maestro representa solamente coacción, y no inspira más que odio. (Bunard, 1909, p. 129)

Este es un correlato del maestro desprestigiado, lo que no indica que ya no haya autoridad de origen o que aparezca la crisis de autoridad en los términos que la conocemos actualmente; sino que, como se dijo antes, el maestro continúa con su ambigüedad entre el reconocimiento dado el valor de su cargo y los cuestionamientos a su persona, por sus excesos y defectos.

El odio al que hace referencia Bunard deriva de los excesos del maestro frente al castigo, lo que hace al maestro centro de la aversión y la rebelión: “Y el poeta no hace más que traducir un sentimiento vulgar pero muy real, cuando dice en sus fábulas: *El maestro es enemigo, en buen francés lo digo (...)*”, modo de pensar que hace “del maestro el blanco de la aversión y

de la rebelión” (p.129), es decir, uno fuertemente **cuestionado y combatido**, no directa o necesariamente por sus estudiantes, sino por quienes se piensan como debería ser el maestro.

En este estado de cosas se busca o se trata de recordar en qué se basa la autoridad de un maestro, recordárselo a la sociedad, pero especialmente a los discípulos, a los niños. Para esto hay múltiples referencias, pero en este caso monseñor Baunard, desde la perspectiva de la iglesia católica, acude a la etimología y a Dios. Según él, el maestro es *magister*, tres veces más grande, con una autoridad que le confiere “Dios primero, la familia después, y en tercer lugar la de sus propias virtudes y ministerio” (p. 130). En una sociedad con una moral profundamente católica estos son los elementos legitimadores que priman.

Asimismo, desde la etimología, se remite la autoridad a latín *auctoritas*, es decir, el poder de un autor, que puede delegar su autoridad; en este caso quien autoriza es Dios, él inviste de autoridad al maestro, que si toma su magisterio debe hacer crecer en sus alumnos las virtudes cristianas. Sin embargo, el autor que autoriza puede ser también la familia, el estado, el saber, la naturaleza o la institución escolar misma⁷⁷.

También se justifica la autoridad del maestro como una autorización de la familia. Sin desconocer que los padres tienen una función educadora, hay un momento en que esta no basta, por bien que lo hagan y precisan que el maestro se haga cargo, para cultivar su inteligencia pues, diría un padre: “hora es ya que la confiemos a maestros competentes que lo hagan por mí y la harán mejor que yo” (p. 134); y para convertir su bondad en valor y su inocencia en virtud, diría una madre: “por la edad a que ha llegado, no puedo contar con mis propias fuerzas para dirigir en adelante su vida, consiento, puesto que es preciso, en que sea confiado a corazones que lo amen como yo, y que han de conducirles con más virilidad que yo” (p. 134).

Una vez el niño es inscrito en la escuela el maestro está *in loco parentis*, recibe de los padres parte de su autoridad, de su derecho pero también de sus cargas. En esto, deben someterse al reglamento, al que se acogen voluntariamente:

⁷⁷ Varios autores han referido a la autoridad en su acepción latina como *auctoritas*, el poder de un autor, que se concierne también al que autoriza, en este caso al maestro. Asimismo, *augere*, aumentar, es decir, que la autoridad aumenta el origen, la fundación. Entre estos cuentan Arendt (1954, edición 1996), Diker (2008), Greco (2007), Douailler (2002), Revault (2006), entre otros.

vuestros padres y vuestras madres delegaron en nosotros toda autoridad que sobre vosotros tienen. Desde entonces una gran parte de su derecho de paternidad y de maternidad, sin dejar por eso de reposar en sus cabezas, pasó necesariamente a la nuestra, como una corona, es verdad; pero también como una carga, cuya responsabilidad nos incumbe como a ellos. (p. 135).

Sin embargo, Sennett (1982) indica que cuando la escuela posiciona al maestro *in loco parentis* lo hace atendiendo a tres consideraciones: primero, la familia es incapaz de curar los males morales, de educar y criar correctamente; segundo, la familia, sobre todo la familia pobre, produce males morales; y, por último, el padre adoptivo debe alcanzar el éxito donde fracasó el natural, esto, separándolo del seno de la familia -también de la calle-, encerrándolo para curarlo (p. 62). La familia educa pero lo hace imperfectamente, si es que no produce los defectos en los hijos, así que esta responsabilidad se transfiere a la escuela y al maestro, que lo harán con un método y fines superiores, como se vio en el capítulo tres.

Por supuesto, dentro de las justificaciones de la autoridad del maestro se hallan las virtudes morales e intelectuales y su ministerio, signado por la entrega a su labor y a los niños, a quienes ama como un padre. El maestro “rebaja” su inteligencia para ponerla al nivel de los niños, “este rebajamiento voluntario es una grandeza, y esta mansedumbre es una autoridad” (Baunard, 1909, p. 137).

Justificaciones como las que ofrece Baunard constituyen una exposición de motivos para la legitimidad del maestro, en otros términos, evidencian una legitimación de su autoridad. En esto, la importancia del cargo no tiene duda, a él se debe entregar la función de autoridad, pero el problema es que los maestros, no corresponden a su ministerio, por lo que son cuestionados e incluso odiados y necesitan una “defensa” que recuerde cuál es su valor.

Como se acaba de ver, el maestro es requerido y cuestionado por el exceso de fuerza y castigo que emplea para conducir a sus estudiantes, por el modo de ejercer la autoridad, que resulta inconveniente porque se hace odiar y tomar aversión a la escuela. Esta es una insistencia que ha sido permanente desde la emergencia de la escuela, así como el uso de tales castigos, por lo que habría que ver cuáles son sus implicaciones y si hay transformaciones al respecto.

4.4.2 Otorgar y proteger la autoridad del maestro: condiciones para ser y ejercer, combatiendo al maestro odiado y desprestigiado

En términos de legislación educativa el siglo XX amanece con la Ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública. Según Ríos Beltrán esta se estableció “en contraposición a la escuela tradicional”, propia de la pedagogía oficial confesional que habría perdurado hasta finales del siglo XIX (p. 81). Sin embargo, en esta ley se establece como principio que la Instrucción Pública en Colombia sea organizada y dirigida en concordancia con la religión católica, declarando además la instrucción primaria costeadada por fondos públicos como gratuita y no obligatoria⁷⁸.

Dicha Ley se reglamenta mediante el Decreto 491 de 1904. Al igual que en el siglo XIX la educación moral se pone como elemento central de la escuela y de las acciones del maestro,

la obra más noble, más importante de la misión del institutor el cual debe consagrarse a ella completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y de su corazón, a fin de hacer fácil a sus alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la patria (Artículo 48).

Para que la educación moral sea posible el maestro debe asumir y constituirse en autoridad moral. Asimismo, “La dignidad que imprimirá a todos sus actos y en su lenguaje, su respeto por la justicia, su afecto sincero por la infancia, le permitirán establecer una sabia disciplina, y le asegurarán la obediencia, el respeto y el amor de sus discípulos” (Artículo 49). Además de sus atributos morales y virtuosos, el afecto por la infancia se pone como principio, de donde deben derivar las acciones disciplinarias, la obediencia, el respeto y el amor de los alumnos. Se espera que el maestro logre construir desde sus atributos y amor por los niños

⁷⁸ Mediante la Ley 56 de 1927 se crea el Ministerio de Educación Nacional y la educación primaria se establece como obligatoria: “Artículo 4º Los padres, guardadores y demás personas que hagan las veces de los padres están obligados a proporcionar a los niños un mínimo de educación que comprenda las bases necesarias para la vida en materia de instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física tal como las fijará el Decreto reglamentario de esta Ley, pero quedan en libertad de escoger los medios de dar cumplimiento a esta obligación en alguna de las formas siguientes: a) Haciendo instruir a los niños en una escuela, ya sea pública o privada, y b) Procurándoles enseñanza en el hogar. Parágrafo. Esta obligación queda suspendida por falta de escuelas gratuitas a una distancia de dos y medio kilómetros del domicilio del niño. Artículo 5º El Ministerio de Educación Nacional determinará las medidas y sanciones conducentes a la efectividad de esta obligación. Artículo 6º La demostración de que los niños han adquirido el mínimo de enseñanza prescrito se hará a más tardar a los trece años de edad y nunca antes de los once, en la escuela que elijan los padres o demás personas obligadas. A los que rindan sus pruebas satisfactoriamente se les expedirá un certificado que así lo haga constar”.

Asimismo se prohíbe el trabajo infantil para menores de 14 años.

una reciprocidad evidenciada en el reconocimiento, la obediencia y el afecto. De esta manera, aunque el maestro ya tiene cierta legitimidad, debe actuar para legitimarse.

Desde esta perspectiva el maestro continúa siendo colocado “en las condiciones de un buen padre de familia” y el móvil de la enseñanza sigue siendo el ejemplo, más que los preceptos: “Lo que ante todo necesita el niño es el buen ejemplo del Maestro y de los condiscípulos, la enseñanza moral en acción” (artículo 15).

Al maestro se le otorga “*plena autoridad sobre los niños*”, en todo lo que concierne a la educación, lo que implica permitirle una vigilancia incesante sobre su conducta dentro y fuera de la escuela, excepto en la casa paterna; incluso se dispone de un agente o comisario de policía para que dé cuenta al maestro de los niños que cometen faltas fuera de la escuela (Artículo 101). En esto, el institutor debe procurar los hábitos de urbanidad e incentivar el sentimiento de deber de un hombre educado para con la sociedad.

Aunque la preferencia son los maestros graduados de las Escuelas Normales, donde se espera se formen los maestros idóneos, por la escasez de estos, se deben admitir otros individuos, examinando su conducta y capacidad. En cualquier caso, el maestro sigue siendo un sujeto público, por lo que debe arreglar su vida: “por la importancia de las funciones que ejerce es uno de los primeros funcionarios del Distrito; por tanto debe arreglar su conducta de tal manera que su vida pública, así como la privada, sirva de ejemplo a los ciudadanos” (Artículo 77).

Respecto al ejercicio de la labor del maestro, se le hacen tres prescripciones: la primera, asumir “la importancia moral y social de sus funciones”, y desempeñarlas con interés y verdadera entrega; en segunda instancia debe hacerse “amar y respetar de sus discípulos con el trato benévolo y amable, pero conservando la firmeza de carácter necesaria para hacerse obedecer de ellos y para corregir sus defectos”; por último, se le hacen prohibiciones respecto al trato con personas de mala conducta y la asistencia a tabernas y casas de juego (Artículo 77). Entonces, además de asumirse y ejercer como autoridad moral, no puede ser frívolo, distante y opresor de niños sino, al contrario, amoroso, bueno y amable para hacerse amar, pero con firmeza de carácter para lograr obediencia y poder corregir.

Al igual que en el siglo XIX, no se prescinde de la disciplina, la corrección, los exámenes, premios y los castigos. Asimismo, se advierte la necesidad del castigo para la corrección, pero limitado: que se ajuste a la falta, no sea suministrado desde la emoción del maestro, sea justo, no se abuse de su uso y se aplique como último recurso:

El moderno sistema disciplinario aconseja reducir á la menor expresión la necesidad de imponer castigos á los escolares; pero no debe tampoco prescindirse del deber de corregir al alumno. Solo cuando las palabras de consejo sean ineficaces por completo, será lícito imponer castigos más severos, proporcionados con la naturaleza de la falta cometida, procurando evitarse el Maestro la cólera, para no infligir castigos arbitrarios. (Artículo 86).

En este mismo orden de ideas, se espera que el castigo se desprenda de lo físico y se corresponda con el afecto, los sentimientos de honor, deber, mérito y dignidad que el maestro logre construir en los alumnos:

Si el Maestro llega á cultivar con éxito el sentimiento de honor y el hábito de estimar el mérito de los escolares por el tipo de lo que en sí mismo es recto, propio y digno de lo más elevado en el espíritu de los alumnos, sucederá que el castigo más eficaz y acaso el único castigo, consistirá en la pérdida de algún honor. Malas notas, un lugar bajo en la clase, la pérdida de algún cargo o distinción y de todas las señales de estimación o de confianza, son las penas que llenan mejor las condiciones más importantes de todo castigo. (Artículo 86)⁷⁹.

Las consideraciones que hasta aquí se han hecho corresponden al *ethos*, el ser maestro, que se espera de los institutores de la patria, y no al maestro que describe Baunard, que representa coacción e inspira odio. Así, desde la legislación, se combate al maestro odiado y

⁷⁹ No se encuentran mayores diferencias en términos de castigos entre el Decreto 491 de 1904 y lo fijado a este respecto en El Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 1 de Noviembre de 1870: “Art. 67. Los Directores cuidarán constantemente de conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratándolos con aprecio, corrigiéndolos con bondad, i haciéndoles conocer las faltas cometidas i la necesidad i justicia de la corrección. Observarán la mayor imparcialidad i rectitud al reprender i castigar, de manera que no solamente haya justicia en estos actos, sino que ella sea patente, como que el procedimiento del Director debe ser en tales casos una lección práctica de moral para los alumnos. No se hará diferencia alguna entre los niños para el castigo o para el premio, por razón de su nacimiento o fortuna, ni por otras consideraciones, sino solamente por su conducta i cualidades personales.

Art. 68. Los reglamentos establecerán las penas que puedan aplicarse, pero jamás se infligirán castigos que puedan por su naturaleza debilitar el sentimiento del honor, ni podrá imponerse otra pena corporal que el encierro por pocas horas en piezas aseadas i ventiladas.

Art. 69. Las penas establecidas se aplicarán con discernimiento, según la gravedad de las faltas i el carácter i conducta habitual de los alumnos, no usando de una grave cuando otra mas leve pueda bastar”

cuestionado, estableciendo los atributos, sentimientos y el modo afectuoso como debe ejercer la disciplina para corregir y hacerse obedecer.

Seguramente, dicho maestro odiado y desprestigiado genera acciones directas de las familias hacia él para reconvenirlo, reclamarle o insultarlo. Por esto y por el valor público que se espera represente, su autoridad es protegida, prohibiendo a los padres o tutores reconvenir al maestro, es decir, reprenderlo por algo que haya hecho mal, especialmente en presencia de los alumnos o de personas extrañas; en caso de que esto ocurra se establece que “el Alcalde o el Inspector de Policía hará respetar al maestro” y que el contraventor será multado. Si hubiere lugar a alguna queja, se puede hacer ante el Inspector local y el maestro puede perder su empleo por faltas graves contra la moral, tanto en la vida pública como privada (Artículo 80).

Otro modo de proteger la autoridad del maestro, para no desprestigiarlo e ir en contra del valor que trata de dársele, es el modo como se ejercen las actividades de inspección. Esta se plantea como necesaria, “todos los esfuerzos que se hagan por el Gobierno para desarrollar la instrucción popular son estériles si no van acompañados de una poderosa y activa inspección”, para no dejar la escuela a la voluntad del maestro o de las familias, homogenizar las acciones y los métodos, corregir los fallos, etc.; por esto debe ser constante, multiplicada, suficiente y con medios para hacer que “su influencia se haga sentir en cada momento”, estableciendo las responsabilidades y penas correspondientes, como la suspensión de maestros; por esto las visitas constantes y los informes. Sin embargo, el inspector debe cuidar irremisiblemente la autoridad del maestro y hacerle las observaciones o correcciones fuera de la presencia de los niños:

Durante la visita el Inspector hará al Maestro de la escuela todas las indicaciones y prevenciones que estime conveniente; pero las observaciones referentes a faltas, errores o descuidos del Maestro no se harán nunca en presencia de los alumnos, para no hacerle perder su autoridad y el prestigio que tenga sobre los niños. (Artículo 16).

Además de combatir al maestro odiado y desprestigiado se introduce un combate contra el maestro empírico y tradicional.

4.4.3 Formar al maestro: combate al maestro empírico y tradicional

Una de las insistencias de la primera parte del siglo XX es formar a los maestros en las Escuelas Normales, en los métodos modernos de la pedagogía. Así, se espera que en cada una de las capitales de los departamentos del país haya una Escuela Normal para hombres y otra para mujeres, costeadas por la nación, cuyo objeto sea “la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las escuelas primarias” (Artículo 109). A cada escuela se le fija una Escuela Anexa⁸⁰, para llevar a cabo ejercicios prácticos.

Según Sáenz Obregón, para la época que se está considerando “se ponen en circulación, se debaten y se comienzan a institucionalizar prácticas y discursos de reforma que reorientarían el saber pedagógico y las instituciones de educación pública” (2010, p. 113). Tal reorientación se hace desde la apropiación a nivel discursivo de planteamientos de pedagogos de la Escuela Activa⁸¹, que son incorporados por los pedagogos nacionales para encarar una crítica y una transformación de lo que se nombra como escuela tradicional, considerada por ellos como predominante en el país.

A la educación tradicional se le adjudican los vicios de la escuela y que no se haya logrado cumplir los principios y la promesa de progreso, de una mejor sociedad, moderna, educada y civilizada. Según Sáenz, los críticos de la escuela tradicional la ponen como una negación, punto a punto, de la Escuela Activa: “actividad-pasividad, memoria-entendimiento, autoritarismo-autonomía, esfuerzo-interés, maestro policía-maestro amigo, tradición-innovación, disciplina impuesta-disciplina interiorizada, observación-verbalismo, etc.” (p. 113).

Empero, según el mismo autor, la crítica a la educación tradicional no es tanto al saber pedagógico impartido en las instituciones de formación de maestros, sino a las prácticas empíricas de los maestros; en esta crítica se configura el maestro “empírico”, el “viejo” o “tradicional”, una mayoría, que carece de formación institucional y se considera el principal obstáculo tanto de las buenas prácticas escolares como de las reformas pedagógicas y educativas. Así, “Su desconocimiento de los conceptos y métodos experimentales le restaban

⁸⁰ En la Reforma de Mariano Ospina (1844) la Escuela Normal pasó de ser una escuela primaria, para el entrenamiento en el método de enseñanza mutua, a una institución formadora de maestros, en métodos y teorías pedagógicas, especialmente en Lancaster y Pestalozzi. Asimismo, se dispuso de una escuela anexa a la Normal, para llevar a cabo prácticas orientadas desde los principios de la pedagogía (Zuluaga, O., 2001)

⁸¹ Decroly, Dewey, Montessori, Ferriere, Froebel, Claparède, Kerschensteiner, entre otros.

cualquier importancia a sus opiniones y a su experiencia. Su conocimiento derivado de la práctica queda desestimado: se trataría de un conocimiento reducible a una simple opinión sin sustento científico” (p. 114). Un maestro sin valor ni autoridad epistemológica.

Dicho maestro empírico, sin formación, es también un correlato del maestro desprestigiado. Al igual que en el siglo XIX, se espera que el maestro sea el soporte de las acciones educativas y de lo bueno que pase en la escuela, pero este maestro desprestigiado no se corresponde con el *ethos* de maestro que se precisa, no se considera un sujeto de saber y por tanto su palabra no tiene valor, así que debe ser combatido y modificado, esta vez mediante prácticas de formación pedagógica y reformas educativas.

Las críticas a las prácticas empíricas del maestro tienen que ver con la memoria y la repetición, la falta de acción y movimiento del niño y de su pensamiento, las restricciones a su libertad, el rigor y exceso de castigo para disciplinar, entre otras. Por los límites de este trabajo, no es posible tratar con profundidad los planteamientos de la Escuela Activa, pero sí algunas de sus apropiaciones para considerar el asunto de la autoridad pedagógica.

Al iniciar el año escolar en 1931 la Dirección de Educación de Cali dirige a los educadores una circular donde hace unas recomendaciones de orden pedagógico, apropiadas desde la Escuela Activa. Se llama a los maestros a que se comprometan a “transformar la enseñanza pasiva de épocas pasadas en la más racional y eficaz de la escuela activa de ahora” (p. 1, en AGN, 1931). Con este propósito lo primero y principal es “encomendar a usted la proscripción completa y definitiva de las lecciones de memoria y de la enseñanza literal de definiciones” (p.1). Asimismo, se proscriben los libros de texto y se declara que la enseñanza debe ser práctica e intuitiva, siguiendo normas del procedimiento heurístico.

El niño se pone en el lugar del movimiento, apartado de la rigidez y la inmovilidad bajo la vigilancia del maestro:

Que el niño descubra la verdad; que piense; que razone; que pregunte; que investigue bajo la dirección de su maestro; que se mueva; que ría cuando sea necesario; que se muestre siempre alegre de su propio yo; que viva en la naturaleza, pero que no se le deje convertir en el autómatas enclavado en el banco bajo la mirada rígida y hosca del maestro. (p.2)

Desde esta apropiación de los principios de la Escuela Activa, se indica que el niño no puede ser abandonado a su propia iniciativa y descubrimiento, sino que “el maestro desempeña el

papel más importante: es el guía prudente que dirige la inteligencia infantil; la lámpara que alumbra el camino al niño y le enseña los obstáculos y peligros, y está siempre alerta para no dejar extraviar su mente y su corazón” (p.2). En esto, se espera que el maestro provoque los temas de investigación, haciendo a un lado lo que no conviene o no está al alcance de la niñez.

Desde esta perspectiva se considera que la clase ya no es una rutina y requiere más trabajo, no como sucedía antes: “La enseñanza sin libro ni definiciones, la enseñanza activa, requiere, naturalmente, más trabajo que la pasiva que sólo reclamaba un tomador de lecciones subido en la cátedra y que nos daba tiempo para leer la prensa del día” (p.3).

Se supone que, ahora sí, el maestro debe estudiar y preparar sus lecciones, siendo preferible prescindir dictar una clase que darla sin preparación, porque esta es fundamental para evitar aburrir a los niños, el desorden y la indisciplina; de tal suerte que la desatención, la indisciplina y el irrespeto, de los que se queja el maestro, son provocados por el mismo, dadas sus clases chocantes, repetitivas y fastidiosas:

Por falta de esta preparación previa ocurre en la clase el desorden y la desatención de los alumnos; desaparece el interés, que es la clave de la atención. A veces el maestro se queja de que sus alumnos son desatentos, indisciplinados y aún irrespetuosos, sin caer en la cuenta de que por no haber preparado antes la clase, ha incurrido en una chocante repetición; que habla sin concierto, sin orden, sin seguridad y naturalmente, sobreviene el fastidio del niño, el cansancio y la tentación de ocuparse en algo más interesante aunque sea conversando con su compañero. (p. 6)

Al maestro se le exige estar muy atento y preparado para no perder su autoridad respecto al saber, por falta de preparación o actualización:

La preparación de hoy tiene que ser más fundamental que la de otras épocas. En la escuela activa es común que una pregunta del alumno, una observación al parecer insignificante, una actitud por parte del educando... bastaría para echar por tierra la reputación del maestro más afamado, debe estar listo, de tal manera que pueda salir airoso en su enseñanza por donde quieran que lo sorprendan la inteligencia vivaz del niño y las circunstancias (p.6).

Asimismo, se prescribe al maestro que debe estar al tanto de los adelantos de la Pedagogía, que marcha y se renueva, para no quedarse retrasado y enclavado en la rutina: “es preciso marchar también para que no nos deje el tren (...) no termine al fin por convertirse en el

rutinario del tiempo pasado” (p.3). En este mismo sentido se le invita a tomar la iniciativa, a partir de las observaciones de los alumnos y su propia experiencia.

En síntesis, la relación que se reclama al maestro con el saber, la formación, la enseñanza y el alumno es de otro orden. Se espera que la autoridad, el orden, la atención y el respeto deriven del saber del maestro y de su capacidad para “conectar” a los niños, para no aburrirlos. Sin embargo, es importante precisar que aunque aquí haya una clara oposición a un modo de enseñar y de ejercer la autoridad, caracterizado por la repetición, toma de lecciones, memoria, silencio, castigos, etc.; hay evidencias de que las prescripciones de orden pedagógico, al menos de la segunda mitad de siglo XIX, no iban en esa dirección, por ejemplo, en la *Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca* de 1876 se le indica al maestro que debe educar desde el afecto y transmitir conocimientos apelando a la curiosidad, intuición, comparación, observación, proceder por preguntas, ejercitar la memoria no mecánica sino relacional, preparar sus lecciones⁸²; asimismo, “Se debe procurar no omitir recurso alguno para arrancar una respuesta del alumno, porque una vez conseguido esto, el niño adquiere confianza en sí mismo i en sus facultades, i está ya en camino para depender de su propio pensamiento” (Romualdo, p. 113).

Aunque las prescripciones pedagógicas de la Escuela Activa y de la Guía en mención no son del mismo orden, en las dos la relación con el saber, así como las relaciones entre profesores y alumnos son más complejas, o al menos distan, de aquellas que se le atribuyen a la enseñanza tradicional.

⁸² En la *Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca* se indica que “Antes de dar una lección el maestro debe prepararse: 1° con instrucción suficiente sobre ella; 2° teniendo determinado el modo, orden i método de tratarla; 3° formando en letra clara un bosquejo conciso de la lección, el cual será consultado pocas veces en el curso de ella” (1876, p. 124).

En cuanto a la memoria, en dicha guía se prescribe que no se ejercite en los niños la memoria puramente mecánica; que debe ser adquirida con trabajo y ejercicio, auxiliada por la imaginación para que la memoria fecunde esfuerzos. Asimismo, “para no recargar inútilmente la memoria de los niños i para ahorrarles un trabajo estéril e ingrato que les inspire repugnancia por el estudio, es preciso (...) que se ajuste la lección a los progresos del niño i se gradúe en proporción a sus fuerzas, evitando que le produzca hastío i desaliento” (p. Romualdo, 1876, p. 33).

