

SOBRE LA CASTELLANIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS EN LOS ANDES COLONIALES: MATERIALES, ESCUELAS Y MAESTROS*

*ABOUT THE CASTELLANIZATION AND EDUCATION OF INDIGENOUS
PEOPLES IN THE COLONIAL ANDES: MATERIALS, SCHOOLS AND TEACHERS*

*Paula Martínez Sagredo***

En este artículo se pretende establecer una aproximación a la enseñanza del castellano en las primeras etapas formativas, revisando las concepciones generales de la educación en la España de la época colonial y su aplicación en los virreinos americanos, con especial atención al peruano. Más específicamente, buscamos sentar las bases de un primer acercamiento a la castellanización de los indígenas del común en los Andes coloniales prestando especial atención a tres aspectos del fenómeno: las escuelas, los maestros y los materiales de instrucción, como las cartillas.

Palabras claves: Educación, Colonia, Virreinato del Perú, indígenas, maestros.

This article aims to establish an approach to the teaching of Castilian in the early formative stages, reviewing the general conceptions of education in colonial Spain and its application in the American vicerealties, with special attention to the Peruvian. More specifically, we seek to lay the foundations for a first approach to the castellanization of indigenous peoples in the colonial Andes.

Key words: Education, Colony, Viceroyalty of Peru, indigenous, teachers.

Dentro de los objetivos que se propuso la Corona para sus territorios ultramarinos, la evangelización fue sin duda alguna, uno de los principales. En este contexto, es posible entender que la castellanización fue la herramienta práctica más importante en la consecución de los objetivos que se planteaba la empresa evangelizadora, pues el castellano sería la lengua que permitiría la propagación de la fe católica. Sin embargo, los planes no resultaron tan bien como se había pensado y el castellano no permitió, al menos en un primer momento, la transmisión de la fe y dogmas católicos. Esto se debió, en un principio, a que la gran masa que componían los indígenas del común no conocía la lengua castellana, hecho del cual se derivaron otros problemas, como por ejemplo, la negativa que mostraban algunas comunidades a aprender la lengua que era enseñada a través de contenidos religiosos y culturales, lo que “atentaba” contra las religiones paganas y los cultos locales, generando una identificación casi inseparable entre castellanización, evangelización forzada y erradicación de los cultos “paganos”. Otro de los problemas fue la diseminación de la población indígena en vastos territorios, factor

que fue regulado rápidamente a través de los distintos regímenes que impuso la Corona (encomienda, misiones, reducciones). En este contexto, y reaccionando frente a estas circunstancias, se fueron gestando las distintas propuestas de evangelización y castellanización de los indígenas.

En una primera instancia, puesto que la evangelización en lengua romance no rendía los frutos esperados, los misioneros se vieron en la obligación de aprender las lenguas indígenas. No era la primera vez que se veían enfrentados a la obligación de aprender nuevas herramientas lingüísticas, sin embargo, la tipología de las lenguas amerindias supuso enormes dificultades para los religiosos, no solo desde el punto de vista léxico-semántico, sino que también desde el morfosintáctico y desde el fonológico. Pero los misioneros rápidamente aprendieron, al menos en forma rudimentaria, las lenguas generales y las utilizaron para sus propios fines evangelizadores integrándolas en una ecuación poco estable que a veces imponía la lengua castellana y otras evangelizaba en lenguas indígenas.

A pesar de que no es nuestra intención hacer aquí un análisis sobre el proceso evangelizador

* Proyecto Fondecyt 11190356.

** Universidad de Tarapacá, Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas. Arica, Chile.
Correo electrónico: pmartinezsagredo@gmail.com. Dirección postal: San Eugenio 170 J, Ñuñoa.

en sí mismo, es necesario explicar, brevemente, cómo es que se articula la relación entre evangelización y castellanización. Una de las definiciones más amplias del concepto de *evangelizar* contempla no solo la aculturación, sino también la instrucción que recibe el individuo en la doctrina del evangelio, en la prédica de la fe o del modo de vivir en cristiandad. Sin embargo, en esa escueta pero profunda declaración se incluía también la educación del individuo de tal manera que pudiera comprender a cabalidad lo que se le estaba enseñando. Ello no es posible sin apelar a un proceso lingüístico complejo. En el caso de la evangelización americana la castellanización fue una *conditio sine qua non*.

La castellanización de los indígenas del común durante los siglos XVI y XVII fue un proceso que se desarrolló en gran medida a las dinámicas del quehacer cotidiano colonial donde españoles e indígenas debían comunicarse para diversos efectos. El más notorio de esos espacios es evidentemente el de la evangelización, pues tanto desde la Corona como desde la Iglesia misma había un núcleo intelectual que constantemente reflexionaba acerca de cómo lograr de manera más eficiente la conversión de los naturales y para ello la enseñanza del castellano fue una de las principales herramientas.

Sin embargo, las indicaciones emanadas desde la Corona que buscaron regular la castellanización y evangelización de los indígenas tuvieron dos ejes fundamentales, con desarrollo arrítmico y a veces contradictorio: la castellanización y el aprendizaje por parte de los sacerdotes de las lenguas amerindias para la evangelización. Esto es importante en la medida de que gran parte del proceso castellanizador se llevaba a cabo precisamente en los intersticios de estos dos pilares. Mientras por un lado el virrey Toledo autorizaba, en una disposición muy intrépida para la época, que los mismos ladinos fuesen maestros en las reducciones, por otro se dictaminaba que los sacerdotes aprendiesen quechua y aymara, e incluso puquina, para evangelizar en dichas lenguas. Nuestra propuesta es que estas vicisitudes no solo ralentizaron el proceso de imposición lingüística ya comenzado en la conquista, sino que también terminaron por darle una forma que históricamente permite percibir el contacto lingüístico entre las lenguas conquistadas y la conquistadora.

En las siguientes páginas abordaremos las principales características que tuvieron los maestros, escuelas, métodos y materiales didácticos en los virreinos americanos, con especial énfasis en el del Perú. A pesar de que la crítica ha tomado aisladamente las regulaciones (véase Martínez 2016) para dar cuenta de procesos supuestamente homogéneos, nuestra impresión es que durante los siglos XVI y XVII, los procesos lingüísticos corrieron por diversos caminos según coyunturas específicas que, en el largo plazo, determinaron las características del proceso de castellanización de los indígenas del común. Aunque se ha señalado que la instrucción formal, es decir, la impartida en las escuelas, estaba destinada específicamente a las elites locales (Alaperrine-Bouyer 2001, 2002, 2007a, 2007b), hay datos que permiten reformular dicha hipótesis en favor de una que habla más bien de un complejo proceso de instrucción quasi formal que también incluyó a los indios del común y que en muchos casos sirvió para borrar las fronteras sociales entre ambos grupos (Martínez 2016). Cabe señalar, como veremos también más adelante que, a falta de directrices específicas para los virreinos, las regulaciones que tenían vigencia eran las mismas que para la Península. Ahora bien, quedarán fuera de esta reflexión las escuelas que dependían de las distintas órdenes religiosas (Martínez 2014, 2013-2017), así como una revisión más profunda sobre los maestros seculares y regulares. Sin embargo, en lo que compete a los materiales didácticos, sí mencionaremos los propuestos tanto por España como por los Concilios, específicamente el limense, ya que es a partir de él que se generará una línea más clara y rígida de evangelización y de castellanización. Es decir, y a riesgo de redundar, postulamos que a pesar de que existían claras instrucciones sobre la castellanización de los indígenas, fue a través de las prácticas evangelizadoras –básicamente por el objetivo que estas tenían– que se logró llevar a cabo una castellanización masiva y, vista desde una perspectiva histórica, bastante eficaz, aunque con resultados distintos de los esperados¹.

