

Escuela de niñas y Liceo de Santo Tomás, educación privada y nación salvadoreña en el siglo XIX

Tengo en mente una valla comercial, signada por la frase “Gobierno de El Salvador” y el correspondiente escudo nacional, que reza en letras enormes “Educación, la solución”. Poco importa si la vi en los ochenta o en los noventa, en alguna calle de la capital salvadoreña. No voy a tratar de situar temporalmente ese anuncio que me suena y resuena a lugar común. Ahora me interesa jugar un poco con la red de significado propuesta en esa valla para introducir el tema de este ensayo: ¿educar es la solución para gobernar la nación?, ¿el gobierno de la nación se soluciona con la educación?, ¿qué educación soluciona la gobernabilidad de la nación?

A partir de las preguntas anteriores, voy a leer y a escribir, en las próximas páginas, sobre una serie de papeles de diversa índole publicados en periódicos decimonónicos salvadoreños respecto a dos escuelas privadas capitalinas, fundadas y dirigidas por José María Cáceres, a saber, la Escuela de Niñas (1847-1851) y el Liceo de Santo Tomás (1861-1880).

Los papeles sobre sendas empresas educativas están reunidos en la recopilación titulada *José María Cáceres: un docente, una época* (Cañas-Dinarte 1998) y sus fuentes son periódicos, como la *Gaceta del Salvador en la República de Centro-América* (en cuanto a las publicaciones sobre la Escuela de niñas, aparecidas entre 1849 y 1851); la *Gaceta oficial, El constitucional y El faro salvadoreño* (en cuanto a las publicaciones sobre el Liceo

Santo Tomás, aparecidas entre 1861 y 1877). La primera institución educativa, que, como su nombre lo indica, atendía la formación del sexo femenino, Cañas Dinarte recoge listados de las alumnas inscritas, divididas en clases (nunca excedieron el número de 37); reportes dirigidos al Gobernador Departamental sobre un examen público y un aviso de la escuela. Sobre la segunda institución, dedicada a la formación de varones, el rango de publicaciones recogidas es mucho más amplio y va desde prospectos de la institución, reportes sobre exámenes, discursos de su director, avisos sobre el inicio de labores hasta una nota social sobre el natalicio de la esposa de Cáceres.

1. Los nombres de las escuelas

Me voy a detener, en un primer momento, en algo ya entrevisto en el párrafo precedente, a saber, la cuestión de los nombres de las instituciones educativas. Insípidos quizás a primera vista, los nombres —como cualquier significante— remiten a relaciones con otros significantes dentro del discurso históricamente situado de lo social. No deja de resultar sintomático que la primera escuela carezca de nombre propio y se contente con el genérico “Escuela de niñas”, mientras que la segunda adopte el nombre de un santo, padre de la iglesia, Santo Tomás de Aquino, para identificarse como espacio formativo ¿de quiénes? Pues, obviamente, no de niñas, pues si así fuera, lo especificaría. Aquí se revela una práctica divisoria, en el sentido

foucaultiano, que separa a las niñas de los niños, y les asigna, a la vez, distintos espacios de disciplinamiento e instrucción y, por consiguiente, distintas formas de ser sujetos —y objetos— sociales. El sujeto, según Michel Foucault, es dividido dentro de sí mismo o dividido respecto de los demás; y este proceso lo objetiviza (“The Subject and Power”, p. 208). Este momento de división es clave para analizar qué tipos de solución han de proveer las empresas educativas de Cáceres, en la nación salvadoreña.

Al poner los nombres uno al lado del otro, leo el carácter excepcional de la educación formal de las mujeres en el San Salvador del siglo XIX, frente a la ‘universalidad’ de un sujeto masculino instruido en tanto guía de la nación, ciudadano por excelencia. Héctor Lindo Fuentes, en su estudio sobre las primeras etapas del sistema educativo salvadoreño decimonónico, después de explicar que el lugar y el propósito de la educación cambiaba, según el proyecto político vigente en un momento dado (143), concluye que en términos generales: “Si la educación tenía como objeto preparar ciudadanos, y si las mujeres y ‘el populacho’ no podían optar a la ciudadanía, su educación era algo superfluo” (144). Habría que leer el fenómeno de la Escuela de niñas en un contexto de negociación primariamente masculina sobre la posición de la mujer en la nación: son hombres —educadores, legisladores, examinadores, escritores— quienes van a abrir, o cerrar, puertas o ventanas a la mujer en el espacio nacional y van a decidir qué lugar puede o no puede ocupar. Efectivamente, un texto que abre la recopilación sobre Cáceres deja ver la tensión o el forcejeo en medio del cual se abre en San Salvador “el colegio de señoritas”, que por haber sido “el primero en Centro-América en que la mujer se ilustra con la enseñanza secundaria [...] tuvo enemigos en abundancia como los que hoy cuenta la enseñanza profesional del sexo débil” (Cañas-Dinarte, p. 18). De otro cariz son los comentarios del mismo articulista sobre el Liceo Santo Tomás, cuya existencia queda justificada en “el amor que [Cáceres] siempre profesó a la pública enseñanza” (Cañas-Dinarte, p. 21).