Asimismo, para no cansar al niño y mantener su atención “ningún ejercicio debe durar más de 15 a 20 minutos, pero si los niños están agradablemente atentos, puede prolongarse hasta media hora (...) No se busquen siempre las respuestas de los niños más adelantados, pues los demás se aburrirán y desalentarán” (p. 118).

En todo caso, para los gestores de la Escuela Nueva en Colombia la escisión entre esta y la educación anterior, pero actual para la época, es total. Así lo indica Agustín Nieto Caballero⁸³, uno de los máximos difusores de los principios pedagógicos activos:

la antítesis es compleja entre este sistema y el antiguo (...) el nuevo sistema sacude la inteligencia, la despierta, la lleva a la acción, pone en movimiento todas sus facultades, no pretende hacer niños sabios, sino niños capaces (...) El sistema antiguo toma el cerebro del niño como materia pasiva. Su único fin es el de estereotipar nociones; poco importa que se comprendan, a cambio de que aseguren el lucimiento de un examen”. (1915, p. 26)

Dentro de las objeciones que se hacen a la enseñanza tradicional está el modo de ejercer la autoridad, no sólo en lo que respecta al orden y la disciplina, sino también al saber o pensamiento, en tanto el niño sólo recibe lo que le transmite verbalmente el maestro, “llega a la escuela superior fatigado, enturbiada la comprensión, dócil a aceptar como verdad irrefutable la palabra del maestro o el dictamen del texto” (Nieto Caballero, 1940, p. 26). La autoridad epistemológica que ejerce el maestro no le permite pensar al niño.

En esta perspectiva, se espera que la disciplina y el orden se deriven naturalmente del interés del estudiante en el trabajo que esté realizando. En esto,

el maestro no pierde aquí su jerarquía de jefe de la comunidad, pero no hace alarde de ella. La autoridad es para él simplemente la conciencia de una mayor responsabilidad. Sabe que el privilegio del mando exige deberes antes que derechos, y normas de pulcritud, de justicia y de verdad (...) Este maestro no lanza sentencias dogmáticas ni vocifera sus órdenes; nada estridente hay en él. Sabe que donde grita no hay verdadera ciencia ni razón, y entiende que a la par de su tarea de instruir, le incumbe la de educar. Se diferencia, pues, tanto como afirmación de una negación del mal maestro de la llamada escuela vieja, gruñón, categórico, tan ignorante como imbuido de espíritu de suficiencia, y tan fuera de su tiempo en indumentaria como en ideas”. (p. 32)

⁸³ Bogotá, 17 de agosto de 1889 – 3 de noviembre de 1975. Cursó sus estudios de primera enseñanza en la capital; los de segunda enseñanza y universitarios en Estados Unidos y países de Europa donde vivió por diez años. Título de Bachiller en Leyes de la Escuela de Derecho de París; cursos de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Sorbona y el Colegio de Francia; cursos de Biología y Psicología en el Teachers Collegue de la Universidad de Columbia.

Funda en Colombia el Gimnasio Moderno (1914), un colegio de élite y quizá la primera Escuela Nueva de Suramérica. Asimismo, funda cajas, restaurantes, colonias escolares y la Cruz Roja Juvenil, entre otras obras dirigidas a la atención y protección de la infancia desamparada.

Representó a Colombia en encuentros e instancias internacionales de educación, como en la Sociedad de las Naciones y la UNESCO. Director General de Educación de 1932 a 1936; rector de la Universidad Nacional de Colombia de 1938 a 1941. (Tomado y adaptado de *La Segunda Enseñanza y Reformas a la Educación*, 1964).

Precisamente a ese “viejo maestro” es al que se combate, al que se quiere reemplazar por su empirismo que niega lo pedagógico, ignorancia y malas prácticas que generan fastidio y miedo, tanto al estudio como a el mismo. Se pretende sustituir el maestro que inspira temor, por uno que dirija desde el afecto y el interés por lo que se enseña.

De esta manera, hay ya una mirada sobre el pasado del maestro, uno indeseable, pero que se resiste a desaparecer. Dicha mirada tiene un carácter negativo, universal y homogéneo, en tanto hay una sola manera de ese “ser maestro” que no reconoce discursos, y quizá prácticas, como las del siglo XIX, e incluso XVIII que clamaban porque se dirigiera desde el afecto y por amor a los niños, así como principios pedagógicos que tratan de apartarse de la memoria y toma de lecciones. Aquí hay una mirada mítica del pasado similar a la que ofrece Cajiao en la década del 90, sobre el carácter negativo del maestro tradicional y autoritario, sin saber, o con uno restringido al libro de texto, que impone sin más.

Ahora bien, una de las contingencias de las acciones educativas en Colombia hacia los años 30, fue una gira ministerial⁸⁴, con el acompañamiento del Inspector General de Educación, Agustín Nieto Caballero. Con esta se buscaba, además de difundir los principios apropiados de la Escuela Activa, conocer de primera mano los problemas de cada una de las escuelas del país, conversando con maestros, directores e inspectores. Una vez terminó la gira (1932) se organizó un curso de información, primero con maestros de los Departamentos “que reunieran las más altas prendas de carácter, de moralidad, de inteligencia y de entusiasmo, y todas aquellas cualidades requeridas a quienes van a ser maestros de maestros” (Carrizosa, Ministro de Educación, 1932); luego estos maestros liderarían una campaña de “renovación educacionista en sus Departamentos y participarían en la elaboración de la reforma educativa (p. 10).

Pretender tal conocimiento de los problemas de la escuela por observación directa, parte de que hay una lamentable separación entre teoría y práctica pedagógica: “es casi seguro que encontramos como raíz de todos los errores, en materias educativas, la separación que ha existido casi siempre entre pedagogos y maestros. *Los pedagogos escriben lo que los*

⁸⁴ A decir de Jaime Jaramillo Uribe respecto a las visitas del Ministro de Educación y del Inspector Escolar a las escuelas “el panorama que encontraron fue desolador: altos niveles de analfabetismo, primitivas condiciones higiénicas y alimenticias, escasez de locales escolares, métodos disciplinarios y pedagógicos anticuados, maestros con precaria preparación” (1989, p. 87)

maestros nunca leen. Los maestros hacen lo que los pedagogos nunca llegan a conocer [cursiva fuera del texto]” (Nieto Caballero, 1940, p. 31). La sola vocación no es suficiente y, en caso de que la haya, es necesario un estudio pedagógico que permita orientar las prácticas.

Se espera que con acciones de reforma, formación, contacto e intercambio con los maestros y difusión de los principios haya una transformación de la escuela tradicional. A este respecto, en cartas de los maestros dirigidas al Director de Instrucción Pública se evidencian prácticas que se resisten a cambiar, como los horarios, los pénsum de materias fragmentadas, entre otros propios de la tecnología escolar. Así lo expresa un maestro de Medellín: “no sería útil, señor Inspector, proceder a abandonar los horarios de distribución de tiempo (...) y dejar libertad a los maestros para dictar la clase? (...) asimismo, hacer que los maestros abandonaran la división artificial que aparecen en los pénsum escolares y presentar las diversas materias asociadas? (Maestro Cecilio Zuleta, en AGN, 1932).

Una de las cuestiones que más inquieta a este maestro tiene que ver con el castigo corporal o rígido y al modo como se concibe y ejerce la disciplina:

¿Por qué no establece el gobierno una campaña interna contra los castigos de azotes, y otros, verdaderamente inquisitorios, que actualmente se emplean en las escuelas, con rarísimas excepciones? Suplico a usted encarecidamente no creer si le informan que tales castigos no existen: yo he presenciado continuamente en reuniones pedagógicas y en conversaciones particulares como la gran mayoría de los maestros que emplean tales castigos, los abominan y los detestan en teoría. Hay mucho disimulo entre los maestros.

Como entre nosotros se llama disciplina escolar hacer que los niños no se muevan, no hablen, no razonen, sean autómatas, “le tiemblen al maestro”, ¿por qué no se prohíben tales disciplinas y se hacen entrar de una vez libertad en las escuelas, respeto a los HOMBRES que se forman? (En AGN, 1932)

Según lo descrito por el maestro Zuleta hay una discursividad sobre el castigo que lo muestra como detestable, pero su uso es persistente, así como la exigencia de inmovilidad, silencio, comportamientos mecánicos y el miedo al maestro.

Ahora bien, para 1936 el maestro sigue siendo desprestigiado, así se refiere el Ministro de Educación:

el maestro que preside esa escuela carece de la preparación necesaria para lograr la restauración que perseguimos (...) el país no ha logrado o no ha querido darle la independencia económica y la categoría social que a su ministerio corresponde.

Que en realidad y por estas razones llegó a constituirse una singular especie social a la que por fuerza iban a incorporarse quienes no tenían decisión, tiempo o dinero suficientes para salvar su posición en la vida mediante el estudio y profesiones mejor remuneradas (...) el magisterio llegó a convertirse en habitáculo de campesinos vanidosamente desarraigados y del sueldo de ciudadanos desalojados en competencia abierta de las actividades que requerían mejor preparación, mayor ánimo y ambición menos escasa (Echandía⁸⁵, p. 6)

De ahí se puede evidenciar que para este momento no ha habido un cambio sustancial respecto al maestro del siglo XIX en cuanto a los siguientes aspectos: de la importancia de su ministerio no cabe duda, pero quienes lo ejercen son indeseables, desprestigiados, sujetos sin otra opción para sobrevivir, por tanto, sin vocación; todo esto porque su labor no tiene el reconocimiento social que merece. Asimismo, se trata de sujetos sin formación; más aún, aunque se hayan formado, su formación no se corresponde con su práctica:

No se puede negar que el magisterio antioqueño ha leído bastante literatura pedagógica producida en Bélgica, Francia o España. Casi no hay maestra rural que no nos hable de los ‘Centros de Interés’, del ‘Método ideo-visual de lectura’, de la ‘Pedagogía de Decroly’ o del ‘Método de Proyectos (...) Pero qué desengaño se lleva el observador al darse cuenta de que en aquella escuela en donde se habla de ‘centros de interés’ lo que más falta, precisamente, es el interés. [...] encontramos que solo una que otra unidad entiende bien aquello y que lo aplica convenientemente [...] Vale decir que se posee mucha teoría, pero que es casi nada lo que se practica bien. (Rodríguez Fidel, 1937, en Ríos Beltrán, 2013, p. 104).

El único desprestigiado no es el maestro, también las familias, sobre todo las pobres, y las escuelas. En el informe del ministro Echandía (1936) se describe a las familias como pobres y con un bajo nivel de civilización, alcohólicas, sin capacidad de proporcionar alimentación e higiene adecuada, etc. Esto tiene que ver también con una cuestión racial, pues para la primera década de los años cincuenta en Colombia hay consideraciones sobre una raza degenerada y mestiza, de donde provienen los males de la nación. A estas condiciones se adjudica un niño “atemorizado y débil, vacilante entre un limbo de idiotéz y un purgatorio de miserias físicas” (p. 5).

Asimismo, la escuela que recibe tal niño “lejos de ser el sanatorio que lo restaure en su integridad física y lo lleve a la luz de conocimiento cuando el cuerpo permita tal hazaña, es

⁸⁵ Cabe señalar que aunque los principios de la escuela se difundieron amplia y entusiasmadamente entre muchos maestros, centros de formación y pedagogos nacionales, no fueron aceptados uniformemente, por ejemplo el Ministro de Educación Darío Echandía los juzga como importación de teorías, métodos y materiales que no se ajustan a las características de la población nacional (1936, pp. 10-11).

un lugar indecoroso en que la penuria de aire y luz, la suciedad y la miseria, la incomodidad y abandono, la escasez de espacio y la fealdad de conjunto, por igual deprimen el ánimo y estimulan la enfermedad” (p. 6). Una escuela trágica, miserable e inútil frente a los fines de la educación para con los ciudadanos y la patria.

Las acciones del Estado se juzgan por insuficientes, pues

ha venido creyendo que su deber para con el niño colombiano quedaba cumplido a satisfacción con proporcionarle tal escuela y semejante maestro durante los cuatro años de enseñanza primaria (...) en aquellos casos en que la familia tenía recursos suficientes para continuar la instrucción del niño, esta se encomendaba a verdaderos traficantes del conocimiento que, sin preparación, sin instrumentos, sin programas, sin profesorado (...) sometían al niño durante seis años a la tortura indecible de falsificarle el mundo mediante el aprendizaje memorístico de un repertorio de conocimientos que no le interesaban, ni le convenían, ni le servían, para cosa distinta a la de obtener un cartoncillo” (pp. 6-7).

Los discursos presentados en este apartado, aunque se puedan oponer en otros aspectos, convergen en considerar al niño como el más afectado por las malas acciones de las familias, las escuelas, los maestros e incluso el Estado. Asimismo, se converge hacia la consideración de que el niño debe ser liberado de dichas acciones.

4.4.4 Liberar al niño y combatir al maestro

Una de las convergencias de las apropiaciones de la Escuela Activa, así como de sus detractores, de los discursos de los maestros como Cecilio Zuleta, de los políticos, miembros del sistema educativo -directores, inspectores, ministros...- y más adelante de los Organismos Internacionales de educación, tiene que ver con una *tendencia a liberar al niño*; liberarlo de la disciplina rígida que le limita su capacidad de ser y hacer, de la autoridad tradicional que lo hace incapaz, sumiso, obediente o incluso rebelde; así como de la enseñanza que lo limita a la memoria y repetición. Aquí el niño no es culpable, pues su indocilidad, irrespeto, desobediencia, olvido, desinterés e indisciplina no son su responsabilidad, sino la de unos adultos, padres o maestros, que lo agobian, lo aburren, lo castigan, no le permiten pensar, hablar ni moverse.

Cabe precisar que no es que la Escuela Activa haya introducido el principio de libertad en la educación. Tampoco la discursividad sobre la inconveniencia del castigo físico para educar,

pues como se vio esto se planteaba desde la emergencia de la escuela y se insistió en ello durante el siglo XIX⁸⁶. La Escuela Activa se suma como fuerza para insistir en estas consideraciones, que se van incorporando en la discursividad de los maestros y converge con otras fuerzas que aunque se le opongan en otros aspectos consideran que el niño debe ser el centro de la acción y el cambio educativo, por lo que se requieren otras prácticas, otros maestros y otra escuela. Eso sí, el principio de que es mediante la educación de la niñez como se va a cambiar la población, lograr el progreso y la modernidad, el mejoramiento de las costumbres y otros grandes ideales sigue siendo vigente.

Si en el siglo XVIII, además de necesarias, la obediencia y la docilidad constituían virtudes del niño que después le serían útiles al hombre en la sociedad; estas pasan a ser puestas en sospecha porque lo hacen autómatas y serviles. Este cambio de concepción no es un invento de la Escuela Nueva, ya en el siglo XVIII varios pedagogos lo habían planteado, entre otros Rousseau, pero en esta parte del siglo XIX estas ideas empiezan a encontrar condiciones para ser apropiadas y difundidas en los discursos más o menos comunes.

En esta tendencia sobre la liberación del niño, que empieza a ser insistencia común, la autoridad del maestro no queda intacta. Si bien sigue siendo el soporte de las acciones educativas, del cambio y de la buena educación, debe modificar su saber, prácticas y ethos para responder a las reformas y retos de la escuela. Se requieren otros maestros, capaces de producir nuevas relaciones con el saber y con los educandos. No puede ser el maestro tradicional, que está desprestigiado y su autoridad es vieja, huele mal, se requiere otro maestro con otras capacidades que lo autoricen.

⁸⁶ Claudia Herrera pregunta, refiriéndose a Colombia: “Si la escuela fue hasta finales del siglo XIX y comienzos del siguiente un lugar frío y tético, ¿qué hizo que comenzara a considerarse otro modo de educar en el que los castigos se transformaran en reconvenciones, sugerencias y recomendaciones, en un ambiente más dulce y amoroso?” (2013, p. 71). La misma autora indica que “una de las fuerzas que operó en el sentido de sancionar el uso del castigo físico sobre la infancia fue la pedagogía nueva que surge al inicio del siglo XX en Colombia. Esta pedagogía mostraba los inconvenientes de castigar al alumno y generar miedo a la autoridad, odio al maestro y desinterés por el estudio” (p. 71).

Si bien se puede admitir que para finales del siglo XIX y comienzos del XX son cada vez más las voces que se levantan en contra del castigo físico, cruel o severo pretendiendo sustituirlo por otros modos más “dulces” de conducción, esto no es debido a la escuela nueva, pues como se vio en los apartados anteriores, la crítica a ese tipo de castigos por los efectos negativos, así como su uso ininterrumpido, está presente desde la emergencia misma de la escuela.

También hay que decir, aunque parezca contradictorio, que estos discursos no implican rupturas ni transformaciones radicales en el orden de las prácticas educativas, incluso, Jaramillo Uribe indica que:

Los métodos de enseñanza, los conceptos sobre la personalidad del educando, los sistemas disciplinarios, la transmisión de los valores intelectuales y morales que animaron el movimiento de la Escuela Nueva y la moderna pedagogía, probablemente penetraron sólo en sectores muy limitados del sistema. En sus años y en los siguientes, en general éste seguirá funcionando sobre la base de los conceptos, métodos y organización tradicionales⁸⁷ (1980, p. 109)

Entonces, la autoridad del maestro se ejerce en un campo de prácticas y de discursos que no es homogéneo, plagado de contradicciones y combates, que tratan de apropiarla cuando se le critica y se le prescribe. Pero si en algo se insiste con mayor contundencia es en liberar al niño y combatir al maestro, a ese desprestigiado por tradicional, viejo, precario, sin vocación, formación ni capacidad.

4.5 Conclusiones

La pregunta por la autoridad pedagógica actual, por su volatilidad, crisis, posibilidades o descarte, remite al pasado para indicar qué es lo que ha cambiado, cuáles son los términos de la relación que ya no van más y las condiciones emergentes. A partir de las consideraciones sobre el pasado se puede establecer lo que la autoridad fue y ya no es, las continuidades y las modificaciones.

De las múltiples referencias al pasado en este capítulo se consideraron dos, atendiendo a su aceptabilidad en diversos e incluso disímiles ámbitos, a la extensión de su uso y a su solidez, por lo que difícilmente se duda de ellas. Sin embargo, se desarrolló la hipótesis de que estas referencias tienen un carácter mítico en tanto son idealizaciones del pasado, bien sea en términos positivos o negativos, que se usan para explicar el presente.

A una referencia del pasado se le denominó “el mito de la autoridad como dato” o “mito de la autoridad de origen”. Consiste en plantear que antes la autoridad pedagógica consistía en

⁸⁷ Para el año 1953, “el porcentaje de maestros sin formación pedagógica alguna era superior al 85% en las escuelas rurales y 60% en las escuelas urbanas (...) el Ministerio de Educación dejó de preocuparse por la capacitación de los maestros sin título o con formación pedagógica tradicional. Lo único que pretendía, pero sin darse los medios de hacerlo, era “re Cristianizar” a un magisterio que supuestamente había perdido su mística” (Helg, 1989, p. 123).

un *a priori*, dada por el origen del maestro, por su lugar institucional y el reconocimiento que este le significaba, entre otras cosas por el valor social del maestro. Es decir, el maestro no tenía que construir una legitimidad en el ejercicio, porque su nombramiento en el cargo era suficiente para ser reconocido como autoridad por sus alumnos. Esta autoridad bastaba para resolver con facilidad los problemas que se le presentaran, aunque se podía perder en el ejercicio. Desde este mito, llevado al extremo, se considera que hasta el profesor más imbécil era respetado por sólo haber sido nombrado para ocupar el “trono”, para estar frente a la clase (Fanfani, 2012). Ante el posterior declive de las instituciones, en su crisis, estas pierden su capacidad de legitimar el maestro, que ya no tiene la autoridad dada, así que debe desplegar su personalidad y construir su autoridad en el ejercicio, lo que resulta más difícil y efímero, pues esta autoridad no se puede transmitir.

Al segundo mito se le denominó el “mito del autoritarismo”. Considera que lo que hubo antes no fue autoridad sino autoritarismo, signado por unas prácticas coercitivas, violentas y represivas, donde el maestro no tiene ninguna consideración con el alumno, sino que lo oprime todo el tiempo, lo anula, lo castiga y logra su obediencia mediante el miedo. Esto hace que los alumnos lo odien, detesten la escuela e incluso quieran morir. Además, este autoritarismo no habría cesado, sino que está presente en la década de los noventa; aquí no se considera crisis alguna, sino una continuidad alucinante, donde pese a las teorías pedagógicas las prácticas autoritarias persisten sin variaciones. La categoría de autoritarismo, que como se vio es posterior a la segunda mitad del siglo XX, se extiende para cobijar prácticas anteriores e incluso actuales, hasta la década de los noventa.

Estos mitos se excluyen mutuamente. Cuando hay una sólida autoridad, como la autoridad de origen, el uso de los medios coactivos no es necesario, pues justamente la autoridad es una relación que excluye estos medios porque el componente de legitimidad reconocida hace que quien obedece lo haga voluntariamente, así que no se trata de una obediencia “obligada” por fuerza sino dada por aceptación, por lo que una violencia tan marcada como la que indica el mito del autoritarismo niega la autoridad de origen y viceversa.

De cara a estos mitos, en el abordaje de este trabajo no se pretendió descartarlos definitivamente o indicar cuál era el verdadero o falso. Lo que se descartó fue usarlos como una explicación previa para abordar la historicidad de las prácticas y el devenir de las

relaciones de autoridad pedagógica. Entonces, se les puso en suspenso mientras se hizo una aproximación a las prácticas, a partir de diversos documentos.

Así, se procedió a abordar el devenir de la autoridad pedagógica en el siglo XIX y comienzos del siglo XX, advirtiendo que un cambio de siglo no implica necesariamente una transformación y que en un siglo suceden múltiples transformaciones. En principio se consideró un murmullo, una diversidad de voces, desde donde se perfilan las condiciones de autoridad del maestro, lo que se espera que sea un maestro, su *ethos*, entendido como un ideal, que a su vez es también un ideal de educación y de alumno.

En dicho murmullo se considera como principio, sólidamente establecido e indudable, que es mediante la educación como se logrará el progreso, la civilidad, el mejoramiento de las costumbres, de los ciudadanos, de la sociedad o del Estado. El soporte de esta misión es el maestro, y dada la grandeza de su cargo, este sería portador de un valor incuestionable, digno de respeto. Este maestro es ante todo autoridad moral, virtud y ejemplo, de donde deriva la seguridad para ejercer sus funciones y para transmitir a las nuevas generaciones los elementos valiosos y esenciales, pero para esto debe asumir la superioridad de su misión. El maestro tiene como condiciones la vocación, el ejemplo, el sacrificio, la virtud, la moral, el saber y el método, que implica un conocimiento de la condición de infancia, de su naturaleza.

En cuanto a los alumnos, niños y jóvenes, se tiene por verdad que son infancia, es decir que están incompletos, que son incapaces en múltiples sentidos y que por tanto precisan de la conducción y la guía adulta, dada su capacidad y experiencia. En esto, el niño debe ser dócil, obedecer y respetar, sustraerse del mundo adulto, mantener la distancia en presencia de los adultos -no participando en sus actividades ni conversaciones- para preservar su inocencia y no echarse a perder, mientras espera ir adquiriendo los atributos que lo van capacitando y habilitando para participar, saber, tener mayores grados de autonomía y libertad. El niño debe hacerse dócil y bueno. Asimismo, el adulto debe vigilar sin respiro al niño, mientras logra conducirse correctamente por el sentimiento del deber y por voluntad propia.

Después de considerar tales condiciones de autoridad se pasó a las condiciones del ejercicio. Aunque el maestro se fija como autoridad, supuesta su superioridad sobre el niño y la necesidad que este tiene de ser educado, esta legitimidad no es suficiente, sino que se prescribe el modo como se ha de ejercer la autoridad, para hacerla efectiva y para no permitir

que se le cuestione o desprestigie. Para esto el maestro está dotado de múltiples y variados mecanismos de disciplina que debe saber emplear según las faltas, lo que se quiere corregir, la sensibilidad del alumno y la conveniencia. Se debe proceder con cuidado, cumplir las amenazas, evitar los castigos risibles, injustos o severos. También se prescribe que no se debe disciplinar por disciplinar, sino que la disciplina cumple una doble función, por un lado, de corrección y por otro, de prevención.

De las múltiples técnicas de disciplina los castigos severos y la violencia son los más desaconsejados, restringidos sólo a situaciones límites, donde otras estrategias hallan fallado. Esto indica que si bien la violencia está autorizada, su uso no es deseable y priman otros modos para hacerse a la obediencia del niño, entre otras cosas porque la coacción puede lograr obediencia, pero no voluntad ni el sentido del deber. Asimismo, se considera que a mayor autoridad del maestro menor uso de los medios coercitivos. Cuando el maestro provea castigos debe hacerlo desapasionadamente, su ánimo no puede incidir en la aplicación.

En todo caso, el empleo de los mecanismos coercitivos permite sugerir que la autoridad supone problemas de autoridad, considerando que hay situaciones donde no es suficiente para prevenir, corregir, hacer obedecer, ordenar o dirigir; atendiendo a este rasgo, desde su emergencia le están autorizados mecanismos subsidiarios, que permiten fortalecerla y otros sustitutos que operan cuando esta no es suficiente, como ciertos y restringidos modos de coacción o fuerza. Si el uso de estos últimos no se hace para las circunstancias excepcionales en que se admiten, o se abusa de su empleo, se debilita la autoridad o se evidencia que está debilitada.