La educación y castellanización desde la Corona

En términos cronológicos podríamos distinguir dos momentos diferenciados por el régimen

monárquico. Una primera etapa que está gobernada por los Reyes Católicos y que se caracteriza por el movimiento renacentista y humanista, y que en términos pedagógicos promueve la literatura, las artes y las ciencias. En términos lingüísticos, sin embargo, aboga por la postura opuesta a la innovación, pues enfoca sus estudios en las lenguas clásicas y en las sistematizaciones de las lenguas románicas y de las nuevas lenguas amerindias. La segunda corresponde a los gobiernos de Felipe II y III, etapa que propicia la construcción de escuelas y se caracteriza por un énfasis en los materiales educativos, en la formación y excelencia de los maestros y por el currículum educativo. Productos de esta época son, entre otros, para el terruño americano la fundación de escuelas, la creación de cartillas para la enseñanza de la doctrina y las ordenanzas para el ejercicio del oficio de maestro. Bajo el reinado de Felipe II, por ejemplo, se fiscaliza “si los maestros hazen bien su oficio, si se reza la doctrina cristiana y en qué libros leen, y si son verdaderos, o no, y si son los tales aptos para dicho arte” (Luzuriaga tomo I, pp: 12-13, en De las Heras 1991: 90). Un panorama general de las conceptualizaciones con respecto a la enseñanza en la España del siglo XVII, nos revela que el nivel analfabetismo rural era muy alto², lo que se explica a partir de la idea de que la cultura debía estar enfocada en las élites, situación que en términos formales se replicó en América con la fundación de escuelas para hijos de caciques (cf. Alaperrine-Bouyer 2001, 2001, 2007 a, 2007b).

Las vías que recorrerá la castellanización de los indígenas serán, con escasísimas excepciones, las mismas entre los siglos XVI y XVIII (Martínez 2016). A modo de ejemplo, lo sucedido durante los últimos decenios del siglo XVI ilustran perfectamente esta situación. En 1580 Felipe II emite una Cédula Real, según la cual las Audiencias de Lima y México, así como cualquier otra ciudad donde hubiese audiencias reales, debían instaurar cátedras en lenguas indígenas generales. La importancia lingüística de dicho documento radica en que las lenguas generales fueron constructos coloniales que sirvieron para fines políticos y religiosos, pero no eran lengua materna de la mayor parte de la población, por lo que la posición en la que quedaba el indígena era de una doble imposición lingüística: la lengua general y el castellano (Martínez 2014). Para reforzar esta real cédula, se ordenaba que ningún sacerdote recibiera los

hábitos, así como ningún clérigo o religioso tuviera licencia si no daba cuenta de su competencia en la lengua general de la región o provincia donde estaba siendo destinado. Sin embargo, el 4 de junio de 1586 el Rey se dirige al virrey del Perú reseñando una misiva que había recibido de parte del maestro Domingo de Almeida, del obispado de Charcas (actual Bolivia), donde le señalaba las dificultades que implicaba la evangelización en lengua indígena, puesto que estas eran “comunes, llanas e inteligibles aún para los mismos indios, que los de unas provincias no entienden a los otros y ser lenguas pobres en vocablos, nombres y verbos para significar muchas cosas importantes” (en Torre 1962: 512), por lo que le solicitaba que se obligara nuevamente a los indígenas a que aprendieran la lengua española. Es así como a escasos quince años después, se concluía el fracaso de esta empresa, reflejo de lo cual es la Real Cédula del 3 de julio de 1596 donde se ha “entendido que en la mejor y más perfecta lengua de los indios no se pueden explicar bien ni con propiedad los misterios de la fe”, por lo que se vuelve a la castellanización como instrumento de la evangelización.

Escuelas

En lo que respecta a las escuelas, podemos distinguir varios tipos según su fundación y características: Parroquiales, municipales, de doctrinas, públicas, diocesanas, caritativas, de huérfanos, de huérfanas, de amiga, de hospital, de órdenes religiosas, de fundación real, públicas, particulares. Todas ellas implican distintos tipos de maestros, aunque no todas existieron en los distintos rincones virreinales. En consecuencia con esto, Ruiz distingue tres modalidades de maestros: a) aquel que desarrolla sus tareas en una familia; b) aquel que imparte sus actividades en un aula pública; c) aquel que enseña a los reyes, y cuya importancia, para nuestro caso, se refleja básicamente en los tratados que ellos escribieron para fijar las pautas de educación para la nobleza, escritos en los cuales podemos encontrar dos aspectos destacables: la concepción de la infancia como un período en la vida en la que el poder de la enseñanza es más eficaz y, segundo, un nuevo concepto de enseñanza como una actividad que debe ser atractiva y no un castigo o una carga (Ruiz 2004: 14). Por otra parte, Rodríguez (1999) propone una

visión más centrada en las prácticas del virreinato de Nueva España. En ese contexto identifica siete tipos distintos de centros de formación que estaban destinados para los indios (principales y del común): internados femeninos, centros interraciales, centros interclasistas, colegios de enseñanza “media”³, educación de niños en España, escuelas elementales y colegios de niños nobles. Advierte, sin embargo, que de ellos, solo las escuelas elementales o de primeras letras y los colegios para hijos de caciques llegaron a ser una instancia estable dentro del escenario americano. Mientras que las primeras tenían un pupillaje externo, las segundas eran internados y además solo podían ingresar los hijos de nobles, aunque en principio en ambos la enseñanza era la misma: lectoescritura, música, catecismo y, eventualmente, latín (Rodríguez 1999: 50), tal como consta en la documentación de la época.

Si bien en las escuelas para hijos de caciques las matrículas eran reducidas, en las escuelas de primeras letras la cantidad de alumnos podía variar, según la zona a la que respondiera, entre treinta/sesenta y algunos millares (como ocurrió en Juli), aunque lo más común era que la media rondara el centenar de pupilos. Los profesores podían ser los misioneros, aunque también existieron algunos maestros no vinculados a las órdenes o al clero secular. En cuanto a la enseñanza de la escritura como técnica, algunos de los materiales utilizados eran plumas de ave previamente cortadas por el maestro. Con ellas se procedía a la copia de muestras o en planchas de hierro, lo que permitía al aprendiz conocer el *ductus* de las letras, para luego pasar a formar sílabas y posteriormente frases; mientras que para el aprendizaje de la lectura se utilizaban cartillas individuales y breves catecismos. El método para la enseñanza de la lectura era el silábico de tres fases: las letras, la sílaba y la palabra. En lo que se refiere a la evaluación de la escritura, se pedía escribir la “letra redonda, antigua, bastarda, liberal y a procesada; el conocimiento de firmas, rúbricas y letras falsas; y el conocimiento de las cinco reglas de cuentas, la ortographia y líneas que comprenden las letras” (Ruiz 2004: 24).

Los estudiantes dedicaban en promedio ocho horas diarias al aprendizaje. En invierno, los horarios iban desde las ocho de la mañana al mediodía y luego desde las dos hasta las seis de la tarde. En verano, mientras tanto, las clases partían una

hora antes y terminaban una hora después (De las Heras 1991: 93). Mientras que, en lo que concierne a los contenidos enseñados, existen algunos documentos de la Compañía de Jesús que señalan que las materias impartidas eran lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana. A pesar de que tanto métodos, como materiales y contenidos parecieran tener un lugar determinado en el proceso de enseñanza, “el orden en el aprendizaje de estas materias, especialmente en lo que se refiere a la lectura y la escritura, variaba según el maestro, como vemos reflejado en algunos de los manuales de escritura” (Martínez 2005: 13).

