

REVISTA CHILENA DE PEDAGOGÍA

ISSN: 2452-5855

DOI:10.5354/2452-5855.2024.68933

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

Las escuelas franciscanas para hijos de caciques en el Siglo XVI. Una contribución desde la dinámica dialéctica entre resistir-reproducir

Rhonny Latorre Chávez
rhonnylatorre@gmail.com
Fundación Semilla

RESUMEN: Durante los primeros años de la colonización en América, la corona española estableció como una prioridad la labor educativa orientada a evangelizar a los pueblos invadidos. La orden franciscana fue pionera en dicha tarea, estableciendo un modelo educativo basado en la formación de hijos de caciques indígenas, a quienes se les traspasó conocimientos antes destinados solo a españoles. Este artículo presenta un trabajo que, a través del análisis de fuentes secundarias, realiza una revisión historiográfica de tres experiencias educativas de comienzos del Siglo XVI, señalando su contribución a la generación de un nuevo sujeto en la sociedad colonial el “indio ladino” o “indio educado”– y los temores que esto despertó en los comienzos de la colonia. El artículo afirma que el modelo franciscano contribuyó a un reordenamiento de las relaciones sociales y las representaciones de la alteridad cultural de los colonizados, integrando una concepción del indígena como un sujeto capaz de acceder a los conocimientos propios de una mirada europeizante. Por último, el trabajo analiza los efectos del modelo franciscano en la sociedad colonial, en base a la dicotomía resistencia/reproducción, establecida por la pedagogía crítica durante el siglo XX.

PALABRAS CLAVES: resistencia, reproducción, siglo XVI, educación colonial, educación de indígenas, modelo franciscano.

FRANCISCAN SCHOOLS FOR INDIGENOUS CHILDREN OF THE 16TH CENTURY. A CONTRIBUTION FROM THE DIALECTICAL DYNAMICS BETWEEN RESIST-REPRODUCE.

ABSTRACT: During the first years of colonization in America, the Spanish Crown established as a priority the educational work, aimed at evangelizing the indigenous people. The Franciscan order was pioneer in this task, establishing an educational model based on the education of the children of the ‘caciques’, to whom was transferred knowledge previously intended only for Spaniards. Through the analysis of secondary sources, the article makes an historiographic review of three educational experiences from the beginning of the 16th century, pointing out their contribution to the generation of a new subject in colonial society – the educated “Indian” or “indio ladino” –, and the fears that this aroused in the beginnings of the colony. The article affirms that the Franciscan model contributed to a re-ordering of social relations and the representations of the cultural otherness of the colonized, integrating a conception of the indigenous as capable of accessing the knowledge of an Europeanizing gaze. Finally, the effects on colonial society of the Franciscan model are analyzed theoretically, based on the dichotomy resistance / reproduction, established by critical pedagogy during the XX century.

KEYWORDS: *esistance, reproduction, XVI century, colonial education, indigenous education, franciscan model.*

recibido: 21-11-2022

aceptado: 01-08-2023

El afán evangelizador fue parte medular del proyecto colonial y constituyó una de las primeras preocupaciones de los españoles, junto con la consolidación del dominio militar en el territorio americano. La conversión al cristianismo de “los naturales” estuvo consignada como una obligación de los reyes católicos en la bula papal Inter Caetera de 1493, a cambio del dominio de las tierras americanas. Los primeros conquistadores, como Hernán Cortés, estaban conscientes de que si hacían caso omiso a esta obligación, podrían perder el derecho al dominio y la explotación de las tierras (Gonzalbo, 2000, p.179). En otras palabras, la cruz y la espada fueron de la mano en todo momento, y no puede concebirse la colonización americana sin la evangelización, en la medida en que el proyecto colonial, ante todo, buscó establecer una policía cristiana (Alaperrine-Bouyer, 2007; Cuesta Hernández, 2018).

Realizar una operación diferenciadora entre educar e instruir, sería un ejercicio que, si bien resulta necesario para la educación contemporánea, no resulta pertinente para la época debido a que el campo educativo no tenía autonomía respecto al resto de las esferas de reproducción de la vida social como la tiene hoy, lo que vuelve porosa la frontera entre ambos conceptos. Gonzalbo (2000), señala: “todo proyecto colonizador, cuando no implica el exterminio o el desplazamiento de la población local, lleva implícito un compromiso didáctico” (p.118), y agrega: “La identificación de educación con evangelización no es, por tanto, una convención académica de los historiadores contemporáneos, sino que responde al criterio de los siglos XVI a XVIII, según el cual alguien bien adoctrinado estaba bien educado” (p.181).

Alaperrine-Bouyer (2007) coincide con Gonzalbo en la poca importancia que tiene diferenciar instrucción de educación en el S.XVI y nos recuerda que la palabra “educar” no aparece hasta el SXVIII en el Diccionario de Covarrubias. Sin embargo, lo que si resultó ser una distinción atingente y polémica fue el tipo de enseñanza que involucraba el “instruir en la santa fe”. Mientras la necesidad de cristianizar a los indígenas gozaba de un consenso mayoritario, existieron marcadas diferencias en el seno de la sociedad colonial respecto al tipo de conocimientos que debían ser transmitidos y los efectos que ellos producirían en el reordenamiento social de la colonia, cuestión que terminaría por llevar a un pronto término las experiencias educativas franciscanas que analizaremos en breve.