Los medios disciplinarios que se deben procurar son los que apelan al honor, la vergüenza, el afecto o respeto por el maestro, es decir, se trata antes de técnicas “suaves” que de fuerza. Asimismo, el maestro debe construir el afecto y la confianza, no sólo para facilitar el ejercicio de la autoridad sino para hacerse a la verdad del niño, pues como la vigilancia no es perfecta se requiere que el niño, que confía en el maestro, confiese sus faltas.

En el ejercicio de la autoridad el maestro debe construir variadas relaciones, sentimientos y reconocimientos que le permitirán ejercer su autoridad, estos de ninguna manera pueden ser *a priori*, sino que solo se logran en la interacción, por ejemplo, el afecto, la confianza o el sentimiento de justicia. *Esto sugiere que en el ejercicio hay grados y modos de construcción*

de la autoridad. Es decir, si bien no se puede negar la autoridad de origen, desde donde se autoriza al maestro, también hay evidencias respecto a una legitimidad de ejercicio, entre otras cosas porque los nuevos en el mundo, los niños, no se alcanzan a percatar del prestigio social del maestro y sus consideraciones en términos de legitimidad y reconocimiento son más de orden inmediato, en lo que tiene cabida la consideración de Sennett: “Lo único importante es cómo consideran efectivamente al individuo quienes están sometidos a él” (1982, p. 29). En el ejercicio la autoridad se puede ganar o perder.

Luego de establecer las condiciones de autoridad y de ejercicio se pasó a considerar los problemas de autoridad. Del lado del niño estos están dados por la indocilidad y la inobediencia, considerando que los niños no alcanzan a comprender que lo que se les ordena es por su bien, pese a lo molesto que pueda resultar, por eso no hacen nada sin murmurar; por esto, los padres los deben acostumar a la obediencia y respeto incondicionales desde la más tierna edad, que se les debe exigir aún ante los defectos de los adultos. En el caso de los jóvenes los problemas son más complicados pues se molestan ante cualquier restricción y desobedecer es un placer, así que con ellos los mecanismos pueden ser más amplios que la autoridad, se puede apelar a la sensatez, a los ruegos o la ley.

Se espera reciprocidad de los hijos, que el buen padre tenga buenos hijos y que estos lo sean cuando lleguen a ser padres. Sin embargo, hay hijos desobedientes, ingratos, libertinos, con vidas desarregladas, que abandonan a sus padres y causan horror.

Del lado del maestro, los problemas de autoridad están dados fundamentalmente porque este no se halla a la altura de su ethos, de su ministerio; precisamente evidencia todo lo contrario a lo que se espera de él. A esto se suma que aun disponiendo de múltiples mecanismos para ejercer su autoridad no lo hace, bien sea por defecto o por exceso; lo primero, porque es débil, temeroso o incapaz, relaja la disciplina, no exige, permite faltas de respeto, etc., la autoridad está dada pero el maestro es inepto para ejercerla. Lo segundo por cuanto el maestro es incapaz de emplear otros procedimientos de gobierno sobre los niños diferentes a la fuerza, el temor o la severidad; no controla sus impulsos ni contiene sus emociones, sus acciones son excesivas e injustas, lo que causa odios, cuestionamientos, celos, fastidio al estudio y la ruina de su autoridad, igual que en el primer caso, pero por la vía contraria.

Se planteó la categoría de maestro ambiguo. Esta ambigüedad está dada por una doble y simultánea condición. Por una parte, están las condiciones de autoridad y algunas de ejercicio, que definen un “ser maestro” digno, respetable, con un ministerio elevado, legitimado e irrefutable. Siendo así, no se puede permitir que cualquiera sea maestro por lo que se despliegan mecanismos de selección, vigilancia y prescripción de métodos que estén por encima de las voluntades individuales.

De otro lado y de forma simultánea se considera una “masa” de maestros cuestionados, precarios, ignorantes, unos sujetos que se dedican al oficio por no tener otra opción, pero que no tienen vocación ni virtud alguna, mientras que los sujetos más capaces no eligen el oficio por el pago miserable y por el poco prestigio que tiene. Estos maestros son responsables del lamentable estado de la educación y de las escuelas, de que estas no cumplan sus nobles propósitos; tal “masa” también configura un “ser maestro”, uno desprestigiado y opuesto al anterior; en esto consiste la ambigüedad. El maestro desprestigiado se combate incansablemente, pero no se le puede capturar. Estos dos maestros, en su ambigüedad se afectan mutuamente.

El único desprestigiado no es el maestro, pues si bien pareciera que la escuela gozaba de un alto e indudable valor, esto no fue uniforme, incluso durante mucho tiempo sólo era así para aquellos que se ocupaban de promoverla, intelectuales o funcionarios del Estado. Para las familias de élite y la iglesia la escuela era vista con desconfianza por sus métodos, el saber impartido y por la incapacidad de los maestros, que podían aflojar la autoridad o ejercer con demasiado rigor. Además, que los pobres se instruyeran era visto como peligroso por el contagio y porque las ideas allí impartidas los hicieran revelar u evitar el trabajo. Las familias pobres ni se daban por enteradas, la escuela era algo excepcional y extraño, fuera de sus costumbres e intereses; por todo esto muchos padres no enviaban a los hijos o los sustraían de la escuela. Así, la educación escolar no es ni un valor positivo ni una necesidad, las familias se oponen o no les interesa.

Todo este murmullo e intervenciones sobre los maestros, la escuela y los niños configuran la ambigüedad del maestro, entre la dignidad y el desprestigio. En esto, su autoridad se sitúa entre cierta legitimidad de origen que no es suficiente y una que se construye en el ejercicio, el amor y la firmeza, los castigos y los premios, la voluntad y la obligación, la prohibición

de la violencia y su uso continuo, la contención de la ira al castigar y las quejas por sus excesos, etc. Esto indica que la autoridad, su legitimación, construcción y ejercicio no consisten en un campo uniforme y continuo, sino en uno minado de prescripciones y contradicciones, incluso con prácticas y discursos que no tienen nada que ver pero que están en relación, como los que competen a los castigos corporales. El maestro tiene simultáneamente identidades contradictorias, se trata de un sujeto difícil de apropiarse y modificar y su autoridad está pero no está dada.

El siglo XX despierta con la justificación de la autoridad del maestro, como un correlato del maestro desprestigiado, uno que debe ser combatido por los efectos que produce. Desde la legislación no hay variaciones, pues al maestro se le entrega plena autoridad sobre los niños, para educarlos y vigilarlos, y su conducta debe ser ejemplar y digna de su cargo. Los procedimientos, límites y contenciones del ejercicio no sufren mayores variaciones. En este marco, la autoridad del maestro debe ser protegida, por lo que se establecen multas a quienes lo reconvengan y los procedimientos de vigilancia deben hacerse de tal manera que los alumnos no observen las correcciones, cuestionamientos o llamados que se le hacen.

Las apropiaciones de la Escuela Nueva coinciden con el combate del maestro desprestigiado que se venía dando. Se configura una batalla contra el maestro empírico, cuya palabra no tiene valor en las discusiones pedagógicas, responsable de la indeseable escuela tradicional, de los métodos repetitivos, memorísticos, de las clases aburridas y el uso de los libros de texto. Un maestro que impide que el niño se mueva, hable, piense, que hace del niño un autómatas atemorizado; si este hace indisciplina es porque el maestro no logra atraer su atención, porque sus clases son aburridas. La autoridad de este maestro es inconveniente para el pensamiento, pues el niño dócil acepta lo que dice el maestro; el niño dócil y obediente ya no se ve tan positivamente.

Al final, tanto las apropiaciones de la Escuela Nueva como las voces que la critican convergen en ir configurando una tendencia en la que el niño es puesto en un lugar del que debe ser liberado del maestro y la escuela, ambos opresores. Lo que no descarta la autoridad ni el maestro, pero establecidos en términos diferentes, donde la disciplina y el orden deriven el interés del estudiante. Aunque los planteamientos de la Escuela Nueva no son novedosos, la apropiación y generalización si lo son, se hace más común entre los maestros hablar en sus

términos; no obstante, esto no implicó la transformación de las prácticas, sobre todo de las fuertemente arraigadas.

CAPÍTULO 5. Segunda mitad del siglo XX: el advenimiento de la crisis de autoridad adulta

Si bien no es posible establecer una fecha para el advenimiento de la crisis de autoridad, es alrededor de la segunda mitad del siglo XX cuando se advierten transformaciones que dificultan esta relación y que empieza a circular con más regularidad y contundencia, en diferentes ámbitos, la categoría de crisis para referirse a la escuela, la educación y la autoridad pedagógica.

Para describir tales transformaciones en el presente capítulo se consideran los siguientes apartados: primero, el anuncio de la crisis, donde no es solo que haya dificultades de autoridad, sino que se considera en estado de crisis, evidenciada por la generalización de las faltas de respeto y por la imposibilidad de contener a la juventud. Segundo, se describe como hacia la década de los cincuenta en Colombia los medios de comunicación empiezan a ser considerados como ambientes con una fuerte capacidad para influenciar y transformar a los jóvenes, que se hacen inevitables y que disputan a la escuela y la familia su lugar central de influencia y socialización; se trata de explorar como se perciben estos nuevos medios y sus efectos.

En la tercera parte, se abordan las consideraciones de la crisis de la escuela y los sistemas educativos como asuntos mundiales, problemas comunes que proceden del vertiginoso aumento de la velocidad de las transformaciones, frente a lo cual los sistemas educativos se encuentran en desajuste, pese a que también han cambiado, su marcha es más lenta y su estado de crisis permanente.

En la cuarta parte se abordan cuatro líneas de fuerza que habrían modificado a la infancia, la adultez y sus relaciones, a cuyos efectos aún asistimos: la desactualización en que se hallan los adultos debido a la velocidad de las transformaciones, que produce un efecto de desvalorización a la experiencia adulta y el extraordinario valor de lo joven que se instala como referente; la equiparación entre autoridad y autoritarismo sumado a las consideraciones de que hay que liberar la infancia; la prolongación de la escolarización y la extensión de la infancia en unos aspectos pero su desaparición en otros; las transformaciones de la adultez, los cambios en sus deseos, sus posibilidades y sus actitudes frente a la autoridad.

En el quinto apartado se consideran las voces y las acciones que se dirigen a “volver a la autoridad”, bien sea con la intención de restaurarla, apelando a la memoria y a consideraciones nostálgicas y muchas veces mitificadas. Además, volver a la autoridad ante la inseguridad que deriva de las transformaciones

Finalmente, en el sexto apartado, se consideran situaciones escolares que circulan en torno a la autoridad del profesor, que la afectan o se ven afectadas. Se expone brevemente un escenario heterogéneo de dificultades, efectos y posibilidades.

5.1 El anuncio y los términos de la crisis de autoridad

En Colombia, para el año 1943 se publica una tesis del Hermano Daniel de la Salle intitulada *La Autoridad en Educación*. En esta trata sobre lo que llama *la moderna crisis de autoridad*. Expone los motivos de la crisis, justifica la autoridad de padres y maestros, y considera casos prácticos dando indicaciones de cómo resolver o evitar situaciones de irrespeto. Les indica a las figuras de autoridad cómo construir la relación, cómo autorizarse. Considera que:

Uno de los caracteres más sobresalientes de la moderna crisis de autoridad es la falta de respeto. El hombre de nuestros días no respeta sino a quien se hace respetar, a quien se impone; a quien crea inferior a él mismo o indigno de la preeminencia que la sociedad le ha conferido, lo hace objeto de su propia dominación o de su burla, ocupe el puesto que ocupare.

Entonces, la falta de respeto, entendido como “reconocimiento de jerarquía -mayores en edad, dignidad y gobierno-” (p. 21), es un síntoma de la crisis de autoridad. Asimismo, la autoridad se debe imponer y quien se siente inseguro o es incapaz de esta imposición verá destruida su autoridad, por más que esta haya sido decretada por un cargo.

Daniel de la Salle advierte que solamente el cargo, o lo que él llama autoridad función, ya no es suficiente, como si lo fue antes, y que ahora maestros o padres deben construir y cuidar la relación, para ganarse el respeto y el reconocimiento:

Es que el concepto de autoridad ha evolucionado completamente desde los días de la revolución francesa para acá, y especialmente en los años posteriores a la nueva hecatombe social de la gran guerra. Antiguamente el solo título de estar investido de autoridad, la función (...) bastaba para imponer la sumisión y el respeto (...) el padre con omnímodos poderes sobre el hijo; el maestro depositario de la autoridad paterna, ejercían tranquilamente sus funciones, armados de un poder coercitivo formidable, al cual era por lo menos muy aventurado oponerse.

Hoy no; estamos en la época de la democracia, de la libertad, de la igualdad. El último zarrapastroso cuenta tanto el día de las elecciones como el hombre más eminente de la nación y el ciudadano de más humilde cuna puede aspirar a los más elevados cargos. (pp. 21-22)

En esta cita se evidencia una consideración sobre la autoridad de origen, que fue antes y que habría cambiado, consistente en que el sólo hecho de ser padre o maestro bastaba para ser autoridad, es decir, se evidencia el mito de autoridad; pero al mismo tiempo se anota que estas figuras estaban dotadas de un poder coercitivo formidable, lo que deja en duda si eran autoridad por la legitimidad de origen o, más bien, parecía ser autoridad por la coerción que se estaba autorizado a usar. Esto permite constatar algunas de las hipótesis que se han planteado en este trabajo: la autoridad supone desde su emergencia problemas de autoridad, no es suficiente, así que le estaban autorizados medios coercitivos para ejercer su autoridad, empero, cuando se mira el pasado parece que todo estaba en orden y que sólo con el hecho de ser maestro bastaba para que no hubiese problemas de autoridad.

Sin embargo, más allá de estas constataciones, lo que interesa en este apartado es señalar como en el documento que se está analizando ya se percibe la crisis de autoridad, se considera que antes no hubo estos problemas y se le atribuyen a la democracia, la libertad y la igualdad. Hay que considerar que para la época en que se escribe el libro están en circulación discursos como los de la Escuela Activa que critican a la escuela tradicional y que propenden por liberar al niño y combatir al maestro tradicional.

Para De la Salle la crisis y los problemas de autoridad en su época son indudables: “Los hijos sacuden la tutela paterna que les parece incómoda apenas llegados a la pubertad y el discípulo cree saber más que su maestro y no se gasta eufemismos para dárselo a entender” (p. 21); así como tampoco duda de que “es una situación conflictiva en sumo grado originada por el predominio más o menos acentuado de las tesis liberales.” (p. 21). Para él las consideraciones que tratan de liberar al niño y de otorgarle un lugar de saber están haciendo mella en la autoridad de padres y maestros.

Cabe anotar que no se trata de unos pocos padres o maestros a los que se les falte el respeto o que sean muy laxos, sino de una situación que se percibe como generalizada, un estado que se nombra “confusión social”. Esta se agrava considerando que a “la natural irreverencia

y desconsideración del niño, [se suman] los impulsos libertarios y revolucionarios del adolescente” (p. 21).

Frente a esta situación la salida que se propone es construir la autoridad, ganársela: “Por consiguiente quien aspire a influir en los demás, quien pretenda conducirlos por las sendas que él estima mejores, *tiene que ganarse, tiene que merecer su respeto y confianza* [cursiva fuera del texto] por una superación constante de sí mismo por una superioridad indiscutible” (p. 21).

Asimismo, debe infundirse desde la más tierna edad el respeto a los padres y a los adultos: “Que el niño aprenda ante todo, el respeto por sus padres; que estos se los impongan y exijan como algo esencial de que no puede prescindirse” (p. 22). Esta no es una novedad, pues como se vio en el capítulo anterior, el respeto y obediencia a los padres es una exigencia que se procuraba a toda costa para poder criar y educar de buena manera al niño.

Sin embargo, la dificultad reside en que los padres que reclaman el respeto de sus hijos, no procuran que sean respetuosos con todas las autoridades, como sí sucedía antes, sino que se permiten irrespetos a los más viejos y a los maestros, suscitados también por su ejemplo:

hogares hay en los cuales los abuelos, que no son sino “los viejos”, son tratados sin el menor aprecio, se hace burla de sus debilidades y manías, se les considera como carga y aun como vergüenza (...) el hijo que ve aquello no es raro que trate luego a sus padres como éstos tratan a los suyos. ¿cómo se puede aspirar al respeto propio cuando se toleran al mozuelo sus irrespetos al maestro y se estimula con una actitud pasiva y aun con una carcajada el sobrenombre injurioso o las jugadas más o menos “hábiles” que se hacen en la escuela y se refieren en el hogar para delicia de todo el que quiera oírlas? (pp. 22-23)

Permitir a los niños y jóvenes las faltas de respeto a la autoridad tiene consecuencias graves, porque alimenta su espíritu destructivo, pues el niño “fácilmente comete actos vandálicos. Destruye por destruir y por satisfacer una necesidad imperiosa de su naturaleza inquieta y ávida de acción” (p. 23). El problema es que esto se generalice a nivel social donde ya se percibe el peligro de la juventud que protesta:

Pero si a estos instintos primitivos en vez de ponerles cortapisa se los estimula o deja crecer incontrolados (...) ¿por qué extrañarse de que grupos vociferantes de adolescentes en huelga estudiantil, atropellen toda autoridad y derecho, cometan toda clase de abusos, no retrocedan en su furia destructora ante los objetos más valiosos o artísticos, si a esta falta de educación primera se le añade el poder

fascinador de la masa que nivela por lo bajo toda multitud, sobre todo cuando se cree lesionada en sus derechos? (p. 23)

Cabe anotar que en Colombia hay una preocupación particular por la juventud, dado el paro y las protestas estudiantiles, de estudiantes de secundario y universitarios de instituciones públicas y privadas, que iniciaron el 5 de mayo de 1938 en Bogotá y Medellín y se extendieron a diez ciudades más, hasta el 17 de mayo del mismo año. Se suscitó frente al examen de revisión o evaluación escrita al finalizar la escuela secundaria y por el curso preparatorio, que consistía en un año adicional que debían hacer una vez finalizado el bachillerato como requisito para ingresar a la universidad. Se protestó también por la falta de recursos y por las reformas del gobierno. Los estudiantes llegaron a tomarse el Ministerio de Educación, frente a lo cual hubo retoma y detenciones, pero esto no detuvo las marchas ni las pretensiones⁸⁸, ni aun frente a la prohibición mediante decreto de la protesta pública y de noticias al respecto y tampoco por hechos donde algunos fueron heridos a bala. Finalmente, el pliego tuvo que ser aceptado por el gobierno.

Independientemente de las motivaciones de la protesta, de los partidarios y detractores, quedó una preocupación por los jóvenes, por su fuerza incontrolable, su férrea voluntad, ausencia de miedo y capacidad de destrucción, de organización y movilización; por la imposibilidad de amedrentarlos y detenerlos, ni por fuerza, detención, bala ni decretos. En definitiva, una imposibilidad de la autoridad y de los medios coercitivos para detener a los jóvenes.

⁸⁸ Hubo toma de sedes universitarias y del Ministerio de Educación Nacional, barricadas empleando el mobiliario existente, lanzamiento de piedras, quema de documentos oficiales, destrucción de enseres, retoma con gases y bomberos, etc. Una vez se recuperó al Ministerio, se detuvieron y condenaron varios líderes, pero las protestas y marchas estudiantiles continuaron y atacaron sedes de los periódicos El Tiempo y El Espectador por no apoyar el movimiento. A siete días de la protesta el gobierno emitió el Decreto 849 del 12 de mayo que prohibía manifestaciones públicas y transmisiones en prensa o radio de noticias referentes al orden público. La Confederación de Trabajadores de Colombia (CTC) retiró el apoyo a la protesta estudiantil por considerarla excesiva. Los estudiantes siguieron marchando para que se aprobara su pliego y para que se liberaran a los compañeros detenidos. Mientras tanto el paro se propagó a 10 ciudades más del país. "Luego de varias reuniones con representantes del gobierno, se acordó que: el título de bachiller sería indispensable para acceder a los estudios universitarios; el año preparatorio no lo cursarían los estudiantes que aprobaran el examen de admisión de las universidades; los exámenes de revisión se eliminarían progresivamente hasta que la labor de los inspectores educativos fuera eficiente, y, finalmente, se concertó que las medidas se harían extensivas a todas las facultades oficiales y privadas del país. Sin embargo, la protesta concluyó por completo en el mes de julio de 1938 con la derogación del decreto que reglamentaba las dos medidas" (Tomado y adaptado de Moreno Martínez, 2009, pp. 60-61).

Situaciones como esta lleva a que se escriban libros como los de Daniel de la Salle que tratan de establecer los términos y condiciones de autoridad. Él hace una distinción entre “autoridad-función” y “autoridad-prestigio”. En principio y en cualquier caso, por su orientación religiosa, la autoridad viene de Dios, pero luego se ocupa de lo terrenal.

La autoridad-función está asociada al cargo, de donde “emana una autoridad impersonal y superior que se confiere por el mero hecho de la nominación para dicho cargo. Autoridad que no depende de la persona ni tiene nada que ver con ella” (p.10). De allí derivan una serie de derechos que son impersonales, es decir, están dados por la posición e independientemente de quien ocupe dicho lugar. La autoridad-función permite gobernar debido a los derechos y títulos que da el cargo, de tal suerte que

El hombre investido de ella está por encima de todas las contingencias personales, su designación lo ha colocado en un plano superior, cuasi-divino. Esta idea no debe olvidarla nunca el superior. Ella le será particularmente útil en los momentos en que sienta flaquear sus fuerzas por la magnitud del esfuerzo, o en aquellos otros en que inferiores audaces, enemigos sistemáticos de la regla, pretendan desconocer sus derechos o contrarrestar su acción (p. 10).

De esta cita se desprenden dos consideraciones. Por una parte, hasta cierto punto la autoridad está dada por el cargo que se ocupa, sin depender de las características o acciones personales, de tal suerte que si hay dificultades para el ejercicio de la autoridad, se puede apelar a la posición para llevar a cabo las acciones que pretende el jefe. De otro lado, si bien de alguna manera está dada, eso no implica que se pueda ejercer tranquilamente, pues precisamente están los que él llama “inferiores audaces... enemigos de la regla” que desconocen, se oponen o contrarrestan dicha autoridad. En todo caso, en virtud de la autoridad función quien está investido de autoridad puede reclamar, exigir su derecho y sancionar, por ejemplo, alegar “porque soy tu maestro”.

Desde la autoridad-función la autoridad está dada y la incapacidad para resolver problemas depende de quienes la ejercen, que ceden por debilidad o cobardía. Por ejemplo,

Cuando el niño aparece en la familia entre el padre y la madre, nadie se pregunta quién es allí autoridad. El niño percibe muy pronto y se da cabal cuenta de la superioridad de sus padres... De tal suerte que si a veces se ven padres que retroceden y abandonan el terreno ante las exigencias y caprichos de sus niños ello se debe a una cobardía y debilidad tales que no sólo han destruido ese sentimiento natural de admiración de sus hijos por los autores de sus días, sino

que los han hecho, por añadidura, insolentes y audaces hasta el grado de imponer su propia voluntad. (p. 11)

Ahora bien, De la Salle hace una distinción muy precisa: “una cosa es estar investido de autoridad y otra tener autoridad. Una cosa es la autoridad-función y otra la autoridad personal, la autoridad-prestigio” (p. 10). Esta última supone unas cualidades que deben ser reconocidas por el otro y construidas en la relación. Así, “de impersonal y absoluta la autoridad se hace personal y relativa cuando toma cuerpo en un representante de la autoridad. *No basta entonces ser autoridad, hay que tener autoridad y saber imponerse* [cursiva fuera del texto]” (p. 13). El sólo cargo no basta,

Cuando un profesor, pongamos por caso, recibe el encargo de dirigir una clase, puede ostentar todos los títulos académicos que quiera, presentarse como el representante del director y de los padres de familia, decir que él va armado con todos los poderes y castigos que la disciplina escolar reconoce; sino sabe imponerse desde el primer momento, si no prueba que es capaz de dominar su pequeño mundo, si no muestra que es digno del cargo que se le ha confiado, puede estar seguro de que todas aquellas cosas serán impotentes para darle el ascendiente y prestigio de que carece. Por eso el prestigio es un elemento indispensable de la autoridad. (ibid. p. 13)

El solo cargo no basta, los castigos y los mecanismos de disciplina también son insuficientes. El maestro debe saber ejercer su autoridad, sentirse seguro, superarse a sí mismo y construir su prestigio, considerando que “El hombre respetado y acatado es el hombre de prestigio” (p.21). Pero este prestigio no le viene del todo de su reconocimiento social, pues como se planteó en el capítulo anterior, el maestro estaba desprestigiado por su procedencia, falta de preparación, forma de ejercer etc.; en todo caso, si tuviera el prestigio social, en términos del ejercicio de autoridad, lo que cuenta es que sea reconocido por sus estudiantes.

De la Salle propone muchos elementos a los que el maestro puede apelar para construir su prestigio, es decir, el reconocimiento. Estos van de menos a más, desde el aspecto físico y la fuerza, hasta el reconocimiento del saber. Para esto el maestro debe esforzarse, preparar sus clases, instruirse, perfeccionarse, no contentarse con repetir, etc., todo para “llegar a conseguir una muy estimable reputación” (p. 17).