La forma más corriente de instruir a un niño en lo que respecta a la lengua, era enseñarle primero las bases de la lectura, reconocer las formas gráficas, luego asociar la forma con el sonido y finalmente se procedía a la escritura. Empero, existieron otras formas de instrucción que apelaban a una simultaneidad lectoescritural: “La práctica será: hazerle el primer seguidor de las letras del ABC como están en la cartilla en su orden (pero formadas con letra cursiva, y no como de molde) y que como fuere escribiendo, las vaya conociendo; que como el escribir le da tiempo, con facilidad se hará capaz de sus nombres, hechura y conocimiento” (Ortiz 1696: 16).

A pesar de que ya hemos señalado que las escuelas para hijos de caciques tuvieron una escasa representatividad⁴ en lo que al proceso de castellanización general se refiere, consideramos que de alguna manera el conocer su modo de funcionamiento podría servir para explicar algunas de las dinámicas al interior de las escuelas rurales o para indios del común. Según el estudio realizado por Alaperrine-Bouyer (2007: 181-182), en las escuelas para hijos de caciques del Cuzco se aplicaban los criterios generales educativos de los jesuitas (*ratio studiorum*), aunque adaptados a la visión que se tenía de los indígenas (fueran o no nobles) que eran vistos como bárbaros e idólatras.

En las escuelas para hijos de caciques, en términos generales se seguían los mismos principios que en España y en el resto de América (leer, escribir, contar, cantar y tañer música). Probablemente las grandes diferencias en este plano entre la educación recibida por los hijos de caciques y los indios del común eran, por un lado, la disponibilidad de tiempo de que gozaban los primeros por estar internados en las escuelas y, en

segundo lugar, la intensidad de la enseñanza, que podía cubrir varias horas al día.

Materiales didácticos

En lo que se refiere a los materiales didácticos, circularon varios que sistematizaron la educación y evangelización impartida por los maestros y religiosos a cargo de la educación de los indígenas. Cartillas, Cristos y doctrinas breves sirvieron para este propósito. Con respecto, por ejemplo, a la publicación de Cristos –abecedarios para aprender a leer que comenzaban por la palabra Cristo–, estos fueron confeccionados por la Compañía de Jesús en casi doscientas lenguas diferentes (Ruiz 2004: 12).

Infantes y Pereira distinguen tres tipos de materiales didácticos utilizados durante el siglo XVII. En el primero incluyen las cartillas, destinadas únicamente a la enseñanza lectora. “Solo contiene el método (los métodos) del aprendizaje del abecedario, el silabario y, en algún caso aislado, las nociones gramaticales básicas o las pautas generales de su escritura” (2003: 37). El público objetivo de estas cartillas eran los niños entre 3 y 5 años de edad, y su extensión habitualmente era de 8 páginas (un pliego). “Se trata de un impreso de uso común para el maestro y los moçuelos, cuya utilización práctica en la clase tendía a la destrucción inmediata” (op. cit.), lo que explica en gran medida la ausencia de estos documentos en los archivos o registros parroquiales. En el segundo grupo encontramos las cartillas o doctrinas, también denominadas “cartillas de doctrina cristiana” cuya historia se remonta a la tradición medieval y que en términos de contenido se enfocan solamente en la formulación de las principales oraciones cristianas sin ninguna explicación. “En algunos casos, adjuntan también otros complementos, como el modo de ayudar a misa, la tabla de multiplicar, o, muy frecuentemente, el alfabeto como primer paso para el aprendizaje de la lectura” (Resines 1995b: 45-47 en Infantes & Pereira, 2003: 38). El tercer grupo se constituye con las doctrinas cristianas propiamente tal, textos donde se explican *in extenso* los contenidos, y que por sus características solo podían ser utilizadas por un lector ya instruido.

Este último grupo de textos también recibían el nombre de *Doctrinas alfabetizantes* pues, si bien contribuían a la exposición de la doctrina,

también servían para alfabetizar a los indígenas. Estas doctrinas comenzaban exponiendo el alfabeto, algunas abreviaturas, algunas sílabas y luego, siguiendo el método de la repetición intensiva, el pupilo debía aprender de memoria el Padre Nuestro, Ave María, Credo, Salve, los artículos de la fe, los mandamientos y los sacramentos. Así, cuando terminaban de aprender el abecedario, los indígenas aprendían de memoria los textos completos contenidos en las doctrinas.

En las escuelas parroquiales se utilizaban las cartillas de Valladolid (Figura 1), que se imprimieron desde finales del siglo XVI por un período de dos siglos. Se llegaron a imprimir más de 70 millones de estas cartillas para el mundo hispanohablante, distribuidos en 20 impresiones distintas a lo largo de los siglos XVI y XVIII, y cuyas diferencias entre unas y otras son mínimas. La estructura de la cartilla vallisoletana consta de 16 páginas. De la 1 a la 4 se expone el alfabeto y la formación de las sílabas. De la página 5 a la 15 se desarrolla brevemente la doctrina cristiana de la siguiente manera: señal de la Cruz, Padre Nuestro, Ave María, Credo, Salve, los mandamientos, los sacramentos, Yo

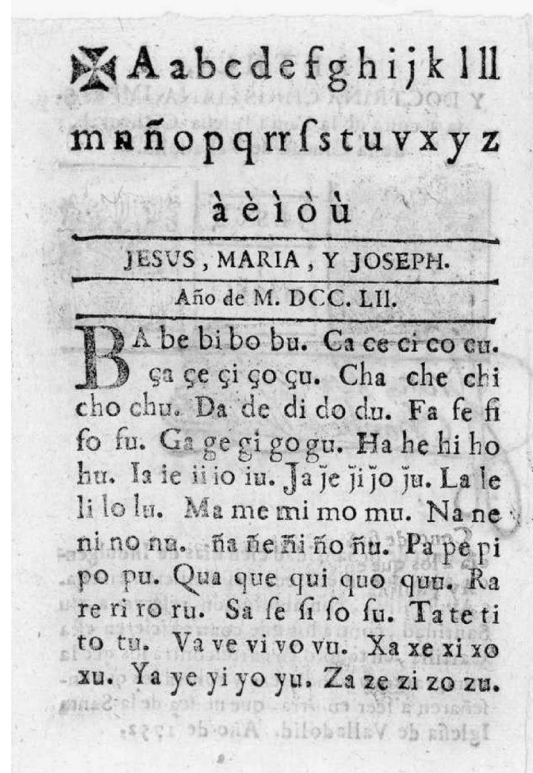


Figura 1. Cartilla y doctrina christiana (Valladolid 1588).

pecador, los artículos de la fe, obras de misericordia, pecados, virtudes, etc. En la última página se señalaban las tablas de multiplicar. Tal como lo señala Marcel Bataillon en *Erasmus y España*, las cartillas constaban de oraciones (por lo general copas en estilo llano) que facilitaban el aprendizaje de “el credo, los mandamientos, los sacramentos, las obras de misericordia, los pecados, las virtudes, las potencias del alma, los frutos del Espíritu Santo, todo ello en el mismo plano, sin que nada apelara a la inteligencia o a la conciencia” (1966: 534-35).

A pesar de que la cartilla vallisoletana fue la más popular en los territorios americanos desde el siglo XVI al XVIII, circularon otras entre las cuales podemos mencionar la *Cartilla del Condestable*, la *Doctrina y cartilla* editada en Medina del Campo en 1558, el *Becerol o cartilla* para aprender a leer editado en Mallorca en 1566, la *Doctrina* editada en Valencia en 1566, la *Cartilla* editada en Pamplona en 1596, la *Cartilla* impresa en Pamplona en 1603 por Mathias Mares, la *Cartilla* del humanista Pedro Simón Abril en Zaragoza en 1590, la *Doctrina* de 1596 y la *Cartilla* publicada en México en 1569 por Pedro Ocharte.