Ante la importancia de la evangelización y su inconmensurable magnitud, muy tempranamente -en 1512- se promulgaron las Leyes de Burgos que constituyeron el primer cuerpo legislativo para el territorio americano. Estas leyes establecían la educación de todos los hijos de caciques durante cuatro años al cumplir la edad de trece años, a manos de frailes de la Orden Franciscana (Hartmann y Oberem, 1981). La intención era convertir a los hijos varones de caciques en agentes evangelizadores que, una vez cumplida su instrucción, regresaran a sus comunidades para cristianizar a su comunidad (Webster, 2016).

Este primer hito legislativo, que luego fue complementado con distintos decretos, ordenanzas y concilios, inicia un modelo educativo basado en la utilización de las jerarquías indígenas para instaurar la policía cristiana en las comunidades indígenas. La Corona utilizó la figura del “cacique” o “curaca”, quienes vieron radicalmente transformada su posición social durante la invasión española. Puente Brunke (1998) señala que la alta jerarquía indígena en tiempos coloniales gozaba de una doble autoridad, por un lado, por el hecho de ser reconocidos como autoridades indígenas y, por otro, como mediadores de un sistema administrativo al cual no todos tenían acceso, cuestión que también profundizaremos más adelante.

Cabe destacar que por detrás de la idea de una educación centrada en “hijos de caciques”, la mirada europeizante de los invasores buscaba reducir la heterogeneidad del entramado jerárquico que poseían las comunidades, quedando limitadas a un modelo de autoridad fundamentado en estructuras conocidas para los españoles, como el modelo de los señores feudales (Puente Brunke, 1998). Rolena Adorno (1998) señala que durante el siglo XVI, las percepciones del europeo sobre la interculturalidad se basaban en un modelo epistemológico que tenía como única distinción la *oposición* o la *semejanza*. Así, la mirada colonizadora buscaba encontrar modelos o categorías a las cuales adaptar la alteridad a modo de integrarla en sus esquemas antropológicos. De esta forma, los “caciques” varones, adquirieron un rol importante en el esquema político-administrativo de la colonia debido a que proporcionaron un modelo de semejanza a las estructuras que operaban en la sociedad europea.

La educación de las élites como práctica prehispánica

El modelo educativo basado en las jerarquías también fue familiar para los pueblos americanos. Durante la expansión del Tahuantinsuyo, los pueblos dominados por los incas fueron sometidos a un sistema de transmisión

de conocimientos, ritos y costumbres que se basaba en el contacto con los curacas principales de cada pueblo para forjar lealtad. Alaperrine-Bouyer (2007) indica al respecto: “la educación de los hijos de caciques principales vencidos entraba en las medidas de control y de integración que habían impuesto. El que salía «hombre de bien, de cuidado» sería, por supuesto, el más leal al poder del Cuzco” (p.13). Garcilaso de la Vega (2016), en el libro séptimo, capítulo X de sus *Comentarios reales de los Incas* del año 1609, señala la existencia de un barrio de escuelas fundadas por el rey Inca Roca, en donde se educaba a la elite del imperio:

En indio dicen Yacha Huaci, que es casa de enseñanza. Vivían en él los sabios y maestros de aquella república, llamados amauta, que es filósofo, y haráuec, que es poeta, los cuales eran muy estimados de los Incas y de todo su Imperio. Tenían consigo muchos de sus discípulos, principalmente los que eran de la sangre real. (p.1062)

Dentro de la historiografía existen dudas respecto a la verdadera existencia de dichas escuelas o de Yacha Huaci y también vacíos respecto a su funcionamiento o quiénes específicamente eran educados allí. Sin embargo, existe consenso respecto a: (1) la existencia de una práctica institucionalizada para la educación de las élites, diferenciada de las de otros grupos, y (2) la preocupación del imperio inca por integrar a las élites vencidas mediante un sistema de transmisión de conocimientos (Alaperrine-Bouyer, 2007).

De forma similar, Gregorio Weinberg (2020) destaca distintas modalidades educativas que poseían los mexicas de lengua náhuatl, distinguiendo al menos tres niveles de traspaso de conocimientos: el primero, estaba destinado a los pueblos sojuzgados, y tenía por objetivo integrarlos a su cultura mediante la eliminación de sus propias concepciones de memoria y modelos de adoración, reemplazándolas por otros nuevos; un segundo nivel era de carácter no-doméstico sino que “estatal” o “institucional”, llamado Telpochcali, que estaba destinado a educar a la gente del pueblo común o *macehualtin*; el tercer nivel correspondía al Calmécac, en donde ingresaban los hijos de los principales o *pipiltin*, es decir que poseían linaje. En el Telpochcali se enseñaban elementos de religión y moral, y se adiestraba en las artes de la guerra, mientras que en Calmécac “se transmitían las doctrinas y conocimientos más elevados, los cantos e himnos rituales, la interpretación de los ‘libros pintados’ y nociones históricas tradicionales y calendárica” (p.105).