Pero la condición superior de prestigio sigue siendo la fuerza moral, sumada al poder de la voluntad. A causa de constancia el maestro puede superar sus defectos y debilidades, condición necesaria, pues “Todo tic y toda manía es una inferioridad: son una falta de

dominio sobre nuestro ser físico (...) señales de debilidad y toda debilidad infirma autoridad” (p. 18).

Asimismo, el maestro debe dominar sus emociones, lo que es una insistencia, desde la emergencia, para poder ejercer autoridad, pues “Para el niño inquieto y voluble, inconstante y sujeto a frecuentes accesos, el ejemplo del hombre siempre reposado y tranquilo, perfectamente dueño de sí, le da la sensación de algo misterioso y sobrehumano, sensación que a él mismo le reconforta y aplaca” (p. 18).

Cuando hay autoridad, los castigos se reducen: “la autoridad del maestro se mide por el reducido número de castigos que necesita para obtener una disciplina” (p. 19). A mayor número de castigos, gritos y amenazas, menor es la autoridad:

Hay profesores que no logran imponerse a pesar de los medios extremos a que echan mano de continuo. Tal que da gritos desaforados, que reprende cada instante, que amenaza, que golpea su pupitre hasta romperlo, que impone castigos sin reflexión, obtiene, cuando mucho, un instante de calma pasajera, que prepara un nuevo bochinche y una nueva intervención más ruidosa aún. Otro, en cambio que nunca levanta la voz, que no castiga, que no amenaza ni parece ocuparse de la disciplina, tiene un orden perfecto y le basta una seña para volver a su lugar a quien se olvida, y cuando habla, en voz baja y mesurada, hay en su clase un silencio absoluto. Es que este último tiene prestigio, el primero no lo tiene. (p. 19).

El comportamiento de un grupo depende de la autoridad del maestro. Así, hay grupos que tienen buen comportamiento con un maestro, pero cuando llega otro el grupo pasa a ser indisciplinado, o, al contrario, hay profesores que logran ordenar grupos insoportables.

El prestigio se logra también en la solución de pequeñas pruebas y mínimas disputas frente a las que el maestro debe actuar estratégicamente. En esto el maestro provoca admiración y demuestra su capacidad para gobernar, lo que le hace más fácil dirigir. Incluso cierto temor puede ser necesario, pero una vez ha logrado que se le reconozca su firmeza, a de procurar confianza y cariño:

El temor está bien para imponer la autoridad, pero esto es un medio, no un fin y el padre o maestro que no entendiera así las cosas daría pruebas de su incapacidad fundamental para la magna y sublime tarea de la educación. Para hacerse temer basta ser severo, inflexible. Para inspirar confianza, para hacerse amar, hay necesidad de un prestigio más alto, del prestigio de la bondad y del cariño. (p. 24)

Para lograr ser reconocido como autoridad, construir el prestigio, hay un orden. Se empieza por la distancia, la severidad, la inflexibilidad y una vez se ha logrado fijar esta autoridad, se pasa a la confianza y el cariño. No se puede empezar al contrario:

Sin confianza no hay, pues, educación posible. Tan convencido está de ello todo el mundo que muchos padres y maestros inexpertos, en su afán de inspirarla, de insinuarse, de penetrar en ese templo misterioso de la personalidad ajena, le sacrifican su autoridad, queriendo comenzar su acción educativa por donde había de terminar. Empiezan por mostrarse dulces y condescendientes, llenos de amor y ternura, y en vez de la confianza que perseguían tan equivocadamente sólo consiguen la insubordinación y la insolencia, cuando no el desprecio. Su anhelo es justo; justísimo; se equivocaron en el procedimiento. (pp. 24-25)

Empero, el prestigio, la condición *sine qua non* de la autoridad, que es difícil y arduo conseguir, “se pierde también y a veces muy fácilmente” (p. 26). El maestro debe estar alerta todo el tiempo para no perder su autoridad. Si logra confianza, no debe rebajarse al nivel de sus estudiantes, debe conservar su distancia, y también mantener ocultas sus debilidades. Se precisa que el maestro sea ejemplo permanentemente: “Delante del educando debe aparecer siempre en su mejor día; su conducta, sus modales, su conversación deben ser ejemplares en toda circunstancia” (p. 29). El ejemplo sigue siendo el vehículo primario para educar, conservar y ejercer autoridad.

Para terminar, hay que decir que son los propios niños los que reclaman que el maestro ejerza como autoridad: “al maestro débil que no sabe exigir orden y trabajo le profesan los muchachos un profundo desprecio” (p. 37). Su insuficiencia personal compromete la dignidad de la función, el valor social del maestro. Sin importar la edad los alumnos esperan que el maestro mantenga su asimetría y sea un adulto en la relación:

Algunos profesores novicios, en cambio, que apenas les llevan unos pocos años a sus alumnos; algún superior novel, ayer nada más compañero de sus inferiores, queriendo hacerse perdonar su nueva superioridad, se muestra, como antes, en extremo jovial y comunicativo, imprudente en las palabras, ligero y precipitado, por el temor de parecer ridículo. Y sucede que la actitud ridícula resulta ser precisamente la que está asumiendo. Porque sus nuevos súbditos desde el momento en que ha sido nombrado para regirlos, desean, exigen de él la compostura de un jefe y miran con malos ojos la camaradería del superior; puede que aparentemente se muestren contentos; en el fondo les desagrada esa conducta y sienten dificultad para obedecer a quien no es digno representante suyo (p. 60)

Hasta aquí se advierten algunas consideraciones que anuncian la crisis de autoridad. En primera instancia, la propia nominación de crisis, que concierne a dificultades generalizadas para ejercer autoridad y no a excepciones, tales como la falta frecuente de respeto – reconocimiento, que de alguna manera ya habían sido objeto de preocupación o análisis. Luego, se advierte que la autoridad ha cambiado, como algo novedoso, que el solo cargo o función no son suficientes, sino que el maestro debe construir su autoridad, su reconocimiento; asimismo, la sola disciplina o la rigidez, que estaban autorizadas, no bastan, se debe construir un prestigio que debe ser cuidado en cada acción porque se puede perder fácilmente. Todo depende de lo que pueda el maestro, de lo que haga, contenga, suscite y supere; la preocupación no es ya tanto por los castigos ni la disciplina, sino por la autoridad. En torno a todo esto hay también una preocupación por la fuerza incontrolable de la juventud, que se agrupa y que hasta ahora había sido contenida por fuerza o por autoridad, pero luego sumarán otras preocupaciones y fuerzas, como los medios de comunicación que dificultan aun más la relación de autoridad.

5.2 Nuevos medios que influyen a la juventud: implicaciones para escuela y familia

Cuando se habla de crisis de autoridad uno de los componentes tiene que ver con los medios de comunicación y las tecnologías de la información, donde circula con rapidez e inmediatez información y quizá saber; en principio prensa, televisión, pantallas, video juegos y más recientemente internet y redes sociales. Estas no dejan intactas a la infancia, la adultez y sus relaciones; aunque no sean las únicas causas de estas modificaciones. Como se verá más adelante, tanto las familias como la escuela las empiezan a asumir con desconfianza y miedo, pero ante su contundencia e invasión, sobre todo la escuela trata de incorporarlas para educar, quizá sin mucho éxito.

Los medios de comunicación, las tecnologías de la información, las pantallas y las redes tampoco dejarían sin modificar las relaciones en las familias y en la escuela, así como su valor, pues, de alguna manera estos habían constituido espacios privilegiados, más o menos cerrados y exclusivos, de socialización y educación del niño, donde su introducción en el mundo y la transmisión de valores y de saberes estaba a cargo casi exclusivamente de padres y maestros, adultos responsables que se encargaban mediante su experiencia y ejemplo, con

amor y sacrificio, de mantener al niño en el estado de infancia hasta que fuera un adulto capaz de bastarse por sí mismo.

Lo anterior advirtiendo por supuesto que el modo de educar de estas dos instancias no dejó de estar interrogado desde su emergencia, sobre todo en las familias pobres y en la escuela pública, juzgando su incapacidad para educar, higienizar y moralizar, excesos de rigor y falta de buenos ejemplos; en el caso del maestro, ignorancia, aplicación de castigos crueles por los que se hace odiar a él y a la escuela, carencia de formación, de vocación, sujetos con un valor ambiguo, resistencia al cambio para ajustarse a la naturaleza del niño y llevar a cabo la aplicación de principios pedagógicos y los altos ideales de la escuela y la educación.

También hay que decir respecto a la escuela que su expansión y generalización, para el caso de Colombia, es posterior a la segunda mitad del siglo XX, como lo han mostrado diversos estudios⁸⁹, esto indica que anteriormente buena parte de la población infantil estuvo sustraída de su influencia, esta advertencia se hace porque hoy resulta natural asociar a niños y escuela, como si el paso de la infancia por las aulas hubiese sido total y extensivo.

En todo caso, la escuela se había posicionado para mediados de siglo XX como lugar privilegiado de educación, formación, enseñanza y circulación de saberes, bajo la dirección de las políticas educativas y las reformas, teniendo como soporte a los maestros.

Antes de las pantallas, los círculos de socialización y transmisión de la infancia estaban acotados a la familia y la escuela, entre las que había, como se vio anteriormente, cierta alianza, con unas tensiones tolerables que no lograban quebrarla; en todo caso, una relación más o menos estable. Ambas instituciones afectadas por las creencias religiosas, principalmente de la religión católica y sus principios de moral, y también ciertas consideraciones tendientes a “liberar” al niño de la rigidez y disciplina que pudieran existir en la familia y en la escuela.

⁸⁹ Según Martínez Boom, “La escuela creció en sentido horizontal en la medida en que amplió en forma significativa su cobertura (en veinte años –1950 a 1970– aumentó el equivalente a todo un siglo). Dicho aumento horizontal no sólo multiplicó la población escolar (alumnos y maestros), sino también sus recursos financieros, su cubrimiento (urbano, rural), su equipamiento, etc. Esta tendencia abarcadora de la escolarización también habría de llegar a las comunidades más remotas (marginados, indígenas)” (2003, p. 5).

De alguna manera familia y escuela, con la confluencia de la iglesia, de teorías sobre la conducta infantil, prescripciones sobre la crianza, la moral, la urbanidad, e incluso mediante regímenes severos, habían logrado mantener al niño en su estado de infancia y de asimetría. El niño se corregía desde el amor y/o la responsabilidad de los padres y maestros, muchas veces con severidad y otras con sevicia. Estos adultos disponían de su autoridad, una más o menos dada, más o menos construida, así como de mecanismos subsidiarios a esta, o incluso sustitutos, para mantener a los niños en el orden, la disciplina y bajo su dirección. La sola autoridad no bastaba, había que mantenerla y cuando no, sustituirla por la imposición y la severidad.

Antes había quejas contra padres - sobre todo madres- y maestros por ser permisivos, que por amor al niño lo malcriaban, con problemas para ejercer su autoridad; igualmente, se consideraban maestros que no lograban construir reconocimiento, bien fuera por incapacidad o por su falta de prestigio, escaso valor social o condición ambigua. Sin embargo, no había de forma generalizada dificultades o imposibilidades para ejercer las funciones de autoridad, así no fuera por autoridad sino por mecanismos sustitutos, pero que eran su atribución, el niño se sometía a la voluntad adulta.

Sin embargo, los medios de comunicación empiezan a considerarse como una fuerza que modifica la infancia, que influye en su personalidad y socialización. En principio hay que indicar cómo familia y escuela perciben aquellos medios por donde circula información, saber y socialización; y luego decir qué fue lo que estos modificaron.

En 1951 Nieto Caballero indica que “los jóvenes de las nuevas generaciones reciben una más rica información de la que a su edad recibieron las generaciones anteriores” (p. 34); al mismo tiempo, habrían disminuido las influencias morales del hogar, debido a lo que él llama “compromisos prematuros”

El adolescente, en la hora que vivimos, se forma más en la calle que en la casa. A los 14 años tiene una libertad que no tuvo antes el que llegaba a los 18. Los compromisos sociales, prematuros como es prematuro todo en la vida juvenil, y el cinematógrafo, la prensa, la radio, actúan como estímulos constantes que consumen el tiempo y modifican día a día su personalidad. (p. 34)

Aquí se perfilan los términos de lo que va a ser un problema, se anuncian las dificultades que van a tener familia y escuela para educar, influenciar y gobernar a la infancia. En primer

lugar, la información que está procediendo de espacios externos amenaza con ser más influyente que estas instancias en términos de moralidad, personalidad y dedicación del tiempo. En segundo, los jóvenes se integran a dichos espacios cada vez más a menor edad, advirtiéndose que aún no están listos para salir de la casa ni de la escuela, lo que conlleva a una maduración anticipada y por tanto imperfecta. Familia y escuela ven disputada su exclusividad de socialización y transmisión.

Algo que implicaba ser niño era esperar. Esperar para ingresar al mundo, para decidir, para enterarse de los secretos de la vida, sobre todo aquellos que respectan al sexo; en esta espera iría adquiriendo la capacidad racional y moral para no viciarse en el mundo, en un proceso educativo análogo al de una planta, donde todo llega a su tiempo, un tiempo preciso para dar un fruto maduro. Mientras esperaba se mantenía restringido a un mundo infantil, encerrado y apartado de los peligros del mundo adulto, bajo la mirada y dirección de padres y maestros. Sin embargo,

Pudiera decirse que la planta humana avanza ahora en crecimiento con tal violencia, que llega directamente al fruto sin conocer la flor. Y este fruto, por ser estrujado prematuramente, adquiere una madurez truncada, carente de toda lozanía. De ahí que a menudo su jugo sólo tenga el saber insípido del desencanto.
(p. 38)

En esta madurez anticipada, antinatural y truncada, la infancia se hecha a perder y uno de los elementos que pierde, que rompe su sacralidad, es la inocencia. Ser niño era ser inocente, por lo que se le ocultaban muchos secretos, pero estos medios, que no tienen ningún fin educativo, se los presentan sin filtros ni mediaciones. Por eso constituyen una amenaza. Más adelante, frente a las pantallas, la situación se hace aún más inquietante, como lo advierte Narodowski, “Esta posición de equivalentes entre grandes y chicos frente a las pantallas es lo que permite arrasar los secretos y misterios mejor guardados [por los adultos] (...) todos (grandes y chicos, adolescentes y ancianos) pueden ver en TV y saber por medio de esta tecnología exactamente lo mismo” (2016, p. 16).

Ahora bien, en el escenario que describe Nieto Caballero, la familia a mediados del siglo XX sería otra cosa, bien distinta a la de comienzos del mismo siglo: “Los padres de otras épocas pertenecían más a su hogar que al mundo exterior” (1952, p. 33), pero esta situación se estaría invirtiendo: “los mayores regresan del trabajo o de múltiples compromisos

sociales, y los menores, huérfanos de vigilancia, vuelven a casa, fastidiados de actividades que no siempre se relacionan con el estudio” (p. 34). Aquí hay otro anuncio de las modificaciones de las relaciones entre adultos y niños: cada uno está ocupado en sus propias actividades y, en esto, los padres desatienden las responsabilidades sobre los hijos, entre ellas la de la vigilancia.

En cuanto a la escuela, esta se plantea como un medio que debe ser habilitado para crear influencia sobre el niño. Sin embargo, este medio no es exclusivo, sino que hay otros que ejercen igual o mayor influencia: “la calle, el hogar, la iglesia, el estadio, los amigos, son parte integrante y preponderante de ese medio” (Nieto Caballero, 1955, p. 78). Ya hay lamentos de que no se puede extraer a los niños y jóvenes de estas influencias externas y de una colectividad que “no es precisamente la que mejor logre complacer a padres de familia y educadores” (p. 79). La escuela, como medio, ya debe disputarse con otros la capacidad de influir y de educar:

crear un ambiente de estudio es hoy más necesario que nunca antes, porque en la hora presente son innumerables las llamadas que el estudiante tiene hacia cosas del todo ajenas a la educación ¿Qué decir de la radio, del cine, de la televisión, instrumentos que han reemplazado el libro, y no siempre para bien? Que hoy se estudia menos que antes es una verdad difícilmente refutable, y ello indudablemente se debe en gran parte a la influencia que, hora tras hora, ejercen estos medios mecánicos llamados culturales que con frecuencia lamentable merecerían otro nombre. (p. 79)

Entre estos medios, para Nieto Caballero, la prensa y la radio ejercen la influencia más decisiva sobre el espíritu de niños, adolescentes y jóvenes, e incluso sobre el hombre ya formado. Esto porque son los medios más accesibles y generalizados. Si las generaciones son más superficiales, dice el autor, es por la influencia de estos medios, un ambiente del que no es posible sustraerlos y que están configurando una “era carente de normas, de pautas espirituales, de directivas morales” (81). Incluso ya hay quienes culpan de esto a la Escuela Nueva y a la introducción de la democratización en la escuela.

Frente a estas situaciones se plantea que la escuela debe reaccionar, y que si bien no se puede sustraer a los niños y jóvenes de tales influencias, “debe asumir con espíritu severo la responsabilidad que le corresponde (...) El profesorado debe tener plena conciencia de que no es sólo la enseñanza la que está determinando la formación de sus alumnos” (pp.

81-82). Empero, la escuela se encuentra con varias dificultades, siendo una de estas que aún muchos niños están sustraídos de la escuela (no hay cobertura), y otra, que sus maestros enseñan de modo que aburren a los estudiantes, les roban su natural alegría y no pueden despertar en ellos la motivación para investigar y descubrir por su propia cuenta, que son los caminos hacia el “verdadero aprendizaje” (p. 90).

Como se dijo anteriormente, el maestro estaba facultado para vigilar a sus estudiantes dentro y fuera de la escuela, en la calle, excepto en la casa paterna; también, controlar el tipo de lecturas y prescindir de aquellas que no fueran convenientes; igualmente, los padres podían vigilar a sus hijos y alejarlos de las malas amistades. Ahora, en el periodo que se está considerando, estos asuntos de vigilancia e intervención adulta en todos los ámbitos infantiles se tornan imposibles, pues se han multiplicado los medios, a la vez que los educadores no disponen del tiempo porque son requeridos por otras ocupaciones.

El mundo está cambiando, los niños y jóvenes también, así que se plantea que la escuela ya no puede ser lo que era, tradicional, una escuela trapiche que aprisionaba al estudiante, donde él intentaba liberarse, pero se le aprisionaba aún más y “salía siempre maltrecho de esta brega, y guardaba de ella un rencoroso recuerdo” (p. 91). Estas consideraciones llevan a plantear que *al niño se debe liberar* de esta escuela inútil y opresora para hacerlo capaz, que no “acumule nociones, sino más bien que adquiera capacidades” (p. 91). En el cambio que se precisa, en las alternativas que puedan surgir, en una escuela radicalmente distinta a la tradicional, “el milagro será la obra del maestro” (92), que debe transformarse. De esta manera, resulta que cada vez más la escuela deberá adaptarse a los niños y jóvenes, y ya no tanto estos a la escuela.

Pese a todas las objeciones a la escuela y a los maestros, la educación escolar se sigue poniendo como el modo de “salvar la infancia” y la sociedad, de lograr la modernización, el progreso, salir del atraso y, posteriormente, alcanzar el desarrollo. El problema se plantea en términos de educación y se resuelve por esta vía. De esta manera, los esfuerzos se dirigen a expandir el sistema educativo, de modo horizontal para que todos queden incluidos y de forma vertical porque los años de educación no son suficientes, se requiere más preparación y más permanencia en el sistema escolar (Martínez Boom, 2004).

En síntesis, escuela y familia ya sienten disputada su exclusividad como espacios de influencia sobre la infancia debido a la emergencia de otros medios, que pueden ser más inmediatos, atractivos e influyentes, que no se pueden controlar ni evitar, de los que no se puede sustraer la infancia y que le develan secretos que debían esperar, llevándola a la pérdida de su inocencia y a una madurez temprana y fallida. Además, los padres ya no están asumiendo su responsabilidad de vigilancia y control del tiempo y actividades de sus hijos, así que los entregan a dichos medios y actividades. La educación escolar se pone como la solución a estas influencias, pero la escuela debe cambiar, para ser menos aburrida y tener más capacidad de influir; se requiere otra escuela donde el niño sea más libre y menos oprimido, para que se sienta a gusto, no se resista ni deteste la enseñanza y al maestro; a la vez, se precisa que más niños ingresen al sistema educativo y que permanezcan en este por más años, para que reciban más y mejor educación. En todo esto, el maestro se debe transformar para que pueda establecer otras relaciones con sus estudiantes, más cercanas, más interesantes, menos opresivas y construir una autoridad desde el saber y la capacidad, adquiridas mediante formación.

Las críticas a la educación tradicional, la expansión de los sistemas educativos, las transformaciones del mundo que aumentan su velocidad y sus efectos devienen en asuntos comunes para los estados, dado los procesos de internacionalización y mundialización.

5.3 Crisis: los problemas de velocidad, desajuste y desactualización

El sistema educativo colombiano, además de experimentar procesos de expansión horizontal, de crecimiento y cobertura, también se inserta en procesos de internacionalización y mundialización de la educación. Así que, de alguna manera, las prácticas, procedimientos, discursos y también los problemas van adquiriendo una connotación común en el orden nacional e internacional.

Es hacia las décadas de los sesenta y setenta cuando se empieza a hacer referencia a la crisis de la educación como una cuestión mundial. Respecto a este asunto hay que considerar el

libro titulado *La crisis mundial de educación*⁹⁰ de Philip Coombs (1971) que plantea la crisis como mundial y común a todos los sistemas educativos.

Según Coombs, a comienzos de los años cincuenta

los sistemas de educación iniciaron, por todas partes del mundo, un proceso expansivo sin precedentes en la historia humana. Las matrículas del alumnado llegaron a multiplicarse, en muchos lugares, en más del doble, los presupuestos para la educación aumentaron en una proporción más rápida aún, y la enseñanza destacó como la más importante industria local. De este proceso gráfico surgió la promesa de un constante progreso educativo. (p.9)

Empero, según la misma perspectiva, a pesar de esta gran expansión educativa, el crecimiento paralelo de la población habría conducido a un aumento del número total de analfabetos adultos en el mundo. Asimismo, los sistemas nacionales de educación estarían “condenados, desde siempre, a una existencia de crisis (...) escasez de fondos, de profesores, aulas, material didáctico; escasez de todo, excepto en estudiantes” (p. 10).

En Coombs la crisis de la educación aparece en términos de un aumento de la *velocidad*, es decir, de la aceleración vertiginosa de los cambios. La naturaleza de esta crisis se define a través de los términos “cambio”, “adaptación” y “disparidad”. Desde 1945, todos los países

habrían sufrido cambios en su medio ambiente a una velocidad vertiginosa, como consecuencia de un cierto número de simultáneas revoluciones mundiales de la ciencia y la tecnología, de la política y la economía, de las estructuras demográficas y sociales. Aunque los sistemas educativos se han desarrollado y modificado también más rápidamente que nunca, no lo han hecho, sin embargo, con la debida celeridad, adaptándose con demasiada lentitud al rápido compás de los acontecimientos a los que se hallan circunscritos. (p. 10)

En síntesis, el mundo estaría cambiando a una velocidad extraordinaria y los sistemas educativos también aumentaron su velocidad de cambio, pero no les alcanza para adaptarse a dichas transformaciones, así que se encuentran en un estado permanente de *desajuste*, disparidad o desnivel entre lo que precisa el mundo y lo que estos pueden ofrecer y hacer.

⁹⁰ El libro titulado *La crisis mundial de educación* de Philip Coombs (1971) constituye una de las primeras producciones analíticas en relación educación como sistema. Es necesario destacar que este texto se elaboró como documento básico para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación -1967- y que su autor, para el momento de la elaboración del libro, se desempeñaba como presidente del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, fundado por la Unesco en 1963. En dicha conferencia participaron 150 dirigentes de cincuenta naciones, denominadas en su perspectiva como “desarrolladas” y “subdesarrolladas”, que asistieron de manera no oficial, es decir, en calidad de personas particulares.

El mundo cambia, pero los sistemas educativos marchan más lento. No pueden responder a las necesidades de formación; en un mundo que produce conocimiento, la escuela que se había puesto como el espacio privilegiado para su producción, ni produce ni transmite, y si lo hace es algo que no sirve. Asimismo, no puede responder a las demandas de educación de la población, que no sólo ha aumentado demográficamente, sino que reclama más y mejor educación. Frente a esto cabe destacar una transformación, pues para las familias la escuela va dejando de ser una obligación externa para instalarse más como su propia necesidad, por lo que ahora su demanda se generaliza; las familias desean que sus hijos vayan a la escuela y que alcancen los más altos niveles del sistema educativo, esperando mejorar condiciones de vida y el anhelado ascenso social. Frente a esto, los sistemas educativos se encuentran sin capacidad y sin recursos.