Hacia 1512, según los datos aportados por Torre (1962: 501) se envía con destino a Santo Domingo una cuantiosa suma de elementos pedagógicos, entre ellos cartillas, envió al cual se añade la compra realizada en 1533 por el obispo mexicano Zumárraga quien adquiere en Alcalá de Henares 12000 cartillas, presumiblemente vallisoletanas, para instruir a los naturales de Nueva España “en donde, por entonces, se había comenzado la instrucción del idioma del Lacio y del canto entre los neófitos, para que ayudaran a los religiosos en los oficios divinos”. Sería en este virreinato, gracias a la imprenta establecida en 1539 por Juan Pablos, donde se imprimirían durante el siglo XVI la mayor parte de cartillas, catecismos en latín, castellano y náhuatl. “En las imprentas establecidas en la Nueva España, Perú y en las Misiones del Paraguay, de la Compañía de Jesús, se estamparon libros en idiomas indígenas con su versión en español, que se destinaron a la enseñanza de la doctrina cristiana” (Torre 1962: 502). En 1583 –bajo la supervisión de Antonio Ricardo– se estableció la primera imprenta en el virreinato del Perú, y su primer trabajo fue precisamente la *Doctrina Cristiana* en castellano, quechua y aymara, texto posconciliar que buscaba

estandarizar la evangelización y traducción de términos de una a otra lengua y que goza, además, del prestigio de ser el primer libro producido e impreso en América⁵.

Es en este ámbito que podemos sopesar con mayor precisión la importancia de la relación entre los evangelizadores y la castellanización de los indígenas del común pues fue gracias a ellos que se imprimió gran parte de los textos que servirían como modelos propedéuticos para la empresa lingüística. Vemos así, entonces, cómo a través de la instrucción religiosa podemos establecer algunos de los rasgos y etapas que tuvo la instrucción de los indígenas. Catecismos, doctrinas y evangelios cumplen no solo un rol evangelizador sino también castellanizador y, si bien la tarea fue dura, y “el aprendizaje lingüístico difícil, [...] la redacción de artes, cartillas, vocabularios y diccionarios preparados por los expertos frailes, con la ayuda de sus discípulos indígenas, fue el legado de los primeros religiosos a sus continuadores” (Torre 1962: 504).

Los Maestros

Comparativamente, hay importantes diferencias en los procesos americanos y peninsulares entre los siglos XVI y XVII en cuestiones generales como la política, la economía, etc. En lo que se refiere a la enseñanza, se pueden distinguir, para España, cuatro momentos de los cuales el primero corresponde a una lenta evolución de la escuela y de la educación o instrucción; un segundo que corresponde al surgimiento de una importante cantidad de maestros urbanos; el tercero que corresponde a aquel momento en que los maestros toman en sus manos el control de la educación escolar y se organizan para asegurar una estandarización de la calidad de la enseñanza; y, finalmente, aquel momento en que los maestros agremiados van reduciendo gradualmente la cantidad de maestros autorizados para abrir escuelas al mismo tiempo que aumentaban las exigencias que se debían cumplir para formar parte del gremio o Hermandad de San Casiano (Ruiz 2004: p.14). Los lineamientos que se siguen en América en el ámbito de la educación se deben en gran parte a las resoluciones del Concilio Tridentino (1545-1563) que se fijaron como objetivo, en lo que a educación y castellanización se refiere, la apertura de escuelas y un estrecho control religioso y moral

de las mismas por parte de los párrocos y obispos (Martínez 2014). Si bien salvo escasos ejemplos como las ordenanzas señaladas anteriormente, la Corona no se preocupó específicamente de las reglamentaciones que afectaban a los maestros en los territorios americanos, se asumía implícitamente que operaban las mismas restricciones que en España. Ahora bien, históricamente es posible realizar un trazado de la labor de los maestros y, con ellos, de una importante parte de la enseñanza de la lengua.

Según las partidas de Alfonso X, el Sabio, cualquier persona podía instaurar una escuela primaria o elemental (Partidas II, 31, 1). Señala el Sabio que “para ser el estudio general cumplido, cuantas son las ciencias, tantos deben ser los maestros que las muestren, así que cada una de ellas tenga allí un maestro, a lo menos; pero si de todas las ciencias no pudiesen tener maestros, abunda que los haya de gramática y de lógica y de retórica y de leyes y de decretos [...]”. En lo que respecta a las labores del maestro, estos deben enseñar a los escolares a través de la lectura (en voz alta) de los libros y ayudándoles a comprender el contenido. “Y desde que comenzaren a leer, deben continuar el estudio siempre hasta que hayan acabado los libros que comenzaron” (II, 31, 4). Un poco más adelante (II, 31, 9) establece que quien desee ser maestro antes tendrá que ser discípulo, y deberá obtener su licencia de los “principales de los estudios”, quienes deliberarán secretamente si le otorgan o no dicha licencia, momento en el cual considerarán si es “hombre de buena fama y de buenas maneras”, a lo que se añade que “débenle después otorgar públicamente honra para ser maestro, tomando la jura de él que muestre bien y lealmente su ciencia, y que no dio ni prometió dar ninguna cosa a aquellos que le otorgan la licencia, ni a otros por ellos para que le otorgasen poder ser maestros” (II, 31, 9).

Los maestros debían ser personas probas –de buena fama y maneras–, y doctas –tener suelta la lengua y mostrarla–, aunque no se especifica cuál es el mecanismo según el cual se obtenía la licencia, pero sí se señala en el título 17 ley 10 de la misma partida que era un beneficio eclesiástico, solución que, al parecer, cambiaría con el reinado de Enrique II, donde se “instituyó que el Consejo Real examinase a los maestros y expidiese los títulos correspondientes [aunque] la debilidad de la monarquía en aquel momento no permitió garantizar el cumplimiento de tales mandamientos,

pero de todos modos sentaron un importante precedente al someter el magisterio a un control regio y no eclesiástico” (De las Heras 1991: 90).

Ahora bien, quienes ejercían el oficio de maestros podían ser sacristanes, párrocos, eclesiásticos regulares, preceptores de latinidad, e incluso en algunos casos zapateros o sastres, pero por sobre todo jóvenes que, teniendo conocimientos sobre escritura, abrían escuelas. En la mayoría de los casos no recibían formación específica para ser maestro, y en muchos otros su formación consistía en haber cursado un año de escuela y “con frecuencia, en haber sido ayudante de un maestro con escuela abierta o bien a haber sido leccionista” (Ruiz 2004: 15-16). No resultaba infrecuente que los jóvenes al terminar sus estudios escolares se convirtieran en maestros durante una temporada en las escuelas elementales o de primeras letras⁶. Como veremos más adelante, esta misma dinámica se trasladó al virreinato peruano.

En las Advertencias para reformar a los maestros de escuela es posible detectar el escaso rigor con el que trabajaban los maestros. En ellas se indica que los maestros “por no trabajar en hazer materias y otros porque no saben escribir dan un ringlón a cada muchacho por la mañana al principio de una plana y otro en la tarde”, aunque esta metodología evidentemente no permite que el pupilo aprenda correctamente. Más aún, señalan que los maestros tampoco le corrigen los errores, lo que debiera ser castigado. Para evitar esta desidia, se propone que

den materias de aquí adelante a cada muchacho dos bezes cada mes de quinze en quinze días y no les lleben nada por ellas, pues se les paga su salario cada mes, y que corrijan las planas a los muchachos por sus mismas personas y lean y lean los ringlones y partes de ellas y tengan gran cuenta en que escriban berdadero y hagan las letras conforme a la materia y no hechen mentiras, y en las corregiduras tilden y borren las letras y partes malas que hoviere en la plana y pónganlas al pie de buena letra y hagan dos ringlones de corregiduras para que el muchacho lo contrahaga y se enmiende⁷.