Debido a esto, podemos calificar el modelo planteado por la Corona española como algo, al menos en la forma, no tan alejado a las prácticas que ya se encontraban en ejecución en los pueblos americanos (Hartmann y Oberem, 1985; Aguilar, 2002), en la medida que contemplaban prácticas de integración de los pueblos dominados a través del uso de las jerarquías y la distinción entre modelos educativos diferenciados en función de lugar social del sujeto al cual estaban dirigidos.

Las escuelas para indígenas

Hemos caracterizado gruesamente la imbricada relación entre educación y colonialismo en los primeros años de la invasión imperial. En este contexto, las misiones franciscanas establecieron un modelo educativo, que pese a no estar ajeno a esta caracterización, sí tuvo elementos relevantes para pensar críticamente la compleja relación que tuvieron los pueblos indígenas con la educación. Nos dedicaremos a analizar tres experiencias del modelo, pioneras de la educación dirigida a hijos de caciques: la escuela San José de los Naturales, el Colegio San Andrés de Quito, y el establecimiento Santa Cruz de Tatelolco.

San José de los Naturales

La primera misión franciscana llegó a México en 1524 para comenzar su labor evangelizadora. Un fraile destacado dentro de dicha misión fue Pedro de Gante, creador de la escuela de San José de los Naturales en Texcoco, el año 1527. El establecimiento, si bien no era el primer ejercicio dirigido a indígenas varones para instruirlos en la cristiandad, sí difería de la instrucción común de cualquier párroco en una doctrina o pueblo, debido al carácter institucional de “escuela” y al cariz de los contenidos ofrecidos. Esta escuela, dirigida a hijos de *caciques y señores*, ofrecía una educación integral que involucraba gramática quechua y latina, teología, y también una diversidad de oficios artísticos y mecánicos (Gonzalvo, 1990).

Pedro de Gante representa una primera generación de franciscanos calificados como renacentistas y humanistas, “motivados por una concepción optimista del hombre” (Weinberg, 2020, p.132) y reconocidos por su “sensibilidad social” (p.133). El colegio de Gante es reconocido por traducir las escrituras de la doctrina a la lengua náhuatl con grandes resultados en la evangelización de las comunidades, pero también se le destaca como un centro artístico de gran importancia en Nueva España, educando a una generación de representantes del panorama artístico de la

época (Cuesta Hernández, 2018). Este establecimiento pionero inspiró dos experiencias paradigmáticas y polémicas de la educación colonial para indígenas en el S.XVI: el Colegio San Andrés de Quito y el Colegio Santa Cruz de Tlatelolco que a continuación revisaremos.

El Colegio San Andrés de Quito

En el área andina no prosperó tan rápidamente como en Nueva España la idea de colegios para hijos de caciques (1981). Sin embargo, el fraile Jodoco Rique, en 1534, ya se encontraba dedicado a la educación de indígenas de forma más o menos sistemática en Quito. Inspirado en Pedro de Gante, como consta en un documento de 1585 citado en Hartmann y Oberem (1981), Rique integraba en su proceso de enseñanza, materias como: “arar con bueyes, hacer yugos, arados i carretas... la manera de contar en cifras de guarismo y castellano (...) además (...) leer i escribir (...) i tañer los instrumentos de música, tecla i cuerdas, sacabuches i cheremias, flautas y trompetas i cornetas, i el canto de órgano (...)” (p.107). Para el año 1547, Rique ya se encontraba escribiendo sus sermones en lengua quechua, y utilizando para su labor instruccional elementos de las tradiciones indígenas como danzas y regocijos populares, además de hacerles “representar en público juegos escénicos sacros y profanos” (p.109).

En el año 1551, Jodoco Rique junto a Francisco de Morales fundaron un colegio en Quito que llevaba por nombre San Juan Evangelista. En 1555, el colegio recibió el patronazgo real de Carlos V y pasó a llamarse Colegio San Andrés en honor al virrey Andrés Hurtado de Mendoza (Lepage, 2007). Morales, en una carta enviada al Rey de España en 1552 con el motivo de recibir más religiosos para la enseñanza, reconocía que la institución estaba fundada a la *manera de* los colegios de nueva España (Lepage, 2007). Ello nos habla de la fluida circulación de las experiencias franciscanas en territorio americano. Luego, a comienzos del siglo XVII, se materializarán experiencias similares, pero de la mano de jesuitas, en el Cuzco y Lima, y la consolidación de un modelo educativo de la orden que no tardaría en despertar suspicacias dentro de las autoridades de la sociedad colonial, debido a que le permitía a los indígenas acceder a conocimientos que solo eran entregados a españoles.