Uno de los obstáculos que hace que la escuela y los sistemas educativos marchen lento, o por otro camino, frente a lo que se ponen como necesidades educativas, son los maestros, ahora docentes:

Tal como están las cosas, y vista en su conjunto, la profesión docente no tiene mucha propensión a la autocrítica. Es incapaz, asimismo, de aprovechar la oportunidad de innovación que ayudaría a los profesores a conseguir mejores resultados en las aulas, donde están sujetos a tantas distracciones que casi no disponen de tiempo para pensar. (p. 13)

En síntesis, debido al aumento de la velocidad de los cambios mundiales⁹¹, una aceleración sin precedentes, los sistemas educativos se han quedado atrás, por lo que se encuentran en un estado de desajuste ante la marcha del mundo. Así las cosas, la escuela y los sistemas educativos se deben reformar para “alcanzar” las transformaciones y ponerse el día. El

⁹¹ Paul Virilio entiende la velocidad como “... una cuestión primordial de la economía” (1997, p. 16), de tal modo que nociones como efectividad, calidad, eficiencia, planeación, evaluación y rendimiento tienen que ver directamente con el aumento de velocidad en tanto se administran las temporalidades, se economiza y optimizan tiempos y espacios tendiendo al máximo rendimiento y minimizando los desperdicios. Al parecer esta ha sido la búsqueda permanente e infructífera de las reformas educativas, pues “nunca alcanza”, los cambios no son suficientes, o cuando se ha cambiado las circunstancias precisan, o hacen precisar, otros productos, consumidores, sujetos, relaciones o instituciones. Esta economía de la velocidad tiene que ver también con la modernización de la educación, paralela a la mundialización de los sistemas educativos; a decir de Martínez Boom (2016), modernizar la educación significa “... introducirle velocidad; es decir, incorporar nuevas espacialidades y temporalidades, despojarla de atavismos, aumentar su productividad, eliminar derroches.” (p. 17).

problema es que cuando lo hacen ya viene un nuevo cambio que los deja sin fundamento, nunca alcanzan.

Pero los únicos que se quedan atrás y desajustados frente al cambio del mundo no son los sistemas educativos, los padres y maestros, educadores por antonomasia, resultan desactualizados y los que habían sido sus modos de establecer y ejercer autoridad se hacen imposibles, los fundamentos de legitimidad se desvanecen, se quedan en el aire. Hay que considerar además qué líneas de fuerza modifican las relaciones de autoridad y sus efectos.

5.4 Algunas líneas de fuerza que modifican las relaciones de autoridad

En la segunda mitad del siglo XX emergen unas fuerzas que modifican la infancia, la adultez y sus relaciones. Es necesario describir dichas fuerzas y sus efectos. En lo que sigue se considerarán cuatro: primero, la velocidad que modificó el valor de la experiencia adulta, llevándola a menos y, al tiempo, permitió que “lo joven” se instalara con un valor inusitado posicionándose como el referente a seguir, lo deseable; en esto el adulto deviene en desactualizado y su lugar como autoridad pierde fundamento.

Segundo, el modo como la autoridad empieza a percibirse como equivalente al autoritarismo y, al tiempo, se instala la consideración de que los niños deben ser liberados porque se encuentran oprimidos por los adultos y sus instituciones; esto imposibilita a muchos padres y maestros para ejercer su autoridad y los que lo hacen pueden ser considerados como fascistas.

Tercero, la prolongación de la escolarización, que implicó una extensión de la infancia en su dependencia económica y a su vez, del tiempo que los padres deben hacerse cargo de sostener a sus hijos; se genera una situación muy tensionante porque la infancia ya no es inocente, se cree que saben más que los adultos o son más capaces, pero depende de los padres en la provisión de bienes materiales y en la realización de deberes domésticos entre otras responsabilidades; así se configura una relación que es un campo minado, donde es difícil tener condiciones para configurar la autoridad.

Por último, ante la presión y los efectos de estas fuerzas la adultez termina por modificarse, muchos padres y maestros dimiten su autoridad, tratan de ser jóvenes y amigos de sus hijos

o estudiantes; ya no es deseable asumir responsabilidades ni sacrificarse, ser adulto es ingrato; la autoridad no tiene condiciones evidentes; mantener a los hijos es más costoso, extenso y agotador; en estos esfuerzos por liberar la infancia los adultos se liberaron de esta, no asumen su condición de adulto ni quieren ser mayores, en esto ya no hay realización, lo que tiende a configurar familias sin hijos.

5.4.1 Adultos desactualizados: pérdida del valor de la experiencia y la instalación de lo joven como referente

El aumento vertiginoso de la velocidad respecto a los cambios no sólo dejó atrás, en estado de desajuste, a la escuela y los sistemas educativos, sino a los adultos responsables de la educación, padres y maestros, quienes ahora resultan desactualizados. Para dar cuenta de esta desactualización adulta resultan productivas las categorías de *cultura postfigurativa* y *prefigurativa*, propuestas por Margaret Mead (1970)⁹² y retomadas por Narodowski (2014, 2016) a propósito de las transformaciones de la infancia, los adultos y sus relaciones.

En la cultura postfigurativa los cambios son más lentos e imperceptibles, por lo que “el pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación: sus vidas proporcionan la pauta básica” (Mead, 1990, p. 35). Los adultos transmiten a los más jóvenes el modo como será su mundo, los encauzan por unos caminos previsibles y certeros. En esta configuración el adulto vale por su experiencia que le representa un saber; dado que ya ha recorrido el sendero es el más indicado para guiar, advertir peligros, evitar desvíos y dar consejos; por eso tiene sentido seguir el ejemplo y obedecer a un adulto autorizado desde su experiencia. Lo que transmite el adulto es útil y actual.

Otros autores⁹³, al mismo tiempo que Mead, establecen cuáles eran las condiciones y los fundamentos de autoridad que se hallan en modificación para la década de los setenta.

⁹² En 1970 Margaret Mead, antropóloga estadounidense, publica *Culture and commitment. A Study of the Generation*, a propósito de las imposibilidades de transmisión intergeneracional.

⁹³ En términos de educación, considerando a los padres como educadores y a los hijos como educandos, Jacque Faure (1966), propone tres modos de transmisión que habían variado en el tiempo. Primero, la obligación de la educación era la “transmisión de una suma de conocimientos casi inmutables, que permitían el acceso a la situación de adulto” (p. 169); luego, esto se delegó a la escuelas, pero “el derecho de padre y de la madre de familia en este terreno se mantenía y proclamaba” (p.169); además, algunos padres podían hacer acompañamiento a sus hijos en los saberes que estaban adquiriendo en la escuela, acompañar su educación escolar, pues “las enseñanzas que recibía el hijo eran las mismas que había recibido el padre: la permanencia de los programas escolares, la estabilidad de las clases sociales, la lenta evolución de los progresos técnicos,

Coinciden en mostrar que la posibilidad de transmisión estaba dada por la lentitud de los cambios, donde la experiencia adulta tenía validez para dar cuenta del presente con fundamento en el pasado, pues las variaciones no eran perceptibles o significativas:

Antes, las condiciones de vida del abuelo eran las que encontraba a su vez el nieto. Uno y otro tenían que vivir en el mismo ambiente (...) y resolver los mismos problemas; utilizaban las mismas herramientas. La historia tenía entonces un valor educativo: al describir el pasado, explicaba el presente; al juzgar las acciones antiguas, ordenaba las actuales, puesto que las fuerzas en presencia continuaban siendo las mismas. Así, para dirigir a sus hijos, los padres comentaban sus experiencias, que ya estas eran normativas” (Joussellin, 1966, p. 78)

Pero para las décadas de los sesenta y setenta, cuando Mead y Joussellin se ocupan de estos asuntos, hay un problema de ruptura generacional, es decir, de imposibilidad de transmisión y guía por parte de los adultos. Esto se debe a que el mundo cambia de formas vertiginosas e imprevisibles, así que el adulto pierde la capacidad de indicarle a los más jóvenes cuál es el camino y el futuro. Siendo así, su acción pierde sentido y legitimidad.

Aunque ya las familias hubiesen delegado o cedido a la escuela parte de su autoridad para educar, porque allí habría adultos más capacitados para hacerlo, los cambios en términos de autoridad van más allá, pues ahora “no hay ya adultos que sepan más que los mismos jóvenes acerca de lo que estos experimentan” (p. 112). El mundo se sume en la incertidumbre, la inseguridad y la imprevisibilidad.

Los adultos no sólo se encuentran en incapacidad de transmitir, sino que además, lo que transmiten está desactualizado o no hay nada que valga la pena transmitir. Más aún, la experiencia adulta constituye un obstáculo, pues precisamente el mundo será lo que ellos ya no son. La experiencia ahora indica desactualización, vejez, atraso, rigidez e incapacidad para ajustarse al cambio; la inexperiencia se torna más valiosa, pues permite acomodarse con mayor facilidad a lo nuevo.

lograron que, durante mucho tiempo, los padres pudieran efectivamente seguir y controlar la instrucción de sus hijos” (p. 165). Sin embargo, esto se habría de transformar más adelante, ante la reducción del tiempo de los padres, o la imposibilidad, para vigilar el trabajo de sus hijos, los estudios más prolongados y la transformación constante de los programas, “lo que genera un “ruptura” mental y afectiva entre las generaciones” (p.16).

A estas nuevas relaciones Mead las llama cultura posfigurativa, “porque en esta nueva cultura será el hijo, y no el padre ni los abuelos, quien representará el porvenir” (p. 117). Lo juvenil se instala como un nuevo valor, “serán ahora los niños y los jóvenes los portadores de bienes culturales valiosos ya que su dominio de acciones y discursos fue configurado en la nueva situación” (Mead, 1970, en Narodowski, 2014, p. 198).

Lo joven toma un valor novedoso e inusitado, mientras que lo viejo se desvaloriza en picada. Antes lo viejo pudiera no ser tan positivo para los jóvenes: “Para él la vejez sólo significa voz cascada, ojos apagados, manos temblorosas; el compañero fuerte y audaz vale más que el maestro tolerante”(De la Salle Daniel, 1943); también había llamados a reconocer el valor de la experiencia del viejo, como se vio anteriormente: “Nunca será, pues, demasiado pronto para infundirle (...) el respeto para con el aciano, cuyas manos que hoy tiemblan empuñaron un día armas, la pluma o los instrumentos de trabajo; cuya debilidad está compensada por una larga experiencia de la vida, por un caudal de conocimientos prácticos” (p. 21). Empero, no sólo esa experiencia ya no es útil, sino que además, hay una tendencia a avergonzarse del aspecto viejo, tanto en lo físico como en las ideas. La industria cosmética hace transacciones millonarias en los intentos por borrar las arrugas, ocultar las canas, levantar los pechos, etc., para lucir un aspecto joven.

La velocidad de las transformaciones entonces modificó el valor de lo adulto y lo joven. En esto, las relaciones de autoridad pierden fundamento, pues el adulto se ve incapacitado para indicarle a los jóvenes el camino, más aún, son los jóvenes los que van a marcar la pauta de modos de vida exitosos y deseables.

El saber y la capacidad adulta lo ubicaban en un lugar asimétrico donde estaba autorizado para dirigir, ordenar y cuidar. Pero parece que ahora los jóvenes son los portadores de saber valioso, no unos saberes específicos, sino unas capacidades para fluir, para ajustarse a nuevas situaciones, desprenderse, desarraigarse, lo que al parecer el mundo en constante movimiento precisa. En esto los adultos, padres y maestros, quedan deslegitimados, desautorizados y deben buscar unos fundamentos que les permitan un reconocimiento que haga válida su acción de autoridad. En palabras de Guillot:

Ya no son los adultos los modelos de identificación o los que constituyen autoridad: son los adolescentes. Nuestra sociedad es “adolescéntrica”, este rango de edad, o más

bien una cierta forma de vivir se encuentra unida a una gran parte de la población que sufre por falta de futuro. Este cambio, profundo, pone a los adultos ante un desafío, y un déficit, de autoridad para “ordenar” en todos los sentidos del término. (2007, p. 83).

Ante este nuevo valor de lo joven, como “ordenador” del mundo y generador de deseo, muchos padres y maestros modifican las relaciones con sus hijos y estudiantes, no desean o no son adultos responsables, dimiten su autoridad, y buscan ser jóvenes en su aspecto, sus acciones, ideas y comportamientos. También puede suceder que se “aferren”, por su nostalgia o al no encontrar más opciones, a las viejas maneras de establecer autoridad. Los adultos dimiten su autoridad o se aferran a la autoridad del pasado, una muchas veces mitificada, como se verá más adelante.

Estas transformaciones, relacionadas con la velocidad, la devaluación de la experiencia, el extraordinario valor de lo joven y el desvanecimiento de los fundamentos de autoridad, entre otros, coinciden con otra fuerza que se suma para modificar las relaciones de autoridad, a saber, las consideraciones tendientes a liberar a los niños y la equivalencia entre autoridad y autoritarismo.

5.4.2 Liberación de los niños y la autoridad como autoritarismo

El niño como oprimido y el adulto como opresor. Este es un planteamiento que circuló en Colombia a propósito de la apropiación de las críticas a la escuela, entre estas las de la Escuela Nueva. Como se dijo a este respecto, el niño es puesto en un lugar para ser liberado y el maestro en el de opresor para ser sustituido por uno que reconozca al niño y sus facultades.

Pero esa tendencia a liberar al niño no se da sólo por los planteamientos de la pedagogía o de la psicología, hay otras consideraciones de orden político. Varios autores coinciden que tras la Segunda Guerra Mundial y sus atrocidades, toda autoridad se empieza a considerar como autoritarismo⁹⁴. Nótese como pese a las críticas por la severidad del maestro, las prácticas asociadas que fueron descritas anteriormente no se nombraban como autoritarismo, sino como excesos.

⁹⁴ Algo similar sucede en países como Argentina tras la dictadura.

Para Guillot la confusión entre autoridad y autoritarismo “ha sido dramática: muchos, queriendo evitar las monstruosidades del autoritarismo, han rechazado, con la mejor intención, la propia autoridad (...) Los llamados acontecimientos de mayo de 1968 perfeccionan este proceso. La autoridad educativa desapareció ante las presiones de los más jóvenes convertidos en íconos de la libertad.” (2007, p. 84). Los límites de la autoridad se desplazan: prácticas que estaban autorizadas, ahora se ven como autoritarias, por ejemplo el “cierto temor saludable”, así como algunos modos de castigo, incluso los más “suaves”; asimismo, causa horror considerar la obediencia como una virtud, los niños obdientes seguramente tendrían algún trauma.

Equiparar la autoridad al autoritarismo tiene al menos dos efectos. Por una parte, que los adultos consideren que sus prácticas son autoritarias y que están constriñiendo la libertad del niño, causándole un grave daño, así que no quieran ejercer su autoridad, no se sientan seguros ni autorizados para asumir sobre todo lo que se refiere a la corrección, a decir “no” al niño, a poner el orden y menos a exigir o procurar disciplina u obediencia. De otro lado, se refuerza que el niño se ponga en consideración como sujeto que debe ser liberado y que los jóvenes se conviertan en íconos de la libertad; así, los esfuerzos del mundo adulto se dirigen hacia su liberación y reconocimiento, no sólo ya como desprotegido y a veces desamparado, sino también como un sujeto de derechos vulnerado.

A este respecto, Guillot indica que hacia los años 70 se dieron una serie de apropiaciones sobre teorías que habían considerado educar al niño en libertad, entre estas las de Rousseau, que distan de la complejidad de los planteamientos de este autor. Ahora la educación debía orientarse a “no traumatizar el niño, no prohibir, eliminar tabúes, decirlo todo, mostrarlo todo, explicar y negociar, etc.” (p. 31). A esto López Hoyos agrega: “tanto así, que se oye tratar de fascista a las personas que ponen límites a los niños y jóvenes, haciéndolas objeto de rechazo y crítica” (2010, p. 63).

En relación con la autoridad del maestro, aunque debía ejercer la disciplina cuidadosamente para evitar conflictos con los padres o tutores; las familias, producto de la alianza, llegaron a admitir su autoridad y modos de corrección, siempre y cuando fueran justos. En cambio, los padres que preconizan la libertad del niño ven en el profesor autoritarismo y opresión, por lo que defienden a su hijo a toda costa y difícilmente admiten llamados de atención, pues

ninguno es merecido. De esto se quejan los maestros que se sienten imposibilitados frente a las familias para educar.

Con miras a liberar a los niños, el adulto no establece límites, no interviene para corregir o prohibir, negocia lo que era innegociable, revela lo que era irrevelable. Hasta principios del siglo XX era corriente que niños y jóvenes solo pudieran participar en las conversaciones adultas cuando eran autorizados y en situaciones limitadas, aquí se consideran interlocutores válidos para cualquier conversación, incluso las dirigen y causan admiración, interrogan las acciones adultas, justifican y reclaman; los niños tienen la palabra. Todas estas acciones ponen a niños y adultos en el mismo nivel, diluyen la asimetría que había sido constitutiva de su relación de autoridad, lo que indica que esta ya no viene a lugar.

Muchos padres o maestros, guiados por el principio de dejar libertad al niño y no ejercer sobre él autoridad, entendida como autoritarismo, tuvieron muchas dificultades, si no es que fracasaron. Perdieron el control sobre sus hijos, en relación con situaciones cotidianas o de orden más estrepitoso, como lo relacionado con el sexo y el alcohol; se vieron abocados además a faltas de respeto y también a intentos de dominación.

Otro correlato de la liberación del niño consiste en que no sufra lo que los padres tuvieron que sufrir, bien sea por disciplina rígida, falta de cariño o por escasez de medios materiales. Así que además de evitar corregirlo, de permitirle, de mimarlo, incluso de escucharlo, se trata de proporcionarle confort material. En términos de López Hoyos “los padres no quieren que sus hijos sufran ni les falte lo que a ellos les faltó” (p. 62). Al mismo tiempo los maestros conmovidos por su propia infancia escolar tratan de establecer relaciones donde no sea opresor, empero la autoridad se confunde con autoritarismo, así que se dificulta o imposibilita ejercerla.

Por supuesto, las acciones para liberar al niño y la equiparación entre autoridad y autoritarismo no fueron del todo aceptados, no se trató de una transformación homogénea ni definitiva. Las críticas no se hicieron esperar y emergieron al mismo tiempo que estos discursos o prácticas. Adultos, medios de comunicación y expertos desconcertados acusan a los padres y maestros de no ejercer su autoridad, de ser *permisivos* y de los patéticos resultados de las generaciones criadas bajo este estilo. La permisividad como un estilo de autoridad, fallido claro está, no es una novedad, pues como se describió anteriormente en los

siglos XVIII y XIX también se acusaba a las autoridades familiares o escolares de permitir al niño dar órdenes, imponer, complacer, todo por un amor mal entendido. Asimismo, Rousseau advirtió el niño tirano, que pone a los adultos a su servicio y los usa para su complacencia; y también el esclavo, sometido a la autoridad sin posibilidades de llegar a ser libre, como se vio en el capítulo tres. Pero, al contrario de estos planteamientos, el “boom” de la libertad del niño llegó a desestimar cualquier autoridad posible.

De esta tendencia a la liberación del niño empiezan a aparecer culpables, ya lo veíamos con De la Salle, quien consideraba que esto era producto de la democracia. Friedrich indica que “desde la revolución del siglo XVIII contra las autoridades establecidas de la iglesia y el Estado, los amantes de la libertad han propendido siempre por ver la “autoridad” con ojos torvos, si no a atacarla” (1969, p, 47). Molnar (1986), indica que algunos acusan a las teorías pedagógicas de John Dewey. En todo caso la autoridad se hizo mala fama, en un determinado momento, ubicable en los años sesenta y setenta, lo que no fue común ni generalizado.

Mientras los adultos se debaten entre la libertad, la autoridad, la permisividad y el autoritarismo, otras fuerzas entran en juego para complejizar y modificar aún más las relaciones entre infancia y adultez, como la que concierne a la prolongación de la escolarización y del estado de infancia en lo referente a la dependencia económica, pero a otros aspectos no, por ejemplo, en cuanto a la inocencia.

5.4.3 Prolongación de la escolarización: ¿el fin o la extensión del estado de infancia?

*“En lugar de un paso, la adolescencia se convierte en una especie de estado; empieza más pronto que antes y parece que tiende a eternizarse”
(Rolin, 1966, p. 89)*

“La infancia y la adolescencia se caracterizan actualmente por la irresponsabilidad, más que por la inocencia” (Isambert-Jamati, 1966, p. 165)

La infancia moderna tenía una especificidad -incapacidad en varios sentidos, dependencia, mayor capacidad de aprendizaje y modificabilidad...- que la diferenciaba del adulto, no se trataba de un adulto pequeño sino de un ser diferente, que mediante la intervención y autoridad adulta dejaba de ser infante, se hacía un adulto independiente.

El paso a la adultez estaba signado por unos ritos, entre estos el ingreso al mundo del trabajo, la finalización de los estudios o incluso el hacerse madre o padre. En lo que respecta a la permanencia en el sistema escolar, esta se ha prolongado cada vez más, así que muchos jóvenes permanecen también durante mucho más tiempo bajo la dependencia de sus padres, al menos económica; lo que sucede también con los hijos que ni estudian ni trabajan. Con los más chicos ya no se trata sólo de enviarlos a la escuela, sino que muchos padres invierten tiempo y dinero ocupándolos en cursos complementarios, cuyo propósito es el aprendizaje.

A este respecto, en 1966 Albert Palle, indica que “el tiempo durante el cual los hijos permanecían a cargo de sus padres era, como promedio, más corto. Luego no ha cesado de alargarse” (p. 14). Asimismo, Isambert-Jamati indica que “durante mucho tiempo, la mayor parte de la población se separó muy pronto de su progenitura” (1966, p. 157), la adolescencia no se desarrollaba al lado de su familia y los jóvenes “debían preocuparse por su destino” (p. 157), empero esta situación se habría modificado sustancialmente. Aquí hay una preocupación por la prolongación del estado de infancia y, a su vez, la de la responsabilidad adulta.

Empero, esto implica una modificación difícil de encarar tanto para hijos como para adultos, pues la carga del hijo se hace más extensa y pesada, y el joven, que defiende su libertad, prolonga su dependencia; a la vez, la juventud tiene rasgos de adultez, en lo que al saber se refiere, ya no hay secretos; y los adultos están desactualizados, situados en el lugar de no saber. En estas circunstancias, el frágil móvil del padre para ejercer su autoridad compete sólo a la dependencia económica. Resulta difícil ser autoridad cuando no se tienen las condiciones, cuando los hijos permanecen más tiempo en la “familia”, dependiendo, pero pertenecen menos a esta en términos de influencia, de normas y de autoridad.

Esta situación se puede complicar aún más cuando los padres asumen que el único deber y obligación de los hijos es estudiar, sea cual sea el nivel educativo que cursen. Mientras tanto los padres los mantienen y hacen todo lo que corresponde a los deberes; entre otras cosas porque, como se dijo antes la educación ya ha tomado un valor extraordinario y los padres, muchos con niveles educativos inferiores a sus hijos, suponen que esto es un esfuerzo mayor que compensa librarlos de cualquier otra responsabilidad; lo que tiene valor

es el estudio. En todo caso, los hijos se hacen más dependientes y los padres más sacrificados.

A propósito de la pregunta por los límites de la infancia, Isambert-Jamati (1966) indica que en términos de inocencia los jóvenes son cada vez menos infantes, pero no así en lo que concierne a la responsabilidad: “muchachos muy jóvenes [son] hombres hechos y derechos, en relación con la imagen de inocencia, pero se posterga una parte importante de las responsabilidades reales. La interdependencia de los dos aspectos de la infancia no se realiza en nuestros días” (p. 160). Ser infante no es ser inocente, este aspecto de la infancia pierde vigencia, pero al mismo tiempo se prolonga la infantilización en cuanto a responsabilidades y dependencia económica de los padres.

Si bien los padres se sacrificaban por sus hijos, estos debían esforzarse. Empero, cada vez las familias están obligadas a dar más, en lo que se refiere a proveer medios materiales, dedicar tiempo y ejercer las labores domésticas. La carga se hace más difícil y pesada: “Cada una [familia] tiene la idea de que hace más en favor de sus hijos que la precedente; cada una está persuadida de que los hijos exigen más de sus padres que lo que éstos exigieron de los suyos” (Palle, 1966, p.16).

En la década de los setenta los límites temporales entre infancia y adultez se hacen más borrosos e incomprensibles. Jousselein indica que al prolongarse los años de aprendizaje,

el acceso al estatuto adulto se aleja (...) en el siglo XX, la mayoría de la edad legal tampoco significa en muchos casos, que el hijo sea capaz de ganarse la vida. De año en año, en la sociedad occidental, la edad de la madurez retrocede. Y, al propio tiempo (...) la edad de la pubertad no cesa de adelantarse. De ahí el fenómeno nuevo del *teenager*, un ser habido, adulto sexualmente que, no obstante, no ha terminado de desarrollarse y que, moralmente y materialmente, depende aún por entero de su familia. (p. 46)

Este modo de extensión de la infancia coincide con la emergencia del aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida, cuya configuración se encuentra particularmente en Faure J. *et al.*⁹⁵ (1972), donde se plantea que

⁹⁵ El documento *Aprender a hacer: la educación del futuro* (1972), es requerido y publicado por la Unesco. En este se hallan unos de los primeros planteamientos novedosos en relación con el aprendizaje como *aprender a aprender, aprendizaje permanente, sociedad del aprendizaje, sociedad educadora*, etc., entre otros términos que se insertan desde los organismos internacionales en los sistemas nacionales de educación, en los discursos,

La ciencia contemporánea ha aportado un elemento muy singular al conocimiento del hombre mostrando que es biológicamente inacabado. *Cabría decir de él que no deviene nunca adulto* [cursiva fuera del texto], porque su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje. Su carácter incompleto es lo que le distinguiría esencialmente de los otros seres vivientes, toda vez que debería recibir de su entorno las técnicas vitales que ni la naturaleza, ni el instinto le proporcionan. Esta sería la razón de estar obligado a aprender constantemente para sobrevivir y devenir. (p. 205)

Mediante la educación familiar y en el transcurso de la escolarización el niño se iba haciendo adulto. Sin embargo, de cara al aprendizaje permanente, este proceso no tiene fin; entre otras cosas porque el mundo cambia velozmente, así que lo aprendido en la escuela, si es que se aprende algo, pierde rápidamente actualidad, así que se requiere aprendices, equiparables a infantes, permanentes. Un modo de infantilización se prolonga con el aprendizaje permanente, maestros y alumnos, padres y maestros, todos son aprendices, y en relación con ciertos saberes los lugares de autoridad pueden ser fácilmente intercambiables.