En cuanto al examen que debían rendir los maestros para ejercer, en la mayoría de los casos

eran las mismas autoridades locales quienes evaluaban a los candidatos sobre la base de sus competencias en doctrina cristiana, lectura, aritmética, escritura y canto. Según Cédula Real que el Consejo de Castilla presenta al Rey, se prohíbe que “ningún maestro examinado y aprobado enseñe a leer y escribir la lengua castellana sino por instrucciones y cartillas impresas de aquí adelante con licencia de los de mi consejo so pena de privación de oficio [...]” (Ruiz 2004: 21-22).

Hacia 1587 ocho maestros de primeras letras solicitaron al Rey que los aspirantes a maestros fuesen examinados previamente, dando cuenta de la preocupación regia de que los maestros debían enfocarse más en la defensa de la religión que en la calidad de la enseñanza. Los jueces debían visitar a “todos los maestros de enseñar niños que hobiere en los pueblos de sus jurisdicciones y examinar si son personas hábiles e virtuosas para poder enseñar buenas costumbres e doctrina, juntamente con las letras e hallándoles ser tales se les dé licencia para tener escuela” (De las Heras 1991: 91). Sin embargo, gracias a las *Noticias cronológicas* de Esquivel y Navia (1980: 212) sabemos que veinticuatro años antes, el 29 de marzo de 1563, el Cabildo secular de la ciudad del Cuzco puso tasa en el estipendio de los maestros de escuelas, según la cual se obligaba a pagar cuatro reales mensuales por enseñar a leer, y un peso por aprender a escribir. Fue bajo el reinado de Felipe II que el Concilio de Trento puso el control de los maestros bajo la mano de los religiosos: “y para que no se propague la impiedad baxo el pretexto de piedad ordena el mismo sagrado Concilio, que á ninguno se admita al magisterio de esta enseñanza, sea pública, o privada, sin que antes sea examinado y aprobado por el obispo del lugar sobre su vida, costumbres e instrucción” (López de Ayala en De las Heras: 91.)

En este contexto de vigilancia sobre la labor del maestro, parece extraordinaria la cesión que al respecto hace el virrey Francisco de Toledo, en el virreinato del Perú cuando, al ordenar la instauración de escuelas de primeras letras en los pueblos de indígenas, concede que quien ocupe el puesto de maestro sea un indio ladino que será nombrado por el sacerdote. El Virrey ordena que en cada repartimiento se instale una casa escuela para que los hijos de los principales aprendan a escribir y hablar el castellano. Para ello se debe procurar “un indio ladino y hábil, de que hay bastante

número en todas partes, que sirva de maestro en la dicha escuela” que será nombrado por el sacerdote del repartimiento y que recibirá por pago anual –a cargo de la comunidad– dos vestidos de abasto más seis fanegas de maíz o chuño, o doce carneros de Castilla. Asimismo, los pupilos solo debieran estar en la escuela hasta una edad no mayor a los 13 o 14 años de edad “para que puedan después ir a ayudar a sus padres, y los que fueren hijos de curacas, podrán estar más tiempo y los de pobres menos” (Ordenanzas generales para la vida común en los pueblos de indios (Arequipa, 6 de noviembre de 1575, Lochmann 1989: 251). Todo parece indicar que las instrucciones toledanas fueron efectivamente aplicadas. Gracias a los datos aportados por las distintas visitas que llevara a cabo el arzobispo Mollinedo en el obispado del Cuzco, sabemos que una gran parte de los pueblos de indios contaban con estas escuelas locales incluso a pesar de la extrema pobreza de algunas localidades (Martínez & Díaz 2019).

El 9 de octubre de 1600, se determina que, a petición de algunos maestros novohispanos, se hagan las ordenanzas para examinar a los maestros del arte de leer, escribir y contar, de tal manera que los reinos de ultramar tengan un funcionamiento semejante al de los reinos de Castilla (Konetzke 1958: 65-66). Los exámenes destinados a medir la idoneidad y probidad de los maestros también servían para controlar la enseñanza de la lengua castellana “porque unos por no saber y otros por señalarse quieren introducir en la lengua castellana letras que en ninguna de las vulgares ni comunes ha habido”⁸. José Luis de las Heras señala que fue por todas estas razones y situaciones previas que se determinó la creación de una rúbrica que regulaba las pruebas a las cuales eran sometidos los maestros, puesto que se pretendía a obligar a enseñar a leer y escribir a través de cartillas impresas y autorizadas. Empero, la iniciativa solo se vería cristalizada hacia 1668 cuando se crea la Hermandad de San Casiano que logró la aprobación de las primeras ordenanzas (De las Heras 1991: 93).

Los maestros en los Andes

La documentación colonial parece indicar que los lineamientos de la educación infantil siguieron en el virreinato del Perú el mismo devenir que en España y México. Los maestros eran examinados,

tal como consta en las informaciones solicitadas para otorgar la licencia de maestro de niños hacia mediados del siglo XVII:

[ynformacion] de don baltasar [perez] / de atocha [para] maestro de niños/ Don Baltassar Peres de atocha natural desta [çiudad] dijo que yo en trato de poner escuela de enseñar niños en esta [dicha] [ciudad] para lo [qual] estoi examinado por el [maestro] Mayor y Para que se me despache el título por el suso [dicho] y Por lo que tocaua ordinario no se ponga ynpedimento y lo cumpla con lo que estoy obligado a [vuestra merced] pido y [suplico] mande se me [remita] ynformaçion de mi naturaleça y de como e Prosedido birtuosamente sin dar nota alguna de mi perçona y dada en la parte que baste me mande despachar lissença Para poner la [dicha] escue la en que [remite] [merced] con justiça que pido / (AAL, Papeles importantes, Leg. 5, Exp. 9.)

Más adelante, el testigo Manuel Pérez, familiar del inquisidor Antonio de Castro, señala que de

treinta años a esta parte poco mas o menos en esta [dicha] ciudad donde le a tratado y comunicado familiarmente y sabe es persona bien christiano virtuoso de buena vida y exemplo por lo qual le ha visto exercitarse en enseñar la doctrina christiana a los niños y a leer escreuir y contar teniendo escuela publica con aprobacion de todas las personas que le conoçen como este [testigo] y que es muy importante para el dicho exercisio por su virtud y vida exemplar como tiene dicho lo qual es la verdad socargo del juramento que fecho tiene en que sea [...] y que es de edad de cinquenta años poco mas o menos y no le tocan las generales y lo firmo de su nombre [f. 2r].

Cristóbal Vásquez, ayudante de la compañía de los pardos, afirma que Balthasar Peres, maestro de niños, es

maestro de enseñar niños a leer escreuir y contar y la dotrina [sic] christiana

con mucho cuydado y diligença y que por esta raçon es digno de que se le de licençia para tener escuela publica en esta dicha çiudad lo qual hara con mucha aprobacion como del se espresado qual es la verdad para el juramento [fecho] en que se afirmo y ratifico y que es de edad de quarenta años y no le tocan las generales de la ley y lo firmo⁹.

Documentos como estos nos permiten establecer las similitudes entre el virreinato del Perú y la península. Por lo visto, los maestros limeños también debían pasar exámenes y la enseñanza se basaba principalmente en la doctrina cristiana, lectoescritura y operaciones matemáticas básicas.