Podemos leer en la Audiencia 82 de Quito N°48 de 1585, citada en Lepage (2007), las motivaciones y expectativas del colegio respecto a sus estudiantes, basadas en las buenas costumbres, la doctrina y policía cristiana. También queda claro un afán integrador del indio en la ciudad colonial y, por último, la estrategia de indios evangelizadores que se buscaba:

pegado con el convento de S[an] Fran[cis]-co de la ciudad de Quito esta fundado un colegio por los religiosos de su orden de q[ue] es patron V. M. donde se enseñan los naturales de las cosas de nuestra fe católica y en cosas de policía humana como es leer screvir gramatica y musica y a tañer instrumentos (...); los naturales an sido enseñados en las cosas pertenecientes a su salvacion y de muchas buenas costumbres y habilidades para poder bibir christiana y catholicamente y en la rrepublica desta ciudad y de toda esta provincia a sido muy aperchada por q[ue] de aqui an salido oficiales de todos oficios y indios q[ue] saben la lengua española mediante los quales se puede enseñar a los indios q[ue] no saben la doctrina (...). (p.49)

A diferencia de San José de los Naturales, el Colegio San Andrés no estaba exclusivamente dedicado a la formación de hijos varones de caciques, sino que en él convivían tanto indígenas, como españoles y criollos (Lepage, 2007), y provenían de diversas realidades económicas. Gracias a la instrucción artística y técnica, el colegio ofrecía a sus estudiantes la posibilidad de encontrar cierto prestigio en la estructura social colonial, desempeñándose como pintores o músicos (Andrango-Walker, 2012). El Colegio San Andrés, pese a que no existen evidencias documentadas que lo demuestren, es usualmente mencionado como responsable de una generación de artistas reconocidos y que dieron génesis a la llamada “Escuela Quiteña”, dentro de los cuales se encontraba el pintor indígena Andrés Sanchez Gallque (Webster, 2016), autor del conocido retrato “Los tres mulatos de Esmeraldas”.

El año 1569, con la salida de Jodoco Rique del colegio, se abrió paso a una época de múltiples obstáculos económicos y políticos hasta la entrega, en 1581, del colegio a la orden de San Agustín. Se abandona el modelo franciscano de educación integral y se concentran en tareas exclusivas de la fe católica. Hartmann y Oberem (1981) señalan que, luego de esto, no habrían existido instituciones semejantes en Quito, y que aquellos caciques que eran capaces de escribir y leer posterior a esta fecha, no habría sido por obra de una institución o de un proyecto educativo estable, sino de doctrineros específicos de pueblos residenciales.

Santa Cruz de Tlatelolco

Establecimiento hermano de San José de los Naturales, el Colegio Imperial Santa Cruz de Tlatelolco fue un proyecto inspirado, entre otras razones, en las capacidades para el aprendizaje del latín demostradas por los indígenas educados en Texcoco. Santa Cruz fue pensado en la lógica de una institución de enseñanza “superior”, en donde se pudiesen profundizar contenidos: “Se iniciaron los cursos de artes, que incluían lógica y filosofía, es decir, todos los conocimientos comprendidos en el nivel universitario de facultades menores” (Gonzalvo, 1990, p.112). También se perseguía, entre otras cosas, la ordenación sacerdotal de los indígenas (Aguilar, 2022), cuestión que prontamente provocaría las críticas de las autoridades coloniales.

Su fundador fue el Fraile Juan de Zumárraga y comenzó su funcionamiento el año 1536 con presencia de autoridades supremas del Virreinato de Nueva España. Incluso la reina le encomendó al virrey la asistencia económica a la obra (Gonzalvo, 1990). Así, el establecimiento recibió un apoyo transversal en sus primeros años.

Dentro de las obras producidas por el establecimiento está el llamado “Códice Florentino” que el académico franciscano Bernardino Sahagún escribió junto a la colaboración activa de estudiantes indígenas del establecimiento, a quienes reconoció su participación en la investigación, calificada en algunos trabajos como un modelo temprano de etnografía antropológica (Aguilar, 2022). En el establecimiento también se produjo el Herbolario Cruz y Badiano, un catálogo ilustrado de plantas mesoamericanas, basado en conocimientos prehispánicos relativos a medicina terapéutica, sobre el uso de yerbas y raíces (Gonzalvo, 1990).

Respecto a esta comunión de conocimientos entre indígenas y españoles, que si bien no podríamos calificar de equilibrada en cuanto a la influencia que poseían en el proyecto institucional, Gonzalvo (1990) señala que “No se trataba, pues, de que los frailes instruyesen a los indios en nuevos o diferentes conocimientos, sino de que los alentasen a perpetuar su ciencia y propiciasen la comunicación entre grupos que podrían compartir sus experiencias” (p.119). Cabe destacar, tanto para la experiencia de Tlatelolco como la de Quito y Texcoco, que los caciques no solo eran estudiantes, sino que también se transformaban en profesores de los mismos. Incluso el Colegio Santa Cruz llegó a ser administrado completamente por los indígenas durante la peste de 1545, causada por el llamado cocoliztli, un padecimiento febril con cólicos y hemorragias (Alaperrine-Bouyer, 2007).

Los trabajos historiográficos concuerdan en que los años más prolíficos de Santa Cruz de Tlatelolco se encuentran en su primera década, aun cuando formalmente el colegio continuó hasta el siglo XVIII, con un proyecto educativo muy distinto. El establecimiento decayó durante la década de los 50, afectado aún por la peste y por complicaciones económicas, además del deterioro del inmueble en el que operaba (Gonzalvo, 1990). Adicionalmente, las determinaciones de los concilios celebrados en dichos años mostraron un cambio en la dirección de la instrucción dirigida a los indígenas que afectaba directamente el modelo Franciscano. En 1567, durante el segundo Concilio Limense, se prohibió la ordenación sacerdotal para los indígenas y se recomendó la prohibición de lecturas impresas o manuscritas (Gonzalvo 1990). Luego, en 1585, el Tercer Concilio Pvincial Mexicano determinó que “la instrucción de los indios se redujese a cuestiones elementales de la fe cristiana y, siempre que fuese viable, la enseñanza del castellano” (Gonzalvo, 1990, p.175), lo que suponía una barrera legal a la continuación del espíritu inicial del proyecto.