Entre otras cosas, con el aprendizaje permanente, la escuela y el maestro pierden su lugar central como posibles escenarios o posibilitadores de aprendizaje, cualquiera puede aprender o enseñar, lo que tiende a configurar una sociedad educadora. En esto, la autoridad es intercambiable y las asimetrías son meramente casuales y transitorias:

En vez de delegar los poderes en una estructura única, verticalmente jerarquizada y constituyendo un cuerpo distinto en el interior de la sociedad, son todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte, una responsabilidad educativa (...) ahora, la enseñanza podrá ser asegurada por otras personas que los funcionarios especializados a este efecto; los comportamientos verticales tienden a borrarse; las relaciones fronterizas que existen entre el sector de la escuela y lo que se ha llamado la escuela paralela, entre el sector público y el sector privado, entre el cuerpo profesoral funcionarizado o contractual y quienes asumen tareas educativas u ocasionales, carece ya de sentido. (p. 243)

Cabe advertir que no es que el aprendizaje aparezca en este momento, pues la pedagogía y la psicología ya lo habían considerado ampliamente, pero su conceptualización, estatuto, valor, extensión, efectos y función son diferentes. No se trata de modificación de conductas, de memoria, de habilidades, de adquirir información ni de un efecto de la enseñanza. En

en las políticas y reformas, en los consensos, etc. Además, se trata de planteamientos de expertos que conforman una comisión con representantes de casi todo el mundo, de los que muy poco o nada se duda.

esto, los estudios “ya no pueden constituir un «todo» definitivo que se imparta y se reciba antes de entrar en la vida adulta, cualquiera que sea el nivel de este stock intelectual y la edad de esa entrada” (p. 40). Lo que se requiere aprender, lo que tiene valor, no son saberes específicos ni concretos sino un *aprender a aprender*, a modificarse y acoplarse constantemente ante la inestabilidad de las situaciones:

Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables; para un momento de la existencia; para una profesión determinada o un empleo dado; para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado. Esta concepción prevalece todavía demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba. ¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica. (p. 132)

También hay que decir, que el aprendizaje ha sido puesto actualmente por algunas teorías económicas como el factor central de productividad, por ejemplo, Stiglitz y Greenwald (2014). De las múltiples y complejas consideraciones que hacen estos economistas hay que destacar que de los determinantes del aprendizaje, el más crucial es la capacidad de aprendizaje que no se garantiza por los años de escolaridad, como según ellos convencionalmente se mide el capital humano. Tales capacidades de aprendizaje se asocian incuestionablemente a la edad: “no puedes enseñar trucos a un perro viejo. *En promedio*, los individuos más jóvenes tienen mayores capacidades de y están más abiertos a aprender (...) no tienen elección: deben aprender las habilidades y el conocimiento que les permitirá tener éxito” (p. 103). Los más jóvenes tendrían una ventaja comparativa respecto a los que tienen más edad, no tienen experiencia, lo que es deseable siempre y cuando su capacidad de aprendizaje e innovación sean extraordinarias.

Ahora bien, aquí se está planteando una extensión de la infancia, mientras que desde hace varias décadas hay voces que afirman que ¡ya no hay niños! (Rolin, 1966, p. 93) o se anuncia el fin de la infancia. Frente a esto hay que decir que, un modo de ser infancia ha desaparecido casi por completo, en lo referente a los rasgos de inocencia, lugar de no saber, incapacidad para decidir, separación del mundo, entre otros. Según Diker

las hipótesis sobre el fin de la infancia (...) sostendrán entonces que a lo que hoy asistimos es al agotamiento del modo de concebir la infancia y de actuar sobre el cuerpo infantil producido en la modernidad, que tenía en la familia y en el Estado (principalmente a través de la escuela, pero también de las instituciones de salud y de justicia) sus principales agentes de intervención. (2008, p. 26)

Asistimos entonces a la dilución de un modo de ser infancia y a la emergencia de múltiples infancias, hiper o desrealizadas⁹⁶, afectadas por los medios de comunicación, las tecnologías, el mercado, las redes, los derechos, la vulnerabilidad, las jurisprudencias, etc. Las infancias son diversas y heterogéneas. Asimismo, es difícil acordar cuáles son los límites; en términos de responsabilidad jurídica, por ejemplo, la edad de imputabilidad sigue siendo asunto de álgidas discusiones y discrepancias.

En los tiempos de estas nuevas infancias hay también nuevos adultos.

5.4.4 Ser adulto no es deseable

“En el peor de los casos asistimos a una eclosión de padres acomplejados y de niños tiránicos que sustituye a los niños acomplejados y a los padres tiránicos”
(Ravenne, 1966, pp. 141-142)

Las transformaciones señaladas modifican tanto a la infancia como a la adultez y sus relaciones. Vale la pena detenerse en los efectos sobre los adultos, considerando las modificaciones frente a su ejercicio de autoridad. Uno de estos efectos es la búsqueda de rejuvenecimiento. Jousselein indica que “los adultos manifiestan, cada vez más, su disgusto por no ser jóvenes. Por sus maneras y sus comportamientos, la mayoría buscan, de mil maneras, rejuvenecerse o afirmar cierta identidad con los jóvenes” (1966, p. 72).

Se busca ser joven modificando el cuerpo, usando determinado tipo de ropa, asumiendo actitudes o modos de pensar, aplicándose a ciertas actividades o diversiones; mostrando un estilo joven. Para lucir más bello, para estar actualizado, para ser auténtico e ir al paso del mundo, puesto por los más jóvenes.

⁹⁶ Narodowski (1998, 2011, 2016) se refiere a una infancia *hiperrealizada*, niños o jóvenes que se “realizan” en internet, los videojuegos, la televisión por cable, los computadores, etc.; efectivamente no ocupan el lugar del no saber; ellos no deben esperar y obedecer, pues su tiempo es el de la inmediatez; son capaces de actualizarse frente a los cambios vertiginosos de la tecnología, nunca están atrás; pueden ser “maestros” de sus padres y profesores. Asimismo, el autor propone pensar una infancia *desrealizada*, esto es, la de la calle, niños que no están al amparo de un adulto y que desde sus condiciones encuentran herramientas para ser independientes y autónomos; no son los de la ternura, más bien se perciben como peligrosos.

De otro lado, buen número de padres quiso hacerse amigo de su hijo. Bien fuera como efecto de pretender no ser autoritario y liberar a sus hijos de las ataduras, por considerar que es un modo más “joven” y “actual” de ejercer la paternidad, como único modo de lograr confianza o por la imposibilidad misma de ejercer autoridad. En los sesenta se afirma que “la mayoría de los adultos ha renunciado a muchas formas de autoridad tradicional, tanto a causa del prestigio concedido a la juventud, como por su propia impotencia” (p. 73), pero en esto, como indica Rolin (1966) los padres-camaradas, ni padres ni camaradas, pues no por intentar ser amigo se hace amigo y más bien tiene como efecto el rechazo o vergüenza de sus propios hijos y la imposibilidad de ejercer autoridad, que no es una relación entre iguales como la amistad. En el caso de los maestros muchos intentan llegar a las aulas tratando de ejercer de un modo juvenil y horizontal.

Tanto para padres como para maestros esta manera de asumir su autoridad no ha dejado de ser problemática; en primera instancia porque, quiéranlo o no, siguen ocupando un lugar jerárquico del que se esperan unas actitudes, es decir, en tanto ocupan el lugar de autoridad se les reclama que la ejerzan, entre otras cosas porque la forma escuela, con sus dispositivos constitutivos se mantiene sin muchas variaciones: encierro (horarios durante el cual los estudiantes no pueden ser sustraídos y el maestro es responsable), simultaneidad sistémica, instrucción simultánea y alianza familia escuela.

En varios estudios etnográficos⁹⁷ se muestra tanto el fracaso de los estilos de docencia que no exigen un mínimo de orden y disciplina, como el hecho de que los jóvenes reclaman autoridad, aunque se quejen de sus abusos. Así, por ejemplo, Martínez J. *et al.* (2005), en un estudio sobre el modo como ejercen su autoridad los profesores novatos encuentra que hay unos estilos caracterizados por poca normatividad y control, escasos llamados de atención pese al desorden, imposibilidad para hacer las actividades debido a la indisciplina, trato como iguales -chistes, modos de vestir, vocabulario-, demasiada negociación y recompensas, críticas de los alumnos que exigen al profesor que ponga orden, etc. Los profesores iban

⁹⁷ Ante el “está prohibido prohibir” Maulini plantea que eso no es lo que quieren los estudiantes y que los investigadores que se lo han preguntado demuestran que el «buen maestro» es para los alumnos uno que “se le entiende y, a la vez, les entiende, y ello sin renunciar a sus responsabilidades ni dejar de ejercer su autoridad, de la que no abusa. Precisamente porque asume plenamente esta autoridad los alumnos se autorizan a aprender y no se someten al todo poderoso, sino que van progresando para, así, algún día relevarle” (2006, p. 22).

buscando ser aceptados con agrado, o no ser opresores con los alumnos⁹⁸, pero terminaron por ser rechazados, burlados, etc.

A este respecto, Jousselein advierte que “muchos intentan recuperar el control de sus hijos convirtiéndose en sus «camaradas»; esto rara vez representa un éxito duradero, ya que, para encontrar de nuevo una intimidad perdida, los padres se rebajan poniéndose a la altura de sus hijos e hijas, en lugar de procurar que éstos se eleven al nivel de aquellos” (p.84); así la asimetría tiende a igualarse, pero por abajo, por la incapacidad o la no responsabilización. Aunque esto pudiera parecer más tranquilo y generar menos fricciones, los hijos o alumnos se pueden aprovechar y sentirse complacidos, pero “esta especie de demagogia familiar no procede más que de una pseudoactualización. Es inútil adoptar el estilo de una época si no se viven sus realidades fundamentales” (p. 84-85).

Cuando los adultos responsables dimiten su autoridad los hijos pueden llegar a dominarlos, a someterlos, convirtiéndose en verdaderos tiranos: “Más que una nueva raza de niños, la mitad de nuestro siglo ve nacer una nueva raza de padres (...) se presenta con facilidad a los padres como animales acosados, prisioneros de sus hijos tiránicos. Los dibujos de periódicos están llenos de estos pequeños personajes que (...) reducen a sus padres a la esclavitud” (Ravenne, 1966, p. 139).

Ser padre es cada vez menos deseable y gratificante, por lo que concierne al ejercicio dificultoso de la autoridad, la prolongación de la infancia en términos de sostenimiento y dependencia económica, las mayores inversiones en educación, a unos hijos que no agradecen los sacrificios, a los que no se les puede ordenar ni exigir. También es más difícil hacerse cargo de otro y postergar la felicidad cuando el mundo grita vivir el hoy porque el futuro es incierto.

Así las cosas, no sorprende que los hijos no deseen ser adultos, que los adultos no quieran ser padres, y que los padres dimitan sus responsabilidades. Los medios anuncian ya con

⁹⁸ Un profesor expresa así sus pretensiones: “«Yo me meto tanto en el rol que a veces resulto siendo un niño como ellos. Antes de ser profesor uno debe ser amigo de los niños y verá que le va mejor (...) A mí me parece que la autoridad no es ser un policía con los alumnos; yo les dije que no era un profesor sino un coordinador, soy uno más de ustedes, pero que los va a guiar, a iluminar. La autoridad es más establecer empatía y relación afectiva con el alumno” (En Martínez J. et al., 2005, p. 31).

preocupación la tendencia de hogares sin hijos. Para Rolin “el horror a envejecer se ha apoderado de las jóvenes generaciones [porque] envejecer es convertirse en un extraño, en algo inconcebible para el que vive el instante” (1966, p. 94). Además, ser niño o joven era esperar, para saber, ser autónomo, capaz y libre, pero esta espera ya no parece ser condición: “¿para qué desear algunos años más, si la riqueza, la libertad y la felicidad pueden conquistarse enseguida?” (p. 94).

En relación con la liberación de la infancia, según Narodowski (2016) son los adultos los que terminan por liberarse del niño. Al mismo tiempo, la adultez se diluye, ante la pérdida del valor de su experiencia, el inusitado valor de lo joven, la imposibilidad o mayores dificultades para asumir la responsabilidad, la dirección, la corrección, establecer el orden y lograr la obediencia.

También hay que decir que desde el orden legal o jurídico los padres no se pueden desprender fácilmente de la responsabilidad paterna y que son requeridos en muchos ámbitos. Los términos de la responsabilización son más exigentes:

Se llama la atención de los padres sobre sus obligaciones. Y no pueden ignorar que la salud, la seguridad física y moral, la instrucción de sus hijos, emanan de sus responsabilidades y que pueden verse llamado a rendir cuentas de ello ante los servicios públicos competentes, para que estos juzguen como ejercen -o cómo no ejercen-su autoridad. Paralelamente, se elabora un derecho de los hijos” (Joussellin, 1966, p. 78).

Pese a todas estas transformaciones e imposibilidades, la autoridad no se ha descartado como relación social posible e incluso necesaria. Muchas voces reclaman volver a la autoridad.

5.5 Volver a la autoridad

“Allí donde se encuentra el mayor peligro se encuentra también la salvación”
(Virilio, 1997, p. 31)

Las generaciones criadas bajo condiciones de autoridad resultan desconcertadas ante la imposibilidad de educar a sus hijos de la misma manera como lo hicieron sus padres. Asimismo, los maestros se desconciertan al encontrar que sus estudiantes no se comportan de maneras similares a como lo hacían ellos en su tiempo y que los estilos de ejercer autoridad de los que eran sus mejores maestros no tienen los efectos esperados.

Mientras algunos adultos preconizaban la libertad del niño y ponían la autoridad como equivalente al autoritarismo, otros veían en esto una pérdida del sentido de ser adulto y de ser niño, un ejercicio de adultez patético y reprochable. Para estos la autoridad adulta no tiene duda, pero lo que hay es unos adultos incapaces de ejercerla. Así que, buscando en sus memorias, muchas de ellas idealizadas o mitificadas, trataron de restablecer su autoridad, al estilo antiguo, según su consideración, con severidad y disciplina.

Incluso muchos adultos ven como causa de lo que llaman pérdida de autoridad el exceso de derechos del niño o unos derechos inmerecidos. El niño se ha vuelto intocable, dirían, impotentes ante la super protección con la que se le quiere cobijar. A este respecto es necesario considerar objeciones como las de Guillot: “En la era de la pedofilia, del «turismo sexual», de la prostitución infantil ¿los derechos del niño serán una farsa?” (2007, p. 32).

Más allá de aproximarse a los Derechos del niño tratando de signar cuál es su verdadero valor, si son buenos o malos, importa indicar que estos permitieron, junto con elementos ya señalados, modificar el estatuto de la infancia y que han sido usados para defender y proteger a los niños, pero también para acusar a los propios derechos de la inhabilidad adulta para corregir. Aunque, de cara a la autoridad, esta cuestión requiere mayor profundidad, hay que considerar que la Declaración de los Derechos del niño proclamada por la ONU en 1989 implicó una modificación “otorgando a la infancia derechos antes sólo privativos de los adultos. Entre estos derechos destacan los de libertad de opinión, de expresión, de pensamiento, de conciencia, de religión, de asociación, de reunión pacífica, e incluso el derecho a que se respete su vida privada (Rénaut, 2004: 419, en Durán, 2010, p. 13).

Pese a todas las dificultades, críticas, lamentos, crisis y demás condiciones que signan la autoridad como algo que fue y que ahora es imposible establecer, están también las voces que, considerando que no se puede reestablecer en los términos del pasado porque las condiciones son radicalmente distintas, es posible, y quizá necesario, reinventar la autoridad. Es decir, la autoridad sigue planteándose como una relación primaria en las relaciones actuales, aunque los términos sean distintos y aunque se sepa de su mayor dificultad e inestabilidad.

Pese a que se desconfía de la autoridad, en un mundo de incertidumbre y de inseguridad no se renuncia a esta, quizá aun tenga validez la afirmación de Hendel: “nuestro mundo jamás

tiene la suficiente tranquilidad para poder prescindir de la autoridad” (1969, p.23). Según él, esta aceptación agradecida de la autoridad se da “cuando la gente se cree insegura y siente amenazada de destrucción su casa y hogar” (p. 24), por eso al tiempo que se señala la crisis, se trata de diagnosticar y resolver.

Padres y maestros hoy más que nunca se encuentran inseguros, sumidos en los dilemas y la confusión entre autoridad y libertad, libertad y permisividad, autoridad y autoritarismo. No en vano se han multiplicados los libros, las escuelas de padres, los expertos y las opiniones en medios de comunicación que les indican cuáles son los estilos para ejercer autoridad, cómo poner límites, cómo amar y corregir, cuáles son las posibilidades, cómo establecer la asimetría necesaria.

Para el caso de los maestros establecer autoridad, o los efectos de no lograrlo, es un asunto que demanda buena parte de su tiempo y energía, por lo que puede resultar un asunto pesado y fatigoso, aunque no todos fracasen y sean infelices como se supone.

5.6 La autoridad del maestro: fatiga, renuncia y posibilidades actuales

La siguiente sentencia describe la actualidad de muchas de las aulas colombianas y quizá de otros países: “Con cierta frecuencia el profesor pierde la mitad de su valioso tiempo en mantener el orden necesario para desarrollar su tarea docente, lo que perjudica al conjunto de los alumnos y deteriora la calidad de la enseñanza” (Comunidad Autónoma de Madrid, 2010).

Las dificultades para ejercer de forma efectiva la autoridad en las aulas, para establecer un mínimo de orden o ser escuchado parecen ser generalizadas, lo que demanda buena parte del tiempo, la energía y las acciones de los profesores. Más aun, proliferan situaciones donde los docentes son cada vez más la víctima de sus alumnos y padres, donde se sienten imposibilitados para exigir, sancionar, hacer llamados de atención o incluso ser afectuosos, como se muestra en la siguiente nota del periódico El Colombiano, que aunque caricaturiza las situaciones, exagerando los rasgos, expresa las preocupaciones e imposibilidades:

Un joven de 14 años, en actitud retadora, exhibe un arma de fuego encima del escritorio, como si fuera un borrador, que en sentido figurado puede serlo. Ante el

susto de la profe, la inocente criatura la guarda en un morral que la maestra no puede tocar, porque podría ser acusada de vulnerar los derechos del niño.

Otro niño, de siete años, es descubierto consumiendo drogas en el baño del colegio. Su hermano de nueve también las consume pero el papá de ambos, que es el jíbaro del barrio, reclama un video de prueba ante la rectoría del colegio. De lo contrario, demandará a la institución por vulnerar los derechos de sus hijos.

Algunos niños llevan navajas a la escuela, y no precisamente para sacarle punta al lápiz, pero no se las pueden decomisar sin la presencia del acudiente, porque sería vulnerar los derechos de los niños.

Cuando los alumnos "difíciles" (que no son todos pero pesan mucho) son expulsados del colegio por antecedentes disciplinarios o incumplimiento del Manual de Convivencia, aparece la normatividad vigente para defenderlos porque se les están vulnerando los derechos a la educación, que les son restituidos de inmediato.

Todo parece estar en contra del maestro y a favor de los niños, totalmente empoderados, apáticos e irresponsables, llenos de derechos pero sin deberes. ¿Y los profes? Desmotivados, jartos. Muchos de ellos sienten que no vale la pena dejar hasta la piel en el tablero si no pueden intervenir en el contexto extracurricular de sus alumnos.

El profesor que no es maestro, que se está escampando en un salón de clases, recibe el sueldo y se lava las manos, pero los que aman su oficio, se capacitan, se inventan, se preparan, planean y se sueñan su cuento, sufren la soledad de unas familias indiferentes y, además, de un sistema que baila al son de las políticas improvisadas del ministro de turno. (Restrepo, 20 de septiembre de 2014).

Actualmente el maestro se concibe cada vez menos como autoritario y opresor, y más como una víctima que hay que defender de esos niños y jóvenes "intocables", que no son adultos para responder por sus actos, que a veces rayan con la delincuencia, y tampoco son los infantes de antaño situados en el lugar de no saber, a los que se les podía exigir obediencia e imponer autoridad. En todo caso el maestro debe ser "defendido", no puede permitirse que pierda el control sobre su clase, su autoridad, porque esta sigue siendo imprescindible para garantizar su función docente.

Las dificultades para ejercer autoridad se ponen como la causa de la violencia escolar, del *bullying*⁹⁹ o de los bajos resultados académicos internos o medidos en pruebas internacionales, suscitados por un ambiente escolar poco favorable. La docencia se habría convertido en una profesión de alto riesgo para la salud y para la vida, con efectos

⁹⁹ Narodowski (2016) indica que el *bullying* o acoso escolar como categoría de la investigación en la psicología social y la psiquiatría "poco o nada parece tener que ver con la denominación difundida en el sistema educativo y a través de los medios, donde el mismo concepto parece aplicarse a muchísimas otras situaciones de la vida cotidiana escolar" (p. 178). Sobre todos los medios han instalado y reconfigurado esta categoría, haciéndola más amplia, donde caben variadas situaciones, muchas de las cuales no son resultados ni controlables por la escuela ni los maestros.

desfavorables para el cuerpo y la mente, destacándose el alto número de profesores con síntomas como el burnout¹⁰⁰ -el síndrome del quemado-, el malestar docente, las enfermedades mentales, el agotamiento, el estrés, las pensiones anticipadas por estas situaciones y las renunciaciones. Sin embargo, hay estudios, como los llevados a cabo por Londoño y Sáenz Obregón, para el caso de los docentes de Bogotá D.C., que concluyen que: “[los profesores] tienden a valorar positivamente su oficio (...) lejos de malestar generalizado la mayoría se sienten satisfechos con su oficio” (2011:255).

Uno de los diagnósticos que acompaña tal “negatividad” del profesor es su escaso reconocimiento a nivel social. Como ha sido una constante, actualmente también se clama y se apunta a un nuevo maestro, uno al que se le invierte o que se endeuda para tener más años de formación, bien sea para adquirir más capacidades o mejores ingresos. También se precisa un maestro aprendiz e innovador, capaz de capitalizar en medio del caos y la incertidumbre. Los maestros “tradicionales” están condenados a desaparecer a toda costa.

El estudio de la Fundación Compartir, *Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, publicado en 2014, es uno de los documentos más recientes que ha sido tomado como direccionamiento de la política educativa colombiana. Parte del supuesto de que “las inversiones en calidad docente contribuyen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p.4); se propone invertir en varios frentes para mejorar la efectividad de los docentes¹⁰¹, siendo uno de estos el ingreso a la carrera, pues quienes la estudian son los estudiantes de bajo nivel, que no pudieron entrar a otra carrera por falta de capacidad, mientras que los talentosos ingresan a carreras mejor pagas y con más prestigio, así que se proponen campañas¹⁰² para incentivar el valor social del maestro y

¹⁰⁰ El sujeto está sometido a múltiples presiones, exigencias, expectativas y críticas que pueden ser angustiantes. Esteve (1990) indica que “resulta revelador que la profesión docente posea, en países muy diferentes, índices muy altos de lo que se conoce como burnout; este hecho de que los docentes se „quemen“ a menudo desemboca en problemas clínicos que derivan incluso en bajas por enfermedad (En Carretero 1998:20).

¹⁰¹ Se proponen como ejes de transformación para la excelencia docente: Formación previa al servicio, selección, formación en servicio, remuneración y reconocimiento, evaluación para el mejoramiento continuo, retención y promoción.

¹⁰² “Para superar esto [el desprestigio del maestro] se proponen dos políticas complementarias. La primera es la campaña de medios antes explicada que, aunque tiene como objetivo primordial atraer a los mejores bachilleres a la carrera docente, los mensajes que entregará servirán también para aumentar el prestigio general de tan importante labor” (Fundación Compartir, 2014, p. 286)”.

mejorar los sueldos, constituyendo la docencia en una opción laboral atractiva. Es necesario restaurar el prestigio social a los docentes a través de mejores salarios, incentivos y campañas en los medios de comunicación dirigidas a "... mejorar el imaginario nacional respecto a la labor docente" (p. 251).

A este respecto vale la pena contrastar el diagnóstico del 2014 con el de 1842: "Como se mencionó con anterioridad, no sólo los salarios base y las bonificaciones son aspectos que hacen que una persona escoja o no una determinada carrera. El reconocimiento social de una profesión también juega un papel importante y, en Colombia, el prestigio de la labor docente es bajo" (p. 286). Este planteamiento coincide sorprendentemente con el diagnóstico que se proponía a mediados del siglo XIX y que tiene lugar citar nuevamente: "siendo la asignación de un maestro muy [sic] miserable, no solicitan este destino los que tienen la capacidad necesaria, porque en un país tan atrasado como el nuestro los que tienen los conocimientos que se requieren para su buen desempeño pueden darles una aplicación mucho más lucrativa, y alcanzar por su medio más distinguida consideración en la sociedad" (Sociedad Filantrópica de Bogotá, 1842, pp. 1-2). Bajos salarios y desprestigio social serían invariables en el devenir histórico del maestro, que hacen que los sujetos más capaces o talentosos tomen otras opciones profesionales.