Sin embargo, los niños indígenas parecen haber recibido una educación con ciertas particularidades, como las que nos relata Guamán Poma en su *Nueva Corónica y Buen Gobierno*. El cronista indígena amalgama en la figura del maestro dos funciones: el maestro de escuela y el de coro que, muy probablemente, coincidían en la práctica cotidiana. A partir de lo que podemos apreciar en la imagen que acompaña este párrafo (f. 670 [684]), queda en evidencia que quien enseña ostenta en sus manos un látigo castigador¹⁰. Su nombre, Francisco de Palacios de Luna Guanca, nos habla de un ladino que ejerce el rol de maestro, tal como lo permitió el virrey Toledo en la ordenanza antes expuesta. El lugar utilizado para la enseñanza es un espacio simple, donde los indígenas se sientan en el suelo. La mayor parte de la audiencia es adulta, salvo el niño que parece estar siendo castigado por Francisco y que, por lo demás, se encuentra bajo el atril donde se apoya el libro del coro. Asimismo, la mayor parte de los estudiantes tiene en sus manos cartillas y el maestro en la suya tiene un libro.

En la leyenda que aparece en la foja siguiente a la ilustración comentada, el cronista nuevamente asimila el rol del maestro de coro y el de escuela señalando que su labor era la de “enseña[r] los muchachos, niños, niñas, mosos y las donzellas, que a los muchachos en la escuela y a las niñas y donzellas en sus casas. Se le tome lición y le enseñe a leer y [e]scriuir para que sean cristianas y que tengan ojo y ánima para el cielo” (671 [685]) Figura 2. En lo que respecta a su salario, Guamán Poma indica que debe ser financiado por la fábrica de la iglesia de cada doctrina, ecuación



Figura 2. Los Maistros de coro y Escuela, (Guamán Poma, 1615, 671 [685]).

que incorpora también a las cofradías (Martínez y Díaz 2019). El monto estipulado son doce pesos y seis medias de maíz, de papas y alpacas anuales, salario que no será pagado si los alumnos no hubieren aprendido lo esperado. Igualmente, el pago recibido debe ser acordado con el administrador de la iglesia o con el corregidor, en ningún caso “se concierte con el padre porque en contentando al dicho padre más que no le enseña a los muchachos y el dicho padre se cirue del maystro y de los muchachos de la escuela” (671 [685]).

Al parecer, los maestros podían darse fácilmente a la vida licenciosa. “Y ancí no saue la santa crus y a éstos dize ques buen maystro y otros maystros se está emborracheando con los dichos caciques y dise ques buen maystro” (*op. cit.*), a lo cual añade que “Ci nostá con ello cienpre borrachos luego le leuanta con el dicho padre y ancí le echa, enseñando cristianícimamente. Y no ciendo borracho ni coquero, sea toda su uida maystro y procure a enseñalle a los niños, niñas la cristianidad y letra de Dios” (*op. cit.*).

En los deseos del cronista se encuentra ferientemente el que haya en todos los pueblos y doctrinas una escuela donde se les enseñe a “leer, escriuir, cantar canto de órgano los dichos niños y niñas todos. Porque acá conbiene para el seruicio de Dios y de su Magestad y buena pulicía y cristiandad. Y, ci pudieren, entre al estudio los hijos de los prencipales por la rrazón no se concierte los padres ni los caciques por lo dicho, cino el corregidor y el administrador de la yglecia en todo este rreyno” (672 [686], el subrayado es nuestro). Parece destacable la última aseveración que hace aludiendo los beneficios que tendría el que incluso los hijos de los caciques y curacas entraran también en dichas escuelas, de tal manera que todos fueran educados de la misma manera, esto es, una educación común a todos, sin distinguir élités. Asimismo, Guamán Poma reconoce que estos conocimientos permitirían erradicar la idolatría y los ritos a los demonios, a lo cual añade que si los maestros hubiesen cumplido bien su labor desde el principio —y no se hubiesen emborrachado constantemente con los caciques—, “Ya se ubiera perdido; por causa de los saserdotes los ay todauí. Y ancí le ponga pena al dicho padre en este rreyno” (*op. cit.*).

La situación que se revela en la *Nueva Corónica* con respecto al aprendizaje de la lengua castellana y de la alfabetización de los indígenas es bastante compleja. El autor denuncia con ahínco a los curas como seres viles y castigadores, al igual que lo hace con los corregidores, ambos personajes sobre los que reaía el rol de maestro. Lamenta profundamente la situación porque, como lo señalamos más arriba, para él, al igual que para la Corona, el aprendizaje lingüístico era un medio de vivir en policía y buenas costumbres, de convertirse en cristianos y en súbditos del Rey¹¹.

Parte de la complejidad mencionada recientemente se debe también al hecho indiscutible de que una de las dimensiones de la castellanización, la enseñanza de la lectura y de la escritura, constituyó innegablemente un medio de movilidad social colonial de importancia, que fue identificado desde los primeros casos como “ladinidad”. El indio ladino (del lat. *latino*, originariamente aquel que manejaba la lengua latina, y luego sus derivados romances) es aquel individuo intersticial que fluye entre el mundo indígena, andino en este caso, y el español, haciendo uso de las instituciones coloniales impuestas y forjadas en el poder

de la escritura y de las convenciones escriturarias pero que, por otra parte, no ha perdido los vínculos con sus orígenes¹².

En este contraste de la cotidianeidad andina versus los objetivos buscados por la Corona que Juan y Pedro son principales *porque* saben leer y escribir, son pleitistas, conocen las ordenanzas, son bachilleres y bellacos, ladinejos. Son ellos quienes podrán optar a cargos administrativos mayores, como los de la alcaldía, pero son, en la estima del cronista, seres bajos y baratos, basta comprarlos con una botella de vino. Más adelante Guamán Poma se referirá a las características que debe ostentar el principal del pueblo o doctrina, administrador de las comunidades, de los bienes de la comunidad y de la iglesia, protector de los indios y “causa mayor del cauildo [...] Y que sea muy buen cristiano que sepa latín, leer, escriuir, contar y sepa hazer peticiones ellos como su muger y hijos e hijas (742 [756])¹³.

Cierre

En las páginas precedentes hemos intentado dar forma a los principales pilares de la castellanización de los indígenas durante la Colonia. En lo que respecta al virreinato del Perú, el proceso de imposición de la lengua castellana tuvo características compartidas con otros virreinos americanos, pero también diferencias importantes. En términos generales, la educación impartida para un niño en la España de los siglos XVI-XVII no era muy diferente de la que recibía uno en el virreinato de Nueva España o del Perú. Probablemente la diferencia más notable fuera la necesidad de lograr una castellanización en los territorios de ultramar que permitiera llevar a los naturales de estas regiones hacia la policía y buenas costumbres. En ese empeño, los virreyes, gobiernos e instituciones locales hicieron lo que estuvo a su alcance para lograr los objetivos que ya desde finales del siglo XV tenía la Corona. Sin embargo, la castellanización en los territorios americanos se vería enfrentada a una multiplicidad de desafíos y escollos que no fueron fáciles de remontar. La diversidad lingüística, las distancias geográficas y la escasez de personal instruido, entre muchos otros factores sociales, políticos e ideológicos, deturparon el éxito de esta empresa una y otra vez, provocando una mirada de

políticas lingüísticas que en muchos momentos se entorpecieron el paso a sí mismas.

En primer lugar, es necesario distinguir la educación recibida por las élites locales y por los indígenas del común. Mientras los primeros recibían una instrucción bastante más formalizada, con tiempos y espacios destinados específicamente para ese propósito, los indios del común eran evangelizados y castellanizados de una forma más rudimentaria e inestable, estrategia que se valió de la instrumentalización de espacios públicos como las iglesias, atrios, mercados, hospitales, escuelas y cárceles. Este escenario fue particularmente prolífico para la agencia indígena, pues la escasez de personal instruido para cumplir las labores docentes implicó que se autorizara que los mismos indios ladinos fueran los maestros de sus congéneres. Asimismo, las cofradías cumplieron un rol tremendamente importante, impartiendo la doctrina cristiana entre los cófrades y sus familias y asistiendo a las cárceles a enseñar a los presos.