En definitiva, la actividad y el valor intelectual producido en Santa Cruz fue de gran relevancia para la época. Es por esto que Manuel Aguilar (2022) reconoce al establecimiento como un verdadero centro de estudios mexicanos del siglo XVI. Pero, pese a la prolificidad del establecimiento, al interés y a las capacidades desplegadas por los indígenas, y al buen recibimiento inicial de las autoridades coloniales, el colegio tuvo pocos años de funcionamiento en la modalidad franciscana.

Los temores respecto al modelo franciscano

Durante la segunda mitad del siglo XVI comenzaron a proliferar distintas políticas que buscaban impedir la acelerada integración que estaban teniendo los indígenas educados. A los concilios ya mencionados habría que agregar ordenanzas como la del Gremio de Pintores de 1557 en Nueva España que desincentivaba el oficio de la pintura para los indígenas, debido a su creciente proliferación por medio de los establecimientos franciscanos. También el modelo franciscano se encontró con abierta oposición política de autoridades particulares. Por ejemplo, en Quito, el obispo García Díaz Arias puso obstáculos al funcionamiento de San Andrés debido a “intrigas y envidia” (Hartmann y Oberem, 1981, p.110), llegando a impedir que los estudiantes fueran al colegio (Andrango-Walker, 2012; Hartmann y Oberem, 1981). Esta animadversión hacia el proyecto educativo se mantuvo con su sucesor, el obispo Alfonso de la Peña, quien logró convencer al vicedomisario general de la Provincia de retirar el financiamiento al establecimiento

debido a que el territorio estaba “suficientemente introducido en la policía moral” (Hartmann y Oberem, 1981, p.111). En Tlatelolco, uno de los principales impulsores del colegio Santa Cruz, el fray Zumárraga, terminó por retirarse tempranamente del proyecto en 1546, lo que ha sido explicado por Pilar Gonzalbo, como el resultado de la influencia externa del dominico fray Domingo de Betanzos, quien se opuso desde el inicio a la instrucción superior de los caciques, debido a que no creía en la capacidad física ni intelectual de los indígenas para este tipo de formación.

El miedo y las oposiciones al modelo educativo en desarrollo se extendieron rápidamente entre españoles y criollos, debido a que el resultado de la formación franciscana fue la irrupción de un sujeto novedoso en el modelo colonial que resultó ser provocador para la concepción fronteriza de la alteridad cultural del español, basada en la oposición binaria entre letrados/iletrados, capaces/incapaces, civilizados/salvajes, etcétera. Con la educación de las experiencias franciscanas surge un nuevo sujeto colonial que empezó a ser llamado “indio ladino” o “indio latinista”. Eran indígenas que manejaban el latín o que habían tenido acceso a educación. Estos sujetos desafiaron la mirada que se tenía del indígena, mostrándose capaces de una apropiación tanto de las tecnologías como de los saberes que traían los españoles. Alaperrine-Bouyer (2007) cita una carta de Jerónimo López, dirigida al rey, que ilustra el rechazo y el temor que producía la capacidad demostrada por los *naturales*:

habrá ocho días que vino a esta posada un clérigo a decir misa, y me dijo que había ido al colegio a lo ver, e que le cercaron doscientos estudiantes, e que estando platicando con él le hicieron preguntas de la Sagrada escritura cerca de la fe, que salió admirado y tapado de oídos, y dijo que aquel era el infierno, y los que estaban en él discípulos de Satanás. (p.79)

Este nuevo sujeto colonial, el “indio ladino”, no solo estaba suplantando a los españoles en posiciones de poder, como podría ser dentro de la ordenación sacerdotal, sino que “también ahora hacía uso de la palabra escrita para producir probanzas, reclamos e inclusive para dirigirse directamente al rey” (Andrango-Walker, 2012, p.37). El acceso a la palabra escrita les permitía acceso a documentos notariales y a iniciar pleitos legales, lo que era rechazado, por ejemplo, por sacerdotes como el padre Bartolomé Álvares, reconocido opositor de los “indios ladinos”. En Webster (2016) se cita al mencionado padre:

para conocer su indignado intento no es menester mirar más que al indio –que quiere ser letrado para poner pleitos, sin haber estudiado-, que pretende. Y que, si lo examinasen, no sabría la ley de Dios; y si sabe la doctrina, no la sabe entender ni declaer (...) [L]os ladinos no han aprovechado en la lengua española (...) más que para ser peores. (p.79)

La noción del indígena como un ser intelectualmente incapaz de comprender y que solo repite conocimientos era una representación frecuente de la alteridad. Alaperrine-Bouyer (2007) señala que en Nueva España se pensaba en los indígenas como “papagayos que pronto se olvidaban de lo aprendido” (p) y Gabriela Siracusano (2019) menciona que los españoles atribuían las habilidades para elaborar imágenes que tenían los indios a su capacidad de “pensar en nada”, de poner la mente “en blanco”.