El distinto peso de los sujetos sexuados o géneros sexuales en la nación, construido en las prácticas divisorias, se manifiesta también en la disímil duración temporal de los establecimientos. Si el Liceo Santo Tomás se sostiene en pie por 19 años, la Escuela de Niñas se mantiene activa por 4

años, al cabo de los cuales se clausura por falta de apoyo financiero. Correlativamente a la medida de la temporalidad, la cantidad y variedad de las publicaciones sigue la misma tendencia: en la recopilación de Cañas-Dinarte, el Capítulo II titulado “José María Cáceres y su Escuela de Niñas” va de la página 57 a la 70; el Capítulo III, “José María Cáceres y su Liceo de Santo Tomás: discursos y escritos varios” va desde la página 71 hasta la 132.

2. Educación, gobierno, nación

Ahora, en un segundo momento, analizo la relación entre educar y la nación, entre educación y gobierno. El Salvador, una vez disuelta la Federación Centroamericana hacia 1839, se enfrenta al reto de organizar el Estado y construirse como nación con un lugar propio en el mundo moderno. De acuerdo con Héctor Lindo Fuentes, la etapa formativa va de 1840 a 1880 (*Weak Foundations*, p. 62), período que comprende las dos instituciones educativas que se analizan en este ensayo.

Construirse como nación era, en buena medida, proyectarse o imaginarse, en el espacio, en un territorio con fronteras más o menos elásticas, y, en el tiempo, hacia el porvenir promisorio de bienestar y progreso, según la bienvenida oferta de la modernidad. De la experiencia vital de un presente políticamente inestable, el desplazamiento del deseo hacia el futuro caía por su propio peso.

Con la modernización en camino, “esta juventud preciosa, que forma ya una parte interesantísima de las esperanzas de la patria” (Cañas-Dinarte, p. 79), encarnaba la posibilidad de llevar a ser en acto todo lo que la pequeña nueva nación era nada más que en potencia. Decía Cáceres, en su discurso de clausura del tercer año del Liceo Santo Tomás: “si la justicia es el más firme sostén del Gobierno; si de él depende la regularidad social, y de ésta la paz y el bienestar general, es claro que *de la educación*, que conduce a estos grandiosos bienes, *depende el porvenir feliz de la patria*” (Cañas-Dinarte, p. 90; el énfasis es de la autora). El ingreso a la modernidad demandaba la producción de sujetos modernos a través de lo que Foucault denomina “disciplinas”, multiplicidad de técnicas y métodos de control sobre cada individuo para aumentar las fuerzas de su cuerpo, en un sentido económico de utilidad, y disminuirlas, en el sentido político de obediencia (“Docile Bodies”, p. 182). De allí que “la regularidad social” y “la paz” se vean en relación directa con la educación for-

mal de las escuelas, espacios privilegiados del detallismo disciplinario. Asimismo “el bienestar general” y “el porvenir feliz de la patria”, referidos a la ausencia de carestías materiales anunciada por el pregón del libre comercio en el mundo civilizado, estaban a su vez ligados a la formación de sujetos productivos para la nación, “hombres morales e ilustrados que trabajen con desinterés y abnegación por su engrandecimiento”, como indica una nota periodística a la clausura del séptimo año escolar del Liceo (Cañas-Dinarte, p. 114).

Similar valoración sobre la simbiosis entre la práctica educativa y la moderna nación soñada se aprecia en un fragmento sobre los resultados de un examen público, realizado en 1849, en la Escuela de Niñas:

los adelantos que el examen ha puesto en evidencia no solo han excedido la idea que antes teníamos de la escuela, sino que lisonjeando *el natural deseo de felicidad que todos tenemos para nuestra patria*, nos ha hecho concebir las más halagüeñas cuanto fundadas esperanzas de que la educación de las niñas (antes tan descuidada) llegará dentro de poco tiempo a *un alto grado de desarrollo y de prosperidad en nuestro país* (Cañas-Dinarte, p. 63; el énfasis es de la autora).

Pero la educación no solo auguraba un futuro feliz para El Salvador, sino que era concebida como una pieza articuladora clave en la solución de continuidad temporal de la nación. Cáceres, en el discurso del Liceo antes citado, en presencia del presidente de la república, manifestaba este aspecto transitivo de la educación con las palabras siguientes:

Formar discípulos es preparar los maestros que más tarde transmitirán conocimientos útiles a otros; y *este encadenamiento de inteligencias ilustradas*, al mismo tiempo que conducidas por la sana moral, por ese conjunto de principios y buenos sentimientos que llamamos educación, viene a formar el carácter que fija la conducta sabia de la nación ‘que consiste en su porvenir feliz’ (Cañas-Dinarte, p. 89; el énfasis es de la autora).