Existen algunos rastros documentales que nos permitirían ir estableciendo un panorama más amplio de la cantidad de escuelas parroquiales y locales donde fueron enseñados los indígenas (Martínez 2016; Martínez y Díaz 2019), aunque es escasa la información sobre las dinámicas de enseñanza al interior de ellas. En este sentido, son tremendamente valiosas, por ejemplo, las informaciones recopiladas por Mollinedo y los párrocos de su obispado a finales del siglo XVII (Martínez y Díaz 2019). Una nueva luz documental es la que nos ofrecen los documentos sobre las cofradías coloniales, donde a partir de sus constituciones es posible reconstituir el quehacer doctrinal que tuvieron. Un ejemplo de ello es el siguiente documento de finales del siglo XVI:

[...] Y si saben que la dicha cofradia [de naturales] delas carçeles tienen medico y barbero y sirujano salariados para la cura de los pobres presos y se curan con mucho cuydado y diligencia a los enfermos yse les dan y aplican todas las mediscinas nesarias a costa de la dicha cofradia.

–Y si saben que asi mismo las dichas carçeles rreal y desta ciudad tienen dos rejas grandes// de hierro que salen a la capilla de Sant Pedro e San Pablo que es

de la dicha cofradía y por ellas los presos de las dichas cárceles oyen misa todos los días por el capellan que la dicha cofradía tiene el qual admynistra los santos sacramentos a los presos sanos y enfermos de las dichas cárceles digan—

—Y si saben que la dicha cofradía asi mismo tiene un sacristan asalariado que ayuda al dicho capellan y tiene a cargo la capilla y hornamentos della y todos los días por las tardes haze juntar a los yndios, mulatos y negros de las dichas dos cárceles y oyen la doctrina cristiana por las rejas dellas [...]” (AGI, ES.41091. AGI/23.9// LIMA, 210, N.2, f. 2v, 3r.).

Podemos entender el valor de documentos como este si recordamos el estrecho vínculo entre el programa evangelizador y la castellanización como su principal arma en un contexto donde la formación poco idónea de los maestros, la escasez de personal docente y la rigidez ideológica que imponía la doctrina cristiana, terminaron por dar forma a un proceso de castellanización que demoró muchísimos años en asentarse en la población nativa del virreinato peruano, y cuando finalmente lo hizo, fue en un formato que dialogaba fluidamente con las lenguas indígenas, dando paso a lo que los lingüistas han denominado como español o castellano andino (Rivarola 1986, 1990, 2000; Cerrón Palomino 2003; Martínez 2011).

Referencias Citadas

- Alaperrine-Bouyer, M.
2001 “Del colegio de caciques al colegio de Granada: La educación problemática de un noble descendiente de los Incas” en: *Bulletin de l’Institut Francais d Etudes Andines*, 30 (3), pp. 501-525.
- Alaperrine-Bouyer, M.
2002 “L’éducation des élites indigènes au début du xviii^e siècle: la politique de la Couronne et ses effets”, en *Famille et Éducation en Espagne et en Amérique latine. Actes du colloque de Tours*, Publications de l’Université François Rabelais, Tours, pp. 15-25.
- Alaperrine-Bouyer, M.
2002 “Saber y poder: la cuestión de la educación de las elites indígenas”, en Jean-Jacques Decoster (Ed.), *Incas e indios cristianos, Elites indígenas e identidades cristianas en los Andes coloniales*, CBC, IFEA, Asociación Kuraka, Cuzco, pp. 235-241.
- Alaperrine-Bouyer, M.
2007^a “Enseñanza y pedagogía de los jesuitas en los colegios para hijos de caciques (siglo XVII)”, en Manuel Marzal & Luis Bacigalupo (Eds.) *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica: 1549-1773*. PUCP, IFEA, Universidad del Pacífico, Lima.
- Alaperrine-Bouyer, M.
2007^b *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial*. IFEA, IEP, Instituto Riva-Agüero, Lima.
- Alfonso X, El Sabio
1491 *Las siete partidas*. Sevilla: Paulo de Colonia e Johánes Pegniczer de Nuberga e Magno e Thomas compañeros alemanes.
- Bataillon, M.
1966 *Erasmus y España. Estudios sobre la historia espiritual del siglo XVI*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Cerrón Palomino, R.
2003 *Castellano Andino: Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- De Esquivel y Navia, D.
1980 *Noticias Cronológicas de la gran Ciudad del Cuzco*. Tomos I y II. Fundación Augusto N. Weise, Lima.
- De las Heras, J.
1991 “Un proyecto frustrado de ordenación de la enseñanza de las primeras letras en el Madrid del siglo XVI”, *Studia histórica. Historia moderna* IX, 89-106.
- Guamán Poma de Ayala, F.
1615 *El primer Nueva corónica y buen gobierno*. <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>
- Infantes, V. & A. M. Pereira
2003 *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer del siglo XVII*. Ediciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Konetzke, R.
1958 *Colección de Documentos para la Historia de la Formación Social de Hispanoamérica 1493-1810*. Vol. II, Tomo I. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Lochmann, G.
1989 *Francisco de Toledo. Disposiciones gubernativas para el virreinato del Perú*. Escuela de Estudios Hispanoamericanos, CSIC, Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Sevilla, Sevilla.
- López de Ayala, I.
1847 *El sacrosanto y ecuménico Concilio de Trento*. Ramón Martín, Barcelona.
- Luzuriaga, L.
1916 *Documentos para la historia escolar de España*. Tomo I. JAE e IC, Centro de Estudios Históricos, Madrid.
- Martínez, A.
2005 “La buena letra de la Compañía. Lecciones de escritura de Pedro Flórez, Santiago Gómez y Lorenzo Ortiz (entre otros)”. En *A Companhia de Jesus na Península Ibérica nos sécs. XVI e XVII: espiritualidade e cultura: actas do colóquio internacional*. Universidad do Porto.
- Martínez, B.
1995 “Los colegios de jesuitas y la educación de la juventud”. En *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España I: edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid, pp. 644-682.

- Martínez, P.
2011 “Algunas reflexiones sobre las prácticas escriturarias en Los Andes coloniales (siglo XVII)”, *Atenea* 503, 93-109.
- Martínez, P.
2013 “Evangelización andina, educación y castellanización de los indígenas del común. Apuntes sobre el aporte de la Compañía de Jesús”, *Allpanchis* XLIV n. 81-82, 405-436.
- Martínez, P.
2014 El castellano y la castellanización de los indígenas del común en el Cuzco colonial (1532-1700): métodos, espacios y prácticas. Tesis para optar al grado de Doctora en Literatura, Universidad de Chile.
- Martínez, P.
2016 “Evangelización andina, educación y castellanización de los indígenas del común. Apuntes sobre el aporte de la compañía de Jesús”. *Allpanchis* 81-82: 405-436.
- Martínez, P. y Díaz, A.
2019 “Las cofradías de indios en el Cuzco rural (siglo XVII): entre el cielo y el infierno”. *Estudios Atacameños* 61: 49-71.
- Ortiz, L.
1696 *El maestro de escribir*, Paolo Baglioni, Venecia.
- Pérez, J.
1991 “El hombre del Renacimiento”. En: *El siglo de Fray Luis de León*, Ministerio de Cultura, Madrid.
- Poma de Ayala, F.
[1615] *Primer Nueva corónica y buen gobierno*. <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>
- Rivarola, J.
1986 “Bilingüismo histórico y español andino”. En Sebastián Neumeister (Coord.) *Actas del IX Congreso de la AIH: 153-164*, Berlín.
- Rivarola, J.
1990 *La formación lingüística de Hispanoamérica: diez estudios*. Pontificia Universidad católica del Perú, Lima.
- Rivarola, J.
2000 *Español andino: textos de bilingües de los siglos XVI y XVII*. Vervuert, Madrid.
- Rodríguez, S.
1999 “Un capítulo de la historia de la escritura en América: la enseñanza de las primeras letras a los indios en el siglo XVI”, en: *Anuario de Estudios Americanos* LVI (1), 41-64.
- Ruiz, J.
2004 El oficio de maestro en tiempos de Cervantes. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario: 11-26.
- Sáez, R.
1996 “Enseignement et petites écoles au tournant du XVIe siècle à Tolède: des texts aux pratiques” en: A. Redondo (dir.), *La formation d l'enfant en Espagne aux XVIe et XVIIe siècles*, Publications de la Sorbonne-Presses de la Sorbonne Nouvelle, París.
- Torre, J.
1962 “La enseñanza de las lenguas a los naturales de América”. *Thesavrvs. Boletín del Instituto Caro y Cuervo* XVII (3), 501-526.