Gonzalbo (2013) sostiene que en la sociedad colonial del siglo XVI, si bien no operaba lo que podemos denominar un sistema de castas ni mucho menos uno basado en la categoría de “raza”, esto no implicaba que no existiera un sistema jerárquico que estableciera formas de superioridad/inferioridad respecto de los indígenas. Por otro lado, Rolena Adorno (1988) profundiza en estas representaciones europeas de la alteridad amerindia: correspondían a la del derrotado (sometido sin resistencia), a la mujer (representación de la cobardía) y al niño (psicológicamente inferior), basado esto en el ya explicado modelo relacional de semejanza y oposición, y en la tradición de pensamiento helénico que veía en todas las formas complejas una dualidad en la cual un elemento dominaba al otro.

Pese a que esta forma de entender la alteridad bien podía ser compartida por los franciscanos protagonistas de las experiencias educativas analizadas, a través de este análisis sostenemos que los colegios de estudios superiores dirigidos a indígenas representaron una aproximación que suponía de facto la calidad homóloga del indio varón como persona que podía acceder a los conocimientos propios y constitutivos de la mirada europeizante, lo que supuso una amenaza al orden colonial dado que la premisa que fundamentaba la diferencia entre indio-español se vislumbraba susceptible de ser transformada.

En el análisis de Gregorio Weinberg (2020), el modelo educativo de los franciscanos habría fracasado no por ser utópico, sino por haber creído posible el “sustraer aquellos establecimientos al ‘modelo’ de sociedad que se estaba consolidando a su alrededor” (p.132). En este sentido, Weinberg plantea que el modelo franciscano del Siglo XVI colisionaba con la composición jerárquica y rígida de la sociedad colonial.

Entonces, ¿la educación ofrecida por el modelo franciscano buscó integrar al indígena a la sociedad colonial?, ¿podríamos catalogar este tipo de iniciativas como una forma de disolver la condición subordinada del indígena en los primeros años de la colonia? Para dar un esbozo de respuesta a estas preguntas, buscaremos interpelar el modelo

franciscano, a partir de una dicotomía establecida, siglos más tarde, por la educación popular, la pedagogía crítica y las teorías de la reproducción: la de reproducir-liberar.

La educación franciscana desde el falso binomio entre reproducir/liberar

En vista de los antecedentes presentados, buscaremos argumentar que en la experiencia franciscana y de los indígenas que accedieron a su modelo educativo se presentaron elementos tanto reproductores del orden colonial como también desafiantes del mismo, no pudiendo ser reducida a un lado de la dicotomía. Esto parece ser contradictorio en los términos establecidos por parte del pensamiento educativo-pedagógico del Siglo XX, que entiende a la escuela como una institución reproductora de una matriz de dominio económico y cultural, y deja poco espacio para grietas, apropiaciones y/o resistencias, debido a una conceptualización totalizante del poder y el dominio.

Para entender esto podemos mirar el trabajo de Louis Althusser (2003), exponente icónico de la mirada reproductora, quién concibe la escuela como un aparato ideológico del estado. El autor, inscrito en la matriz analítica del materialismo marxista, afirma que la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo ocurre por medio de múltiples instituciones, pero es en la escuela donde se aprenden las reglas respecto a la división social y técnica del trabajo, por ende del orden establecido por las clases dominantes. Es por esto que Althusser (2003) señala la institución escolar como el aparato ideológico de Estado dominante en las formaciones sociales capitalistas. Otros autores icónicos del pensamiento educativo, tales como Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996), contribuyeron a concebir la escuela como una institución inherentemente reproductora del orden social e ideológico de las clases dominantes. Sin embargo, a fines del Siglo XX, con el alza de los estudios culturales y el progresivo abandono de las miradas deterministas o reduccionistas heredadas del marxismo más ortodoxo, se comienza a concebir las escuelas como espacios porosos e inestables, que admiten grados de agencia y resistencia, y no solo como un lugar de reproducción no problemática de la ideología dominante. De esta manera se abre una manera de comprender la educación como un lugar en donde si bien operan elementos reproductores, el dominio no es nunca absoluto, y siempre admite grados de subversión y resistencia. El trabajo de Henry Giroux (2014), pese a no ser el único, es representativo de esta mirada.

El autor rescata ciertos elementos de la teoría de la reproducción, en la medida en que expone los supuestos ideológicos que están detrás de la aparente neutralidad de la institución escolar. Hace énfasis en tres elementos relevantes de la reproducción: 1) la educación, como aparato ideológico, habilita a ciertos sujetos para ocupar un lugar determinado en la sociedad, principalmente definido por las nociones de clase, raza o sexo; 2) la educación reproduce patrones culturales dominantes; y 3) la educación legitima al Estado y sus imperativos económicos e ideológicos (Giroux, 1985). Si bien Giroux reconoce el aporte que representa la mirada reproductora en general y en específico la de autores como Althusser, reconoce también en la escuela una cierta autonomía y no un mero reflejo del orden económico; también critica la ausencia de una relación dialéctica entre poder, ideología y resistencia, lo que produce una mirada estrecha respecto a la agencia y capacidad de resistencia que poseen los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Las teorías de la reproducción ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza. Al ignorar las luchas y contradicciones que existen en las escuelas, estas teorías no sólo disuelven la intervención humana [human agency]; sin saberlo, proporcionan una excusa para no examinar a maestros y estudiantes en marcos concretos dentro de la escuela. De esta manera, se cierran la oportunidad de detectar cuándo hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos de dominación —estructurales e ideológicos— y sus formas efectivas de desarrollo y sus efectos. (p.4)