Actualmente el maestro sigue teniendo a nivel social y público una condición ambigua: por una parte, son héroes, sobre los que recaen las transformaciones, maestros innovadores y transformadores; por otra, profesores sin autoridad, sin capacidades, que protestan por todo, se esfuerzan poco y los responsables de la lamentable calidad de la educación y de los bajos niveles en pruebas estandarizadas.

En lo que concierne a la autoridad hay profesores que logran ser reconocidos por sus estudiantes en un esfuerzo cotidiano, evidenciando actitudes que son altamente valoradas por estos: esfuerzo para enseñar, variación de las actividades para que no se hagan aburridas y cotidianas, exigencia académica pero considerando las limitaciones y posibilidades cognitivas individuales, conocimiento y consideración de condiciones familiares o personales que afecten el desempeño; capacidad de ordenar, poner orden y normas sensatas; lograr un equilibrio entre la aproximación y el distanciamiento; reconocimiento y respeto mutuo; escuchar y darle importancia al otro; actualidad en cuanto a la información, la

tecnología y aspectos de los alumnos, como la diversidad cultural, los estilos musicales o las relaciones de género y de pareja; disfrute de lo que hace; comunicación con los padres o acudientes, en caso de que sea posible, si no que tenga estrategias para manejar las dificultades; incluso el ejemplo sigue teniendo valor, pues v.g. para que un maestro pueda exigir puntualidad y cumplimiento debe evidenciarlos, etc. Hay una gran gama de posibilidades para establecer autoridad y muchos lo logran.

Sin embargo, para otros, de diferentes géneros, edades o años de experiencia, establecer autoridad puede ser un verdadero drama, que los ha llevado a la renuncia, como se evidencia en algunos testimonios recopilados a este respecto en (Muñoz, 2016):

“Fui agredida por un estudiante, me lanzó algo en la cabeza, ya me había pasado antes en otro colegio, por eso me incapacitaron y me trasladé, ... los estudiantes ya no me respetan, tengo miedo de volver...no voy a volver, me duele porque son más de 25 años y no esperaba terminar así”¹⁰³; “Mi esposo renunció, es profesor de música, económicamente quedamos muy mal, pero va a estar más tranquilo, prácticamente no podía hacer clase porque los muchachos no lo dejaban, ninguna estrategia le funcionaba y por eso ha estado muy enfermo”¹⁰⁴; “... ella les caía mal a los estudiantes, acostumbraba a llevar su almuerzo en su maleta, un día una estudiante lo sacó y se lo tiró en la cara”¹⁰⁵; “Renuncié, era mi primer año y no logré ser profesora, ellas [las estudiantes] nunca me aceptaron”¹⁰⁶ (p. 571-572).

De esta manera, la autoridad no es un asunto homogéneo y mientras algunos maestros logran establecerla, otros lo pueden hacer con dificultad, lo que les demanda gran parte de su tiempo y de su energía; incluso hay maestros que tratan de aparentar que tienen autoridad, renunciando a la enseñanza, poniendo a los niños a hacer cualquier cosa -dibujando, coloreando, viendo una película, etc.-, con tal que permanezcan sentados y en silencio, porque a veces estos son los signos visibles de autoridad, que pueden ser evaluados por los directivos. También hay maestros desbordados por la autoridad, imposibilidad que los anula

¹⁰³ Octubre de 2013. Profesora de Física, de 50 años de edad, con más de 25 años de experiencia, laboraba en un colegio Distrital. Hasta la fecha no regresa al colegio y recibe una incapacidad laboral que frecuentemente se renueva debido a la agresión propinada por un estudiante con un “garbanzo” en su cabeza. Aproximadamente en los últimos cinco años tenía una relación frecuentemente tensa con los estudiantes porque ellos no la aceptaban ni la reconocían; a decir de un estudiante, era “exigente” y “... ella y sus clases aburridas”. Intentó regresar a su trabajo pero no lograba parar de llorar cuando se encontraba en la institución.

¹⁰⁴ (2007). Profesora cuenta lo sucedido a su esposo, docente de música del Distrito, con 15 años de experiencia.

¹⁰⁵ (2008). Relato de un profesor del Distrito sobre lo sucedido a una compañera de su área, Ciencias Sociales.

¹⁰⁶ (2010). Profesora relata su experiencia en el año 2006 en un colegio femenino, privado, estratos tres a cinco, con estudiantes de quinto y sexto grado.

para poder ejercer la docencia, y se ven abocados a renunciar, avergonzados por su fracaso y en franca soledad.

5.7 Conclusiones

Aunque la autoridad pedagógica no ha sido una relación fácil de establecer ni ejercer, dado que, como se mostró en capítulos anteriores, precisamente dicha relación supone problemas de autoridad, las condiciones que la hacían posible y los mecanismos subsidiarios y sustitutos se agotan ante el advenimiento de transformaciones que la dejan sin fundamento.

Padres y maestros, en un periodo situado alrededor de la segunda mitad del siglo XX, se ven abocados a mayores dificultades para construir o ejercer su autoridad, donde los problemas a este respecto no son excepciones sino más bien excepcionales, asuntos que tienden a su generalización, al punto que se instalan como crisis.

De alguna manera escuela y familia, con la influencia de la iglesia y a veces el apoyo de las autoridades, habían logrado mantener a los niños y jóvenes en su estado de infancia, apartados del mundo, eminentemente adulto, efectuando la asimetría necesaria. Sin embargo, para el caso de Colombia a mediados de siglo XX ya se advierten otros espacios de socialización que estarían ejerciendo fuertes influencias sobre los jóvenes y de los cuales no es posible sustraerlos. Se trata de los medios de comunicación de difusión masiva, como la radio, la prensa y el cinematógrafo; estos empiezan a ser percibidos como peligrosos porque son incontrolables, disputan a dichas instituciones el lugar central y privilegiado como ambientes de educación, no tienen función educativa, así que pueden decir cualquier cosa, y van llevando a los jóvenes a una madurez adelantada y fallida. Además, padres y maestros habrían perdido la capacidad de vigilancia total, por falta de tiempo y de cobertura, dada la multiplicación de la información y los ambientes.

Es para 1943 cuando se encuentra un registro en Colombia, la tesis del Hermano Daniel de la Salle, que considera la crisis de autoridad moderna en la educación, referida a padres y maestros, donde se indican los rasgos constitutivos, condiciones y problemas, así como la forma de construir y mantener la autoridad pedagógica. Los síntomas más notables de la crisis de autoridad son la falta de respeto generalizado a las autoridades y la imposibilidad de estas para detener a los jóvenes, sobre todo cuando están organizados y se rebelan.

De las consideraciones que allí se hacen queda clara la distinción entre una autoridad dada por el cargo o autoridad función y la autoridad prestigio o de reconocimiento. La primera no es suficiente, el maestro se ve obligado irremisiblemente a construir su autoridad, que tiene como fundamento su prestigio, lo que sólo logra en el ejercicio y con bastante esfuerzo; ni el cargo ni los mecanismos de disciplina y castigo de que dispone son suficientes. Una vez logra ser reconocido como autoridad su ejercicio se hace más fácil, pero no le basta, debe cuidarla porque se puede echar a perder fácilmente. Los gritos, golpes, castigos u otras acciones similares son indicadores de que no hay autoridad.

Para lograr su prestigio el maestro debe seguir un orden, primero prácticas de distanciamiento, donde debe situarse como superior en términos de sabiduría, moral, carácter y firmeza, para lo cual debe estudiar y prepararse, mantenerse firme y controlado, ganar en las disputas grandes o pequeñas, mostrarse inflexible, etc.; luego puede llevar a cabo cierto acercamiento a sus estudiantes, donde procure confianza y cariño, incluso se admite ceder ante ciertas faltas, pero sin perder la compostura y la coherencia. Se indica que los estudiantes siempre esperan que el maestro conserve su lugar asimétrico, sin importar su edad, lo contrario produce rechazo y desagrado.

En décadas posteriores, años sesenta y setenta, la infancia, la adultez y sus relaciones mutan como efecto de varias fuerzas emergentes que anulan otras fuerzas, posibilidades y potencias. Emergen situaciones problemáticas que empiezan a ser de orden mundial, dada la expansión e interconexión de los sistemas educativos. Dada la velocidad de las transformaciones, en diferentes aspectos (tecnología, comunicación, demografía, orden político, etc.) los sistemas educativos se caracterizan por un estado de crisis permanente, signado por su incapacidad para ajustarse al cambio, pues, aunque también cambian, lo hacen a unos ritmos más lentos o en direcciones distintas a lo que se les demanda. Para este momento la educación escolar se va instalando en los deseos y demandas de las familias, ya no sólo es su obligación; esto, sumado al crecimiento demográfico, desborda a los sistemas educativos en su capacidad.

En este aumento vertiginoso de la velocidad de los cambios, en la celeridad de las transformaciones, los adultos pierden su actualidad, modificación que se puede entender a partir de lo que Mead (1970) llama el paso de las culturas postfigurativas a las prefigurativas. Esta antropóloga, junto con otros analistas sociales contemporáneos a ella, indica que la

autoridad adulta estaba legitimada por su experiencia, porque el mundo que le esperaba al niño era el que había vivido el adulto, dados los cambios lentos e imperceptibles, por tanto, este estaba autorizado para guiarle, para corregirle y encausarlo; su autoridad tenía fundamento y sentido; la asimetría estaba dada por el saber y la capacidad adulta. Pero en el mundo de cambios veloces la experiencia adulta ya no viene a lugar, porque el futuro será incierto y si algo se sabe es que no va a ser como lo vivieron las generaciones pasadas, ni siquiera como lo hacen las presentes; por tanto, la experiencia adulta se desvaloriza en picada e incluso se torna en obstáculo, porque se opone a la flexibilidad y al desprendimiento que un mundo incierto requiere.

Esta devaluación de la experiencia hace que la autoridad pierda el fundamento que la había sostenido. Al mismo tiempo lo joven se sitúa con un valor inusitado, como referente y objeto de deseo; lo viejo como indicador de desactualización, vergüenza y obstáculo. Son los jóvenes quienes tienden a marcar la pauta. Estas transformaciones se proponen como una línea de fuerza que modifica la autoridad pedagógica.

A la fuerza anterior se suma otra fuerza, la equiparación entre autoridad y autoritarismo junto con las voces que claman por liberar a la infancia. Fundamentalmente liberarla de un mundo adulto que lo oprime, no le permite ser ni pensar, le castiga y le restringe; la tendencia es a “horizontalizar” a niños y adultos, en una igualdad muchas veces ingenua. Estas consideraciones imposibilitaron a muchos padres y maestros para ejercer autoridad, por considerar que estaban haciendo algo malo al niño, generándole traumas o verdaderos sufrimientos; también se juzgó de fascistas a quienes no renunciaron a su autoridad. En esto, la permisividad como estilo de autoridad, hizo su escalada, aunque no de forma total ni definitiva; asimismo, se desplazaron los límites de autoridad, lo que antes estaba autorizado o era admisible ahora causa horror, por ejemplo, el castigo o el “temor saludable” y los niños obedientes son vistos con horror o preocupación, con algún trauma o síndrome, igual que los hiperactivos.

Una tercera línea de fuerza que modifica la autoridad tiene que ver con la prolongación de la escolarización, es decir, con la permanencia en el sistema educativo por más tiempo, lo que tiene como efecto una prolongación de la infancia y de la paternidad, pero no de la infancia en lo que era, en su inocencia, incapacidad, lugar de no saber, docilidad y obediencia, sino

en lo que refiere a la dependencia económica y a la responsabilidad frente a deberes domésticos, sostenimiento autónomo y trabajo. Esta situación es un campo minado, con múltiples estallidos, pues los hijos permanecen más tiempo en la familia, pero sin que esta tenga condiciones para poderlos guiar, controlar ni limitar; al tiempo que los padres deben hacer más sacrificios para sostenerlos, mientras ellos estudian; incluso así no lo hagan. Un modo de infancia desaparece mientras que aparecen distintos y múltiples modos de infantilización.

De estas situaciones emerge otra fuerza: la modificación de la adultez. Ser adulto no es gratificante, las condiciones son ciertamente difíciles y los resultados decepcionantes, por eso muchos optaron por un rejuvenecimiento en su cuerpo, ideas y comportamientos. También, varios padres y maestros declararon hacerse amigos de sus hijos y estudiantes, para tener un estilo más actual, por considerar que las relaciones deben ser horizontales o por incapacidad para lograr efectuar un lugar asimétrico; pero ni amigos ni padres o maestros, generando en sus hijos o alumnos un aprovechamiento de la situación, pero también vergüenza y rechazo.

Los jóvenes que ven a estos adultos desgastados, agotados y perdidos no desean ser adultos, dado que las responsabilidades son agobiantes y porque ya no deben esperar para ser libres, para saber del mundo, para salir, para vivir su propia vida, para ser capaces en muchos sentidos; a su vez, los padres dimiten a tratar de establecer una relación de autoridad, mientras que los adultos no quieren ser padres, en esto ya no hay realización.

Pese a todas las transformaciones, dificultades e imposibilidades que supone la autoridad, el mundo no renuncia a esta como relación contemporánea, así los términos sean distintos. Algunos tratan de reestablecerla, volver a un modo pasado y ciertamente mitificado, por nostalgia o porque es la forma que se conoce. Otros propenden por reinventarla, por buscar nuevas condiciones. Quizá uno de los motivos es porque en un mundo de inseguridad y caos se requiere algo que proporcione cierto orden y seguridad, pese a los reparos que la autoridad pueda tener.

En el caso de los maestros, las posibilidades de establecer autoridad son heterogéneas, para algunos posible y para otros no. A la falta de autoridad pedagógica se asocian situaciones variadas, como la violencia en las aulas, el *bullying*, los bajos resultados académicos, la salud

del magisterio, etc.; asimismo, en la actualidad el maestro ya no es concebido tanto como autoritario y opresor de niños, sino más bien como una víctima de estos, que han devenido “intocables” pese a que en muchos casos sus acciones rayan con la delincuencia. De esto los maestros son defendidos, no tanto por ellos, sino porque la autoridad sigue siendo condición para la función docente, para la excelencia y el aprendizaje, por lo que se procura modificarlos, capacitarlos, buscar unos más talentosos y con mejores ingresos, que le den prestigio a la labor y que pueden ser efectivos.

En muchas aulas las cuestiones asociadas a la autoridad demandan buena parte del tiempo y esfuerzo de los profesores, por ejemplo, en lo que respecta a un mínimo de orden para poder hacer clase, lograr atención y escucha, no permitir las faltas de respeto, solucionar conflictos entre estudiantes y hacer que se cumplan unas normas a penas sensatas. En esto, establecer y ejercer la autoridad no es imposible pero sí agotador.

Aunque muchos profesores logran suscitar o movilizar condiciones para ser reconocidos como autoridad, otros fracasan y renuncian, bien sea a enseñar, restringiendo su autoridad a lastimosas clases con alumnos en silencio y sentados; o renuncian efectivamente, con vergüenza y soledad, lo que es independiente del género y de los años de experiencia. No necesariamente la situación de los maestros es dramática, hay estudios, al menos en Bogotá, que indican que varios se encuentran a gusto con su trabajo.

CONCLUSIONES GENERALES

En el trayecto investigativo se contemplaron varios momentos y tránsitos en relación con el devenir de las relaciones de autoridad pedagógica.

A partir del análisis de *Emilio o De la Educación* de Rousseau se establecieron rasgos de la emergencia de las relaciones de autoridad en la emergencia de la infancia educable; se propone y se desarrolla la serie *infancia – autoridad -educación*.

La infancia se delimita como una entidad con unos rasgos propios que la diferencian de la adultez, no se trata de un estadio o etapa, sino de una naturaleza propia. Lo propio de la infancia es discapacidad en múltiples sentidos: para hacer, pensar y actuar bien (moral); asimismo, es ignorancia e inocencia. Por todo esto se requiere y se justifica el cuidado y la protección adulta, para cuidar y educar, lo que signa otro atributo fundamental de la infancia: es educable.

Pero el adulto encargado de la infancia no es cualquiera, sino los padres y maestros; los primeros porque se supone aman a los hijos, ese es el designio de la naturaleza, los otros porque poseen una razón y capacidad especial que los hace dignos de educar, han sido confiados y autorizados por los padres. Al adulto se responsabiliza de la infancia, lo que supone una carga soportable por amor y vocación.

Mediante la guía y protección adulta el niño va adquiriendo unos atributos que le permitirán salir de su condición de infancia, transitar de la dependencia a la autonomía, a la adultez; mientras tanto el niño se aparta del mundo adulto, porque en este contacto se puede echar a perder su inocencia y adquirir costumbres viciosas, así que se confina al mundo infantil, en estado de educación y espera.

En estos términos se fija la relación de autoridad entre infancia y adultez, cuyo carácter es asimétrico y signa unas oposiciones: razón-sin razón, autonomía-dependencia, conciencia-falta de juicio, experiencia-inexperiencia, mando-obediencia, entre otras.

Pero estas condiciones de autoridad no indican que se trate de una relación tranquila o sin problemas. En principio, los padres no aman tanto a sus hijos y tampoco los maestros saben suficiente sobre la infancia y su educación como se espera. El amor, el sacrificio, la vocación

y el ejemplo no son naturales y cuesta evidenciarlos o sentirlos, aunque se hayan naturalizado a fuerza de insistencia y reclamos.

De otro lado, si bien se admite hasta la obviedad que la infancia se debe educar, los fines y los modos para hacerlo resultan problemáticos y contradictorios; se supone que debe ser conforme a la naturaleza del niño, pero no siempre hay acuerdo entre lo que es capaz de comprender y lo que no; esto tiene importancia porque con una “mala” educación la infancia se puede echar a perder, pues aunque buena también es “corruptible”. Además, los adultos tienen que vérselas con varios dilemas, entre ellos que el niño debe obedecer, pero en esto demasiada obediencia no permite que piense y sea autónomo, que es el fin de la autoridad.

De otro lado, aunque la infancia se supone sin razón, Rousseau indica que no en la complejidad de la razón adulta, pero sí en lo que compete al presente y a su interés sensible. Esto hace que el niño sea capaz de observar al adulto, identificar sus puntos débiles y usarlos según sus pretensiones. Más aun, el niño puede hallar las condiciones para dominar, precisamente a partir de su debilidad y dependencia o del exceso de amor de sus padres, es capaz de lograr que el adulto le sirva, incluso desde la más tierna infancia; lo que configura al niño tirano.

En el transcurso de la infancia su estado se va modificando, esto supone cambiar los modos como se debe educar. Cuando se aproxima a la adultez resulta más difícil de educar y conducir, por las pasiones que brotan y porque su razón es más potente, lo que supone mayores dificultades para los educadores, que deben buscar modos más eficaces para lograr sus propósitos y no permitir los desvíos.

Los planteamientos educativos de Rousseau se dan en un combate con otras formas de educación. En esto, contra *la autoridad enseñante*, un modo de autoridad que se presenta como inconveniente porque no le permite pensar al alumno, pues tal autoridad todo lo sabe, ni actuar por cuenta propia, porque todo se lo ordena. Además, resulta inconveniente en tanto transmite verdades -creencias-, precisamente por autoridad, pero sin un sustento racional.

De esta manera, aunque no se dude de la autoridad adulta, de que la infancia debe ser educada y las condiciones de autoridad estén dadas, su ejercicio resulta problemático. A la autoridad se le asocian unos elementos concomitantes que le permiten facilitar sus procedimientos,

como la confianza, el amor, el ejemplo, el agradecimiento; el educador debe estar atento y vigilante porque los niños tienen una fuerza difícil de dirigir.

Uno de los dispositivos de la institución escolar es el encierro de niños. En esto, la infancia tiene un doble modo de ser para la escuela, como condición y como producción, lo primero porque la infancia es un dato, es decir, se supone que hay una infancia que precisa ser educada y que el modo de hacerlo efectivo es poniéndola en la escuela, así, los niños no deben estar en la calle y cada vez se admite menos que estén trabajando, hay que confinarlos al mundo infantil, a la escuela y la familia. Lo segundo, como producción, porque no se trata de una infancia que estaba fuera de la escuela y que esta captura, sino que en la escuela, mediante sus procedimientos se produce la infancia, un modo de ser infancia.

Para el caso colombiano en la emergencia de la escuela (finales del siglo XVIII y comienzos del XIX), emerge la autoridad del maestro público. El archivo considerado evidencia los trazos, las fuerzas que se perfilan, las verdades que van tomando forma y las prácticas que posteriormente se van a generalizar, todo esto en medio de disputas, contrariedades, combates. Este es un momento de emergencia, donde aún no se ha expandido la escuela y mucho menos hay sistema educativo, apenas si hay unas pocas.

Se hayan discursos que consideran una multiplicidad de niños y jóvenes en la calle en una doble condición, por un lado, como desamparados dignos de compasión y por otro, vagos con tendencia a la delincuencia. En todo caso se empiezan a considerar como infancia porque están sustraídos del cuidado y la protección adulta, bien sea que sus padres hayan descuidado su obligación, que sean desobedientes, o que hubiesen huido de sus casas para escapar del exceso de rigor. Se empieza a concebir una infancia, en su multiplicidad, *sustraída de la autoridad adulta*, lo que supone problemas de orden público y anticipa un futuro de desocupación e inutilidad para la población. Esta multiplicidad no está en condición de infancia, pero se concibe como infancia para poderla ordenar y gobernar, mediante la ocupación, el encierro y la educación.

El maestro público es el sujeto autorizado para educar, sin embargo, la configuración de su autoridad y su aceptación no fue inmediata, necesaria, natural o lógica, más bien se dio en medio de dificultades, oposiciones y cuestionamientos. Dado su carácter público es sujeto

que se expone y puede ser interrogado, por lo que debe cuidar su conducta en la escuela y fuera de ella.

Las disputas y combates frente al maestro proceden entre otros de los padres, quienes ven amenazada su autoridad por un sujeto extraño al que se le otorgan facultades que habían sido reservadas solo para ellos, entre las que cuenta el castigo. Además, como el maestro había sido parte de la servidumbre, los padres estaban acostumbrados a tratarlo como tal, a indicarle los procedimientos, reconvenirlo y dirigirlo. *El maestro público emergente no tiene ningún sustento en la tradición*, por lo que su autoridad es “defendida” por el gobierno, prohibiendo que los padres reconvinieran al maestro, para lo cual se establece el mecanismo de “queja”, la multa y la cárcel. Asimismo, al maestro se le considera *in loco parentis*, lo que indica un extensión de los atributos del padre, un modo de legitimación.

El modo de ejercer la autoridad del maestro puede ser uno de los asuntos que causan mayores disputas y cuestionamientos. Entre padres y maestros se culpan mutuamente, por considerar que sus métodos son relajados o, al contrario, demasiado severos, por lo que muchos padres retiraban a sus hijos o reconvenían al maestro.

Desde la emergencia y durante el siglo XVIII al maestro se le fijan unas condiciones de autoridad y condiciones de ejercicio. Las primeras son supuestas: vocación, ejemplo, sacrificio, saber y comportamientos que se correspondan con su elevado ministerio. Las del ejercicio son prescriptivas: se admiten unos mecanismos de disciplina cuyo uso tiene límites y condiciones, si su uso está por fuera de esto genera efectos negativos.

Se propuso como hipótesis que *la autoridad supone problemas de autoridad*. Esto se sugiere porque en las relaciones de autoridad emergieron unos *mecanismos subsidiarios* a la relación de autoridad, que la facilitan o la hacen posible, y otros *mecanismos sustitutos*, que actúan cuando la autoridad no es suficiente, pero que le están autorizados. Sin embargo, el uso frecuente de los mecanismos sustitutos -los castigos corporales de diversa índole, las reprimendas, la mediación de los padres u otras instancias, la expulsión; así como los premios, que proceden por interés- no es deseable, solo se admite su uso en casos extremos. Si estos se emplean frecuentemente es un signo de que la autoridad no funciona, de la incapacidad del maestro para hacerse a la voluntad del niño.

Cuando se aborda el pasado de la autoridad, para indicar qué se ha modificado, lo que ha cesado que hace que se torne en una relación problemática o en crisis, suelen hacerse miradas ideales de dicho pasado, en términos negativos o positivos. Retomando dos de esas remisiones al pasado, por su aceptabilidad y obviedad, se propusieron dos mitos: “el mito de la autoridad dada” o “mito de la autoridad de origen” y el mito del autoritarismo”.

En el primer mito la autoridad es un dato, el maestro tiene una legitimidad de origen dada por su lugar institucional y al llegar al aula no debe hacer ninguna construcción respecto a su autoridad, el sólo cargo lo habilita. Como los maestros son autoridad en ese pasado no se evidencian demasiados problemas de autoridad, no es que no haya, pero se solucionan fácilmente. Asimismo, la autoridad se puede perder en el ejercicio por la incapacidad de algunos maestros, pero esto es más bien excepcional. La autoridad es un *a priori* y no hay legitimación en el ejercicio, pero se vino abajo ante el declive de las instituciones, de ahí procede su crisis.

De otro lado, “el mito del autoritarismo” plantea que en la escuela no hubo autoridad sino autoritarismo, signado por el uso constante de la coacción para lograr orden y obediencia. No había autoridad entendida como una asimetría con legitimidad reconocida por los alumnos y una obediencia voluntaria, sino que la obediencia y el orden eran derivados de la fuerza. En este mito no hay crisis, legitimidad ni discontinuidad.