Notas

- ¹ Elio Antonio de Nebrija en su *Gramática de la lengua Castellana*, el mismo año en que los españoles llegaron a América, en cuyo prólogo, dirigido a la Reina, declara: “El tercero provecho deste mi trabajo puede ser aquel que, cuando en Salamanca di la muestra de aquesta obra a vuestra real majestad, y me preguntó que para qué podía aprovechar, el mui reverendo padre Obispo de Avila me arrebató la respuesta; y respondiéndome por mi dixo que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos ternían necesidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi arte, podrían venir en el conocimiento della, como agora nos otros dependemos el arte de la gramática latina para deprender el latín” (En *Obediente* 2007: 283-284). Nebrija, tal como reconoce Mignolo, sabía que el poder de una lengua unificada, gracias a su gramática, dependía de enseñársela a los “bárbaros”, así como también de controlar sus lenguas al escribir sus gramáticas. El lingüista renacentista seguía la concepción de que a través de las letras, verdaderas armas, se podría reconstruir el Imperio, lo que permitiría evitar la disgregación lingüística, cultural y política como ocurrió con la caída del Imperio Romano. Bajo este modelo, entonces, la castellanización de los indígenas es solo una parte de un programa mayor que busca el control y subyugación lingüística de los pueblos conquistados. Otra parte corresponde a la creación
- de gramáticas, vocabularios y lexicones que “domestiquen” las lenguas conquistadas desde una perspectiva no solo lingüística, sino que mucho más importante aún, ideológica.
- ² En la España del siglo XVI, aproximadamente un 85% de la población era analfabeta (Pérez, 1991).
- ³ “Los colegios de enseñanza “media” se limitaron a los fundados por los franciscanos en Tlatelolco y Quito. Normalmente se han denominado a estos centros colegios de enseñanza superior —incluso en el siglo XVI—; pero Pedro Borges cree que el término adecuado es el de “media”, pues suponían un nivel superior al elemental, aunque no alcanzaban el universitario. Estos colegios estaban destinados exclusivamente a los niños nobles” (Rodríguez 1999: 49).
- ⁴ Los datos sobre la cantidad de estudiantes en San Francisco de Borja varían considerablemente según las fechas. Por ejemplo, las cuentas del rector del colegio en 1657, padre Madueño, declaran para ese año la existencia de 33 colegiales, 10 de censo y 45 pupilos. Alaperrine-Bouyer indica que “esta distinción significa que los 23 colegiales que no eran hijos promogénitos de caciques, o segundas personas, eran indios de familias nobles, hermanos o parientes de los caciques legítimos [...] los otros alumnos españoles eran pupilos que también pagaban pero que no estaban previstos” (2007: 127).
- ⁵ Refiriéndose al mismo texto, Alaperrine-Bouyer (2007) reconoce que, aunque el Cabildo de Lima había

autorizado la impresión de cartillas en 1581, la cartilla Vallisoletana siguió siendo la predilecta.

⁶ “cualquier joven jesuita, si no existían razones serias para una excepción, había de dedicarse a la enseñanza de los niños después de terminar sus estudios teológicos o el noviciado” (en: Martínez, 1995: 654).

⁷ (Advertencias para reformar a los maestros de escuela. A.G.S, Consejo y Juntas de Hacienda, leg. 240, fol. 21; Biblioteca de El Escorial, ms. L.I.13, fols. 262-266, en De las Heras, 102).

⁸ Memorial anónimo entregado por mano del Sr. García de Loaisa, maestro del príncipe (en De las Heras, 1991: 93).

⁹ Del mismo tenor son las informaciones para examinar a Francisco Ruiz (AAL, Papeles importantes, Leg. 5, Exp. 10) o para examinar a Gerónimo Costilla (AAL, Papeles importantes, Leg. 5, Exp. 11), para examinar a Bartolomé de Aranburu (AAL, Papeles importantes, Leg. 5, Exp. 12).

¹⁰ Alaperrine señala que “los castigos corporales eran parte integral de la pedagogía en las escuelas de la época, siendo los azotes los más corrientes, y era frecuente que la recompensa consistiera en «perdonar una vez de azotes» (BNE: ms. 8150, fol. 365-367)”.

¹¹ Los ejemplos de la visión que tiene el cronista sobre los religiosos y personas de la administración colonial abundan: “Que los dichos corregidores y padres y comenderos quieren muy mal a los yndios ladinos que sauen leer y escriuir, y más ci sauen hazer peticiones, porque no le pida en la recidencia de todo los agrauios y males y daños. Y ci puede, le destierra del dicho pueblo en este rreyno” (493 [497]), o como nos dice que “ancí los dichos padres deste rreyno no concientan que ayga escuela en este rreyno, cino antes se huelga que sean bozales, ydúlatras

por rroballe y quitalle a los pobres y con ello propetario y daño en este rreyno. Cómo los dichos padres y curas de las dichas dotrinas salen libres cin costa ni pleyto porque lo poco que ganó lo ganó linpio cin engañar ni hazer mal a los prencipales yndios, Y no tienen hijos ni ermanos ni enemigos y quiere, ama a los yndios ladinos y a los forasteros y no se mete en cosas de la justicia ni castiga y da mucha limosna y no tiene contratos ni muger ni hijos alguno. Y se onrra y no muda áuito ni rronda y cumple los testamentos y no se mete en ello. Y con poco que gana se contenta. (623 [637], el subrayado es nuestro).

¹² “los prencipales don Juan y don Pedro son ladinos. Sauen leer y escriuir y no son caciques y prencipales cino yndiomitayo. Al que lo era, lo eche del mundo. Y acá lo e hecho a éstos porque ande al trato y teman. Acá lo a de hazer vuestra merced aunque ello son grandísimos pleytistas y sepan las hordenansas y sean uachelleres y uellacos, ladinejos” (719 [733]).

¹³ También nos entrega información sobre la educación de la cual eran objeto las mujeres indígenas de la época colonial, en específico aquellas que entraban a los conventos. Según las palabras del cronista, las mujeres indígenas sabían leer, escribir, eran costureras y sabían de música. Sabían labrar y coser tan bien como las españolas “ladina y hazen puntas y lauandera linpias, panaderas, cozeneras, despenseras y demás oficio” (824 [838]). Añade el cronista que las mujeres indígenas podían hacerlo todo de mejor manera que las españolas y que los españoles, pero, advierte que si se le enseñase “cosa mala y a media noche enbía fuera por las calles y uen todo lo malo. Y ancí salen putas aprouadas, mejor que sus amas haraganas, mentirosas en este rreyno” (*op. cit.*).