Así, al hacer énfasis en la agencia de los sujetos partícipes del proceso educativo, Giroux nos permite entrar en diálogo con los estudios latinoamericanos y la forma de aproximarse al objeto colonial, como un campo que también ha sido marcado profundamente por una tradición académica que ha reducido la historia de los pueblos invadidos a una voz homogénea, pasiva y obediente. Como señala José Luis Martínez y Aude Argouse (2017), el desafío de los estudios latinoamericanos del período colonial consiste en “no reducir a ‘los vencidos’ a una sola voz. Raramente pasivas (...) las voces del continente nunca fueron calladas ni tranquilas” (p.8). Es por esto que Giroux, al reconocer la agencia del sujeto en la educación permite escapar de la simpleza homogénea de los análisis que reducen la educación colonial a un acto de aculturación.

Durante este trabajo y a través de la experiencia del modelo franciscano, podemos ver la sociedad colonial, no como un modelo estable e impenetrable de dominio, sino como una colisión compleja de intereses, experiencias, tradiciones y prácticas, en donde el poder, la ideología y el dominio no son fuerzas totalizantes sino que se comportan

de forma dialéctica y permeable por los discursos y las prácticas de quienes padecen, sostienen y disputan la hegemonía del poder político de la época.

El interés en estas experiencias educativas es precisamente debido a que muestran la educación colonial como un territorio inestable, en donde pese a existir una clara jerarquía entre los registros de conocimiento de los pueblos americanos y los colonos, estos fueron modelados, apropiados, y nutridos mutuamente. De esta manera, entendemos la compleja dinámica dialéctica que se encuentra por detrás del poder y la resistencia y evitamos caer en reduccionismos anacrónicos. Como señala Guillaume Boccara (2002):

Al no tomar en cuenta el carácter dialéctico de la relación entre estos dos fenómenos se tendió a concebir la asimilación como el horizonte de la aculturación, por un lado, y a la permanencia de una tradición inmemorial como horizonte de la resistencia, por el otro. (p.49)

Conclusión: ¿resistencia o reproducción? Interpelando el modelo franciscano

Como hemos visto, la sociedad colonial impuso la policía cristiana a los pueblos sojuzgados, es decir, el ordenamiento en base a la doctrina de la fe, que suponía un lugar en la sociedad para cada individuo. En este sentido, el modelo franciscano contribuyó a *reproducir* este modelo, integrando y volviendo partícipes a los indígenas en dicha policía. Sin embargo, las experiencias analizadas también se opusieron a otro componente fundamental del ordenamiento colonial: la idea de la inferioridad intelectual del indígena. El modelo franciscano supuso al indígena como un sujeto capaz de integrar los aprendizajes reservados para la élite española y criolla, además de habilitarlos para acceder a bienes materiales y simbólicos de la época, como acceso al lenguaje, a oficios rurales y artísticos, e incluso a cargos clericales. Estos últimos elementos son tremendamente relevantes, debido a que admiten una disputa por la hegemonía del hombre europeo, es decir, que habla de un modelo de dominio susceptible de ser resistido o transformado. Los aportes de Giroux (1985) permitirían comprender, incluso en contextos de dominio, una relación dialéctica de las posibilidades que permite dicho escenario en donde la dominación es “un proceso que no es ni estático ni completo” (p.49), lo que nos lleva también a descartar la mirada de los pueblos oprimidos como “seres simplemente pasivos frente a la dominación” (p.49).

La experiencia del modelo franciscano nos muestra que las trayectorias para las cuales eran habilitados los sujetos indígenas que accedían a la educación del modelo franciscano, en ningún caso pueden ser calificadas de homogéneas, ni tampoco reflejan, como señala Hartman y Oberem (1981), una “clase leal a los españoles” (p.121). Aguilar (2002), demostrando lo contrario, menciona casos de “indios ladinos” que desafiaron subversivamente la cristiandad y el poder colonial, como el indio Andrés Mixcoatl, quien siendo educado y bautizado, lucha contra la religiosidad cristiana e incluso insinúa la posibilidad de una insurrección contra el sistema político y religioso de los españoles (p.151).

El interés por el acceso a la educación de parte de los indígenas, más que como una ambivalencia o contradicción, debe entenderse como una estrategia de sobrevivencia en el nuevo orden colonial. Como lo expresa Alaperrine-Bouyer (2007):

Los indios, al aceptar penetrar en esta cultura de lo escrito, hacían más que obedecer a los dominantes, entendían que para resistirles, o para integrarse mejor en la sociedad colonial, era tan importante apoderarse del libro y de la pluma como de los caballos y armas de fuego. (p.12)

Andrea Lepage (2007), en sintonía con esto, señala que no hubo una conquista espiritual de los indígenas, sino una apropiación de símbolos, ritos y creencias, con lo que pudieron modelar la cristiandad del nuevo mundo, la cual fue interpretada y dotada de una forma propia, lo que en múltiples aspectos no significa una actitud servil frente al ordenamiento jerárquico basado en la inferioridad/superioridad del poder colonial, sino una resistencia al mismo.