Estos mitos son mutuamente excluyentes, pues si la autoridad estaba dada, si había autoridad, no se requería el uso de tanta severidad ni castigo; al contrario, apelar excesivamente a estos mecanismos indica que no hay autoridad.

En el abordaje del devenir de las relaciones de autoridad pedagógica a partir de un archivo construido con este propósito se encuentra que la autoridad tiene un componente de legitimidad externa y anterior, el cargo supone unas funciones y unas atribuciones, el maestro está legitimado por su pertenencia institucional. Pero esta legitimidad no es total al menos por tres motivos

4. Porque el *valor social del maestro es ambiguo*. Por un lado, es exaltado y digno, pero por otro, se trata de un maestro desprestigiado; en el siglo XVIII por su ignorancia y falta de aptitud, pues se había dedicado al oficio por no tener otra opción; a comienzos del

siglo XIX, además de esto, por ser empírico y tradicional, sin saber y con unos métodos inconvenientes que hacen que la escuela no alcance sus propósitos. Además, aunque se contaba con la alianza familia escuela, su estabilidad no fue total y el maestro era criticado y a veces irrespetado, no en vano las prohibiciones para que no se le reconvenga, so pena de multas o cárcel.

5. En la relación de autoridad los alumnos reconocen al maestro, en esto se debe tener en cuenta la siguiente afirmación de Sennett: “Lo único importante es cómo consideran efectivamente al individuo quienes están sometidos a él”, lo que indica que en el ejercicio los niños, nuevos en el mundo, no se alcanzan a percatar del prestigio social del maestro y sus consideraciones en términos de legitimidad y reconocimiento son más de orden inmediato, es decir de interacción y no tanto en la dimensión *a priori*.
6. Cuando se consideran los mecanismos previstos para que el maestro ejerza su autoridad, se evidencia que el maestro debe construir relaciones, sentimientos y reconocimientos, que no pueden ser *a priori*, sino producto de la interacción, como el afecto, la confianza o el sentimiento de justicia.

Lo anterior permite concluir que si bien el maestro tiene una autoridad dada, esta no es total ni suficiente, pues en el ejercicio debe construir otros componentes de legitimidad y reconocimiento. *En el ejercicio hay grados y modos de construcción de autoridad.* Aquí la autoridad se puede ganar o perder.

De otro lado, de cara al autoritarismo hay que decir que no se pueden negar los componentes de violencia y castigo severo como modos empleados por los maestros para hacerse obedecer y dirigir a los alumnos. Esto indica que la autoridad, en su componente *a priori* no era total ni suficiente y que recurría a la fuerza para lograr la obediencia.

El castigo corporal y la fuerza no tienen un único modo de ser en el devenir de las relaciones de autoridad. Por una parte, desde la misma emergencia de la escuela causa horror y no pocas veces se proscribía su uso, sobre todo por los efectos inconvenientes que genera, pues el alumno odia a al maestro y detesta la escuela, y no se halla su voluntad. De otro lado, el castigo severo y la fuerza pueden ser admitidos, pero sólo en casos extremos, donde la autoridad no alcanza, este uso se autoriza. Otra vía del castigo, paralela a las otras dos, es su uso sin mediaciones, como una forma más inmediata de corregir o hacerse obedecer, entre

otras cosas porque constituye una práctica anterior a la escuela, de la que esta no logra deshacerse, pues en los cambios históricos una práctica no reemplaza a otra, pueden coexistir, aunque una prime.

Entonces, lo único que hubo en la escuela no fue castigo, severidad y rigor, si bien estos elementos hicieron presencia, con diferentes intensidades, su uso no es homogéneo ni total, no era la única vía para educar los niños.

También hay que decir que la categoría de “autoritarismo” es posterior a la segunda postguerra, cuyo uso obedece a unas condiciones históricas y que aunque desde la emergencia de la escuela el castigo y la severidad fueron combatidos, tanto como usados, estos eran contemplados como excesos y no como autoritarismo.

En síntesis, la autoridad esta dada, pero no es suficiente, hay una construcción en el ejercicio. El exceso de rigor ha coexistido con la autoridad, siendo usado y combatido.

Con todo, hasta mediados del siglo XX padres y maestros habían logrado mantener a los niños y jóvenes en el estado de infancia, no sin problemas y combates y tampoco de un modo total. El adulto disponía de elementos para ejercer su autoridad, pero luego se empieza a concebir en estado de crisis.

La categoría de crisis no emerge solo para las relaciones de autoridad pedagógica, al mismo tiempo se advierte la crisis de la educación y los sistemas educativos. Quizá el componente, la fuerza, que más modificaciones introduce es el aumento vertiginoso de las transformaciones en múltiples ámbitos. Esta deja en estado de desajuste a la institución escolar, siempre le falta o va por el camino que no es.

Para el caso del adulto, este sabía cuál era el camino pues poseía la experiencia que era su máximo valor legitimador. En un mundo que cambia velozmente el futuro se torna incierto y no hay seguridad ni saber para indicarle a las nuevas generaciones lo que es valioso transmitir. Mientras la experiencia adulta decae en picada el valor de lo joven se instala como referente y deseable. Asimismo, la infancia ya no es espera ni inocencia, puede acceder a la misma información adulta, a los que eran sus secretos, o ir más allá, saber lo que los adultos no pueden.

Este cambio se suma a otras fuerzas que modifican las relaciones de autoridad: la equiparación entre autoridad y autoritarismo junto con la concepción de que a la infancia hay que liberarla. Esto imposibilita a muchos padres y maestros para ejercer su autoridad, para exigir obediencia o respeto, poner límites, decir no, corregir, etc., y los que lo hacen pueden ser considerados como fascistas.

De otro lado, la prolongación de la escolarización hace que se prolongue tanto el tiempo de responsabilidad adulta como el de infantilización. Pero no la infancia referida a su inocencia, sustracción del mundo adulto, confinada a la obediencia, corregible por múltiples mecanismos, sino dependiente económicamente y en cuanto a responsabilidades “fastidiosas” como las del trabajo y oficios del hogar.

En todo esto, la adultez no queda intacta, se torna insegura, pero se le exigen más responsabilidades, no es gratificante y el sacrificio no vale la pena. Padres o maestros dimiten su autoridad, tratando ser amigos de sus hijos y estudiantes o dejándoles a ellos la responsabilidad, bien sea porque se considere que así hay menos fricciones, que es la única forma de aproximación o por incapacidad.

Ser adulto no es deseable. Los jóvenes no quieren llegar a ser esos viejos cansados, feos y desactualizados, llenos de responsabilidades y de deudas, irrespetados y desconcertados. Los adultos evitan tener hijos, en ello ya no hay realización, un hijo es un gasto y una entrega desproporcionada. Los adultos se liberan de la infancia.

En esta inseguridad que genera el mundo incierto la autoridad se presenta aun como opción, aunque se desconfía de su ejercicio, como indica Virilio “*Allí donde se encuentra el mayor peligro se encuentra también la salvación*”, pero aunque se haya intentado reestablecer, no es posible porque las condiciones, los modos de ser infancia y de ser adulto ya no son los mismos.

El maestro, que hoy por hoy no se considera tanto como opresor sino como víctima, halla posibilidades para hacerse a su autoridad, pues hay elementos que los estudiantes reconocen y que han sido rastreados por las etnografías al respecto. Sin embargo, hay maestros que no lo logran, que transitan con fatiga y agotamiento, hasta el punto de la renuncia, en vergüenza y soledad.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad? En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 101-151). Barcelona: Editorial península
- Ariès, Philippe. (1987). *El niño y vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Tauros Ediciones.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona, España: Paidós
- Carretero, M. (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique
- Comenius, J.A. (1995). *Didáctica Magna*. (8a. Ed. 1a. Ed. 1632) México: Editorial Porrúa
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En *El lenguaje literario*. Christian Ferrer (Comp.), Tº 2, Montevideo: Ed. Nordan. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>
- Deleuze, Gilles. (2013). Clase 1. Ver y hablar. Arqueología, archivo y saber. En *El saber. Curso sobre Foucault. Tomo 1*. Editorial Cactus. Buenos Aires.
- Deleuze, G. (2016). *Curso sobre Rousseau. La moral sensitiva o el materialismo del sabio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Cactus
- De Zubiría Samper, J. (2004) *¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?* *Revista magisterio. Educación y pedagogía*, (12), 16-20. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/que-modelo-pedagogico-subyace.pdf>
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio

- Diker, G. (noviembre de 2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para repensar la educación. *Revista educación y humanismo*, (15), pp. 58-69.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. En *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de la historia de la práctica pedagógica*. (pp.21-52). Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y el declive de la institución. *Política y sociedad*, 4, (2), 15-25.
- Duncan, C. (2007). Madres felices y otras nuevas ideas en el arte francés del siglo XVIII. En Cordero, K. & Sáenz Inda (Comp.), *Crítica feminista en la teoría de la historia del arte*. (pp. 197-218). México: CONACULTURA.
- Durán Vázquez, J. (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 28, (4).
- Durkheim, E. (1973). *Educación como socialización*. España: Ediciones Sígueme.
- Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. España: Editorial Labor S.A.
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica; curso en el College de France, 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá D.C. Puntoaparte Bookvertising.
- García Sánchez, B.Y. (2005). La educación doméstica en Colombia: 1820-1830. Recuperado de <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad%202020%20pags%20409-435.pdf>
- García Sánchez, B.Y. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Helg, A. (1989). La educación en Colombia 1946-1957. En Nueva Historia de Colombia (pp. 111-134). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A. Ediciones Península.
- Hendel, C. (1969). La exploración de la naturaleza de la autoridad. En Friedrich, C. (Comp.). *La autoridad*. p.p. 17-45 México: Editorial roble.
- Herrera Beltrán, C.X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 69-87
- Jaramillo Uribe, R. (1984). *Manual de historia de Colombia*. Tomo III. Bogotá: Procultura, Instituto Colombiano de Cultura.
- Jaramillo Uribe, J. (1989). La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. En Nueva Historia de Colombia (pp. 87-109). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración? *Revista colombiana de psicología*, (3), 7-10. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Londoño, R. & Sáenz Obregón, J. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- López Hoyos, M.L. (2010). *Conflictos en la crianza. La autoridad en cuestión. Un estudio Intercultural*. Santiago de Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Martínez Boom, A. (1983). *Escuela, maestro y método en la sociedad colonial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. (1994). La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea. *Educación y modernidad: una escuela para la democracia*. (pp. 143-170). Bogotá D.C.: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, (44), 5-33.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martínez Boom, A. (2011). *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*. Bucaramanga: División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander (UIS).
- Martínez Boom, A. (2012a). *Verdades y mentiras de la escuela*. Bogotá D.C: IDEP
- Martínez Boom, A. (2012b, septiembre - diciembre). Ya no estás en la casa. Tecnologías de la escolarización. *Revista Historia de la Educación*. 16 (3), 17-42.
- Martínez, J. D., Castro Carvajal, J. A., Higuera, G., Urrego, M., Toro, A., & Henao, M. (2005). La autoridad: eje de la acción-reflexión del practicante docente. *Revista Educación Física y Deporte*. 24 (1), 25–39. Universidad de Antioquia.
- Méndez, P. (2014). El estatuto del maestro. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 67-88
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. En *Propuesta educativa* (45). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852016000100005

- Maulini, O. (2006). Autoridad. En *La escuela entre la autoridad y la "Zizaña"*. Laboratoire Innovation, formation, éducation (Comp.) pp. 21-23. Barcelona: Editorial Graó.
- Mead, M. (1990). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. México D.F.: Editorial Gedisa Mexicana S.A.
- Molnar, T. (1986). *La autoridad y sus enemigos*. Costa Rica: Universidad Autónoma de Costa Rica.
- Moreno Martínez, O. (2009). *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 36, (2), 41-63.
- Muñoz Hurtado, L.V. (2012). *Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza*. Bogotá: Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz Hurtado, L.V. (2016). Relaciones de autoridad pedagógica en las culturas prefigurativas: ¿qué pueden los docentes en la actualidad? En *Memorias doceavo Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana -CIELA-*, pp. 565-580. ISSN:2539-2603 Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/c3159b1c-70c7-44b7-ab41-dd7e63eec076/1.+Sistemas+educativos%2C+poli%CC%81ticas+educativas+y+escolarizacio%CC%81n.pdf?MOD=AJPERES>
- Muñoz Hurtado, L.V. (2017). Emergencia de las prácticas actuales de aprendizaje: tensiones y efectos en la educación, la enseñanza y las relaciones de autoridad pedagógica. En *Memorias Virtual Educa 2017*. ISBN: 978-959-312-260-3. Cuba; Editorial Feijóo. Disponible en <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/xmlui/handle/123456789/4911>
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Narodowski, M. (Mayo-Agosto de 2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y pedagogía*, 23, (60), 101-114.

- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36.
- Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. En *Revista Brasileira de Educação* 14 (2), 191-214.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad adulta de los mayores*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Neut Aguayo, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de las legitimidades instituyentes. *Revista de la Académica*, 19. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2921/La%20autoridad%20pedag%C3%B3gica%20desinvertida%20y%20la%20reconfiguraci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Ocampo, J. y Soler, C. (2012). *Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas 1770-1840*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- OEA, (2009). *Informe sobre el castigo corporal y los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de <https://www.cidh.oas.org/Ninez/CastigoCorporal2009/CastigoCorporal.Indice.htm>
- Pastor Cruz, J.A. (1998). *Corrientes interpretativas de los mitos*. Recuperado de <https://www.uv.es/~japastor/mitos/t-indice.htm>
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Real Academia Española. (2018). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=7aGyeGl>
- Restrepo, A. (20 de septiembre de 2014). La soledad de los maestros. *El Colombiano*. Disponible en https://www.elcolombiano.com/historico/la_soledad_de_los_maestros-PFEC_311952

- Ríos Beltrán, R. (enero-junio de 2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XX. *Historia y sociedad*, (24), 79-106.
- Rodríguez, S. (1794). Reflexiones sobre el estado actual de la escuela. Compilado (2009) en *Revista Aquelarre*, 8 (16), 33 – 51. Centro Cultural de la Universidad del Tolima.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáenz Obregón, J. (marzo de 2010). El saber pedagógico en Colombia 1926-1938. *Revista Educación y Pedagogía*, 8-9, 111-123.
- Sennett, R. (1982). *La Autoridad*. Madrid, España :Alianza Editorial
- Stiglitz, J. & Greenwald, B. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. México D.F.: Ediciones Culturales Paidós
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y Nuevas Formas de Autoridad Docente. *Revista Todavía*. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2012). *La autoridad docente antes se imponía, hoy se debe construir*. Recuperado de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/08/13/educacion/EDUC-01.html>
- Valenzuela Vila, M. (2009). La educación el Emilio de Rousseau: infancia, adolescencia y mujer. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151557.pdf>
- Velásquez Toro, M. (1989). Condición jurídica y social de la mujer. En *Nueva Historia de Colombia* (pp. 9-61). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Teorema.
- WCEFA. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. New York: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad* (3ª ed. rev.) México: Fondo de la cultura económica
- Zabludovsky, G. (1995). Autoridad, liderazgo y democracia (una revisión teórica). En *Sociología y Política, el debate clásico y contemporáneo*: 15-34. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Recuperado el 1 de junio de 2008, en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_1.html
- Zuluaga Garcés, O.L. (1994). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía* 6 (12 y 13), 263 – 278.
- Zuluaga, O. (enero-septiembre de 2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 13, (29-30), 41-49.
- Zuluaga, O. (s.f.). *La educación pública en Colombia 1845- 1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Archivo histórico

- AGN, (1782-1798). *Expediente sobre las peticiones de nombramiento y pago de salario al maestro de escuela Juan de la Cruz Gastelbondo*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 4, folios 296 - 355.
- AGN, (1785). *Método que deben de escuela del pueblo de Lenguaaque*. Sección; Fondo: Miscelanea, tomo 118, folios 45 - 49.
- AGN, (1787). *Plan de Estudios formado por el Excmo. e Ilustrísimo Sr. Don Antonio Caballero y Góngora*. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Instrucción Pública, tomo 2, folios 197-218.

- AGN, (1789). *Plan de una escuela de primeras letras para la ciudad de San Juan de Girón, presentado por Felipe Salgar cura de Girón*. Sección; Colonia; Fondo: Colegios, tomo 2, folios 948 – 1018.
- AGN, (1792). *Fray Antonio Miranda, regidor franciscano y cura de Ubaté, su prospecto para la educación primaria local*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 5, folios 820 -827.
- AGN, (1802). *Nóvita: fundación de escuela*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 1, folios 61 - 63.
- AGN, (1808). *Miguel Jerónimo Sierra y Quintano solicita se le libre título de maestro para poder instruir a la juventud de esta capital*. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Instrucción Pública, tomo 4, folio 375.
- AGN, (1809). *Ordenanzas que han de regir la escuela, que se va a fundar en Las Nieves su actual cura interino, Doctor Don Santiago de Torres*. Sección: Colonia; Fondo: Colegios, tomo 2, folios 1000-1003.
- AGN. (1931). *Circular de la Dirección de Educación de Cali a los maestros del Departamento del Valle del Cauca* [Comunicaciones sobre labores docentes]. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Ministerio de Educación Nacional; Serie: Docentes: Informes. Caja 5. Carpeta 1.
- AGN. (1932). *Carta del profesor Cecilio Zuleta al Inspector de Educación Nacional* [Comunicaciones sobre labores docentes]. Sección: Archivo Anexo; Fondo: Ministerio de Educación Nacional; Serie: Docentes: Informes. Caja 5. Carpeta 1.
- Antídoto contra los males de Colombia. (1828). (4). BNC.
- Argáez, E. (1899). El ejemplo. *El maestro de escuela*. *Revista escolar bimensual* (1), p. 250.
- Baunard. (1909). El maestro y la autoridad. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, 5, (43), 129-139.
- Caldas, F.J., (1793). El Doctor Francisco José de Caldas, Padre General de Menores del Cabildo de Popayán, propone al Gobernador y Comandante General de la Provincia,

- se promueva el estudio de artes y oficios, bajo la dirección de maestros artesanos idóneos, para salvar de la ociosidad y de la perdición a los jóvenes nobles y plebeyos de la ciudad. *En Documentos para la historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias.
- Caldas, F.J. (1849a). Discurso sobre la educación. *En Semanario de la Nueva Granada. Miscelánea de ciencias, literatura, artes e industria*. pp. 55-60. (Publicación original, 1808 en el Semanario del Nuevo Reino de Granada). Paris: Librería Castellana. BNC
- Caldas, F.J. (1849b). Reflexiones sobre la educación. *En Semanario de la Nueva Granada. Miscelánea de ciencias, literatura, artes e industria*. pp. 60-68. (Publicación original, 1808 en el Semanario del Nuevo Reino de Granada). Paris: Librería Castellana. BNC
- Caldas, F.J. (1849c). Plan de una escuela patriótica. *En Semanario de la Nueva Granada. Miscelánea de ciencias, literatura, artes e industria*. pp. 68-86. (Publicación original, 1808 en el Semanario del Nuevo Reino de Granada). Paris: Librería Castellana. BNC
- Campomanes, P. (1775). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de Don Antonio de Sancha. BNC.
- Carrizosa V. J. (1932). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso 1932*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso General de la República de Colombia. (6 de agosto de 1821). *Ley 1. Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos*.
- Congreso de Colombia. (26 de octubre de 1903). *Ley sobre instrucción pública*. [Ley 39 de 1903] DO: 11.931
- Congreso de Colombia. (15 de noviembre de 1927). *Ley por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública*. [Ley 56 de 1927]. DO: 20.645
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de educación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Cuervo, No. (1805). *El Dr. Dn. Nicolás Cuervo sobre la creación de escuelas en los barrios de esta capital*. BNC: Fondo Antiguo, Instrucción Pública, Libro 352. Folios 388r-393r.

- De la Salle, D. (1943) *La autoridad en educación. Condiciones de autoridad. Ensayo para optar al título de doctor en letras, filosofía y pedagogía de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá: Editorial Colón
- Director General de Instrucción Pública (1866). *Decreto sobre Plan General para la dirección y administración de la enseñanza en las escuelas primarias de uno y otro sexo*. Medellín: Imprenta de Isidoro Isaza. BNC
- Echandía, D. (1936). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Faure, J. (1966). ¿Participan los padres en la educación de sus hijos? En *La crisis de la autoridad paterna*, p.167-173. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Faure, E., Herrera, H., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. & Ward, F. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza-UNESCO.
- Gallegos, Landaeta, Mora, Monasterios y Piña. (1805). Expediente sobre la aprobación de una escuela de primeras letras para la enseñanza de los pardos en la ciudad de Caracas. En *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*. Martínez Boom (Coord.) 2011, p.p. 47-90. Bucaramanga: División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander (UIS).
- Jaramillo Uribe, J. (1980). Decreto Orgánico Instrucción Pública, 1 de noviembre de 1870. *Revista Colombiana De Educación*, (5). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5024>
- Joussellin, J. (1966). Cuatro conflictos entre educadores y padres. En *La crisis de la autoridad paterna*, p.46-88. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Isambert-Jamati, V. (1966). ¿Dónde termina la infancia? En *La crisis de la autoridad paterna*, p.157-165. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- León XIII (1891). Encíclica papal Sobre la situación de los obreros. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_1-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html

- Manzanos, A.M. (1798). Instrucción práctica para el gobierno económico de las escuelas de Maracaibo, con arreglo a las circunstancias del lugar y demás que debe tenerse presente para el mejor método y orden que debe de observarse a fin de hacer más fácil la enseñanza. (Martínez Boom, comp. 2011). En *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*, pp. 109 – 117. Bucaramanga: División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander (UIS).
- Martínez de Pinillos, P. (1800). Expedientes de la fundación de un hospicio y hospital, escuela y colegio en las villas de Mompox, por Don Pedro Martínez de Pinillos y su mujer. En *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*, pp. 252-267. Bucaramanga: División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander (UIS).
- Menéndez, J. (1846). Educación de la infancia. Lecciones de moral, virtud y urbanidad tomadas de varios autores para el uso de la provincia de Bogotá. Bogotá: V. Lozada. BNC.
- Moreno y Escandón, F.A. (1774). Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santa Fe, por ahora, y hasta tanto que se erige universidad publica [sic] o su Majestad dispone otra cosa. Sección: Archivo anexo; Fondo: Instrucción pública, tomo 2, folios 219 AGN.
- Nieto Caballero. A. (marzo de 1915). Educación del espíritu. En Instituto colombiano de Cultura (1979, Comp.). *La escuela y la vida*. Pp. 21-26 Bogotá: Gráficas Cabrera
- Nieto Caballero. A. (septiembre de 1940). Pasado y presente en educación. En Instituto colombiano de Cultura (1979, Comp.). *La escuela y la vida*. Pp. 27-34 Bogotá: Gráficas Cabrera
- Nieto Caballero, A. (diciembre 5 de 1951). ¿En dónde está el mal? En Nieto Caballero A. (1964, Comp.). *La segunda enseñanza y las reformas a la educación*, pp. 31-35. Bogotá: Antares.

- Nieto Caballero, A. (enero de 1955). Programa General. En Nieto Caballero A. (1964, Comp.). *La segunda enseñanza y las reformas a la educación*, pp. 60-93. Bogotá: Antares.
- Palle, A. (1966). Ningún irracional en el mundo. En *La crisis de la autoridad paterna*, pp. 13-22. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Pedagogía práctica. Recompensas y castigos. (20 de septiembre de 1899). *El maestro de escuela, Revista escolar bimensual*, (10), pp.315-319.
- Ravenne, C. (1966). En el país de los niños-reyes. En *La crisis de la autoridad paterna*, pp. 135-145. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Rodríguez, S. (1794). Reflexiones sobre el estado actual de la escuela. Compilado (2009) en *Revista Aquelarre*, 8 (16), 33 – 51. Centro Cultural de la Universidad del Tolima.
- Rolin, G. (1966). Los padres-camaradas, ni padres, ni camaradas. En *La crisis de la autoridad paterna*, pp. 89-98. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Romualdo, G. (1876). *Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca: sistema moderno de enseñanza primaria*. Bogotá: Imprenta de Gaitán. BNC.
- Secretaría de Instrucción Pública de Cundinamarca. (1899). Circular número 2. *El maestro de escuela, Revista escolar bimensual*, (1), 24-25.
- Sociedad Filantrópica de Bogotá. (1842). *Opúsculo sobre la instrucción primaria, presentado a la Sociedad Filantrópica de Bogotá, el 29 de diciembre de 1842 para que se coloque en la exposición de los productos de la industria bogotana*. Bogotá: Imprenta de J.A. BNC
- Torres y Tenorio, J. (1838). *Deberes domésticos, civiles, políticos, morales y religiosos del hombre en sociedad redactados sobre principios y máximas de los más célebres escritores antiguos y modernos*. Bogotá: J.A. Caulla. BNC.

Triana, J.M. Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños (1826). Bogotá: S.S. Fox. Plazuela de San Francisco.

Vicepresidente de la República de Colombia. (14 de julio de 1904). Decreto por el cual se reglamente la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. [Decreto 491 de 1904]. DO: 12.122.

Villabrille, F. (1857). *La familia, su origen, organización, individuos que la componen y sus deberes recíprocos*. Madrid: Editorial Mellado. BNC.