Giroux (1985), en su afán de no dejar demasiado abierta la noción de resistencia, hace la siguiente afirmación:

En la medida en que un comportamiento de oposición suprima las contradicciones sociales y se sume —y no desafíe— a la lógica de la dominación ideológica, no caerá dentro de la categoría de resistencia, sino en su contraria, la de acomodamiento y conformismo. (p.50)

Según esto, aquellos indígenas que colaboraron con la tarea de la evangelización, o incluso de sometimiento, de pares, caerían dentro de la noción de conformismo o acomodamiento, pero ¿cómo poder calificar de acomodamiento la estrategia de sobrevivencia de un sujeto cuya mera existencia supone una amenaza al ordenamiento colonial? Esto

lo señalamos para problematizar el locus de enunciación desde dónde se crean las categorías de “reproducción” o de “resistencia”, las cuales emanan como fruto de una época y una mirada específica, no generalizable a todo período y, por ende, su aplicación a este tipo de contextos, pese a ser un ejercicio interesante, siempre será problemático.

Por último, concluiremos que el *indio ladino* representó un re-ordenamiento de las relaciones sociales en la colonia y de la representación cultural de la alteridad que recaía sobre los sujetos indios, constituyéndolos como sujetos subversivos respecto del orden colonial. Esto también nos señala que las interpretaciones de la evangelización desde la aculturación, no son del todo correctas, en la medida en que esta respondió a un lugar de apropiaciones heterogéneas y permeables, mucho más cercanas a una noción de transculturación (Rama, 2008) o a la de liminalidad (Turner, 1988) o incluso a la de Ch'ixi (Rivera Cusicanqui, 2010) en donde lo que hay son conjugaciones de “opuestos sin subsumir uno en el otro, yuxtaponiendo diferencias concretas que no tienden a una comunión desproblematicada” (p.7).

Referencias

- ADORNO, R. (1988). El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 14(28), 55-68.
- AGUILAR, M. (2002). The indio ladino as a cultural mediator in the colonial society, *Estudios de Cultura Nahuatl*, (33), 149-184.
- ALAPERRINE-BOUYER, M. (2007). *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial*. Lima: Institut Français d'Études Andines, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto Riva-Agüero, 2007.
- ALTHUSSER, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado - Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- ANDRANGO-WALKER, C. (2012). El Colegio de Caciques San Andrés y la transformación del espacio colonial Quiteño, *Latin American Literary Review*, 28-51.
- BOCCARA, G. (2002). *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas. Siglos XVI-XX*. Lima: Ediciones Abya-Yala.
- BRUNKE, J.P. (1998). Los vasallos se desentrañan por su Rey: notas sobre quejas y aspiraciones de curacas en el Perú del siglo XVII. *Anuario de Estudios Americanos*, 55(1), 459-473.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Distribuciones Fontamara.
- CUESTA HERNÁNDEZ, J. (2018). La educación indígena y la memoria en Nueva España en el Siglo XVI, *Boletín de Antropología de la Universidad de Antioquía* 33(56), 103-116.
- GIROUX, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, un análisis crítico, *Cuadernos políticos*, (44), 36-65.
- GIROUX, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México DF: Siglo Veintiuno Editores.
- GONZALBO, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena*. México DF: El Colegio de México.
- GONZALBO, P. (2000). La educación colonial: una mirada reflexiva, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (2), 178-186.
- GONZALBO, P. (2013). La trampa de las castas. En P. Gonzalbo y S. Alberró (Eds.), *La Sociedad Novohispánica: Estereotipos y Realidades*. México DF: El Colegio de México.
- HARTMANN, R. Y OBEREM, U. (1981). Quito: un centro de educación de indígenas en el siglo XVI. *Contribuições a antropologia em homenagem ao professor Egon Schaden* (pp. 105-127). Universidade de Sao Paulo, Fundo de Pesquisas do Museu Paulista.
- LEPAGE, A. (2007). El arte de la conversión. Modelos educativos del colegio de San Andrés de Quito, *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*, 1(25), 45-77.
- MARTÍNEZ, J.L. Y ARGOUSE, A. (2017). Presentación. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (8), 7-12.
- RAMA, A. (2008). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- SIRACUSANO, G. (2019). *Pensar en nada. Praxis estética y material en la producción Jesuítica Guaraní*. Conferencia dada en Alta Gracia el 12 de Septiembre del 2019. https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=22747&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=7273021
- TURNER, V. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- DE LA VEGA, INCA GARCILASO (2016), *Segunda parte de los comentarios reales. Tomo 2*, Arequipa, Fondo Editorial de la UIGV.
- WEBSTER, S. (2016). Aprender las lenguas del imperio: la educación de los niños en la temprana colonia quiteña. En R. Pérez Torres, G. Díaz y X. Carcelén (Eds.), *De presencias y evocaciones: la infancia en el arte ecuatoriano* (pp 59-83). Quito, CCE Benjamín Carrión.
- WEINBERG, G. (2020). *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. Buenos Aires. CLACSO.