Estas inteligencias ilustradas, encadenadas en el espacio y el tiempo, me sugieren dos conceptos distintos —en tanto vienen de dos ‘tintas’— pero entrelazados: por un lado, la ciudad letrada, de Ángel Rama, cuerpo minoritario urbano distancia-

do del común de la sociedad por su manejo de la letra y del poder (41); por el otro, la comunidad imaginada de Benedict Anderson (6), donde un grupo de educandos habría de construir, hacer suyo y portar, más que cualquier otro, el imaginario de la moderna nación. A la vez que procura los sujetos que la nación moderna necesita, la educación asegura la reproducción del cuerpo social, en tanto los discípulos de hoy han de ser maestros mañana y así sucesivamente. También me refiere la cita anterior a la explicación de Foucault sobre la localización del poder: “El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena” (Foucault, “Curso del 14 de enero”, p. 144). Aquí se trataría del poder de la letra que circula en las escuelas, los periódicos, las leyes, la burocracia gubernamental, la administración de justicia, las relaciones exteriores, la literatura, atravesando transversalmente, en decir foucaultiano, a los sujetos que dominan la letra, por inclusión, y a los que no la dominan, por exclusión.

3. Élités, civilización y barbarie

Letra y poder, educación y gobierno van a ser dominio de muy pocos en El Salvador decimonónico. Como explica Lindo Fuentes, para la construcción de la nación y el Estado modernos era necesario crear una ciudadanía, una cierta conciencia de pertenecer a una comunidad y formar, al menos, a *una minoría educada* capaz de manejar los cada vez más complicados asuntos de la nación (*Weak Foundations*, p. 66; el énfasis es de la autora). Los educandos de Cáceres, tanto las señoritas como los jóvenes del Santo Tomás, no formaban el común de los salvadoreños. La educación les daba distinción frente a los demás a la vez que los llamaba a ser eslabones en la cadena del funcionamiento de la nación. Si después de ocho años de funcionamiento del Liceo se consideraba que “de uno en otro año ha sido mayor y más selecto el número de educandos que han traficado sus aulas” (Cañas-Dinarte, p. 124), habría que leer el llamado a la formación de élites desde la clausura del primer año del Liceo:

A los alumnos dirigió S. E. [el presidente de la república] una alocución, en que los elogió por su aprovechamiento y docilidad, y les recomendó encarecidamente que continuasen empleando la mayor aplicación en aprender, a fin de lograr por su instrucción y moralidad *un lugar distinguido entre sus conciudadanos* (Ca-

ñas-Dinarte, p. 75; el énfasis es de la autora).

Ese “lugar distinguido entre sus conciudadanos” que el jefe de Estado asigna a los educandos de Cáceres me remite a la dicotomía decimonónica por excelencia, la de civilización y barbarie, dispositivo ideológico que funciona, al menos, en dos sentidos, que al final confluyen: primero, como lema democratizador —uso esta palabra por no tener a la mano otra mejor— cuando proclama la venida de la modernidad civilizada, léase europea, hasta las regiones más “atrasadas” del orbe; segundo, como marcador de diferencia entre los que están a la altura de los tiempos, los modernos, los civilizados, los educados, y los que se están quedando y se han de quedar, casi indefectiblemente, atrás, los otros. Y digo que estos sentidos confluyen porque, en definitiva, ha sido la segunda acepción la que ha predominado en tierras salvadoreñas aunque, de acuerdo con Javier Lasarte, las dimensiones latinoamericanas de la cuestión son perfectamente sostenibles en el siglo XIX.

Distancia en el tiempo, en el espacio, en la apariencia exterior y en la calidad interior, la educación ‘crece’ a los sujetos, los moderniza, los civiliza. Al final del cuarto año escolar del Santo Tomás, su director construye discursivamente al bárbaro con imágenes muy dicentes que me atrevo a copiar en su extensión:

Paso ahora a contemplar un campo inculto, sembrado de maleza, erizado de espinas, donde el hombre no se atreve a penetrar, porque sus habitantes son las fieras, los inmundos y horrosos reptiles y las asquerosas sabandijas; precisamente como pudiera considerarse una cabaña de siniestra apariencia habitada por un enjambre de miserables, de aspecto harto repugnante, ya por sus maneras grotescas, por los andrajos que los cubren, por sus desordenados cabellos, el mirar estúpido y feroz, o por los vicios detestables en que los tiene encontrados su propia indigencia; pues bien, si aquel campo lo cultivara su dueño, sería ampliamente indemnizado por sus abundantes cosechas; y si un alma caritativa se encargara de educar aquel enjambre de miserables, ganaría la patria otros tantos buenos ciudadanos (Cañas-Dinarte, p. 101).



Claro que en las palabras anteriores está presente el sentido democratizador que mencioné antes, pues esos “miserables” pueden llegar a ser buenos ciudadanos a través de la educación. Pero no se puede negar la enorme distancia de los descritos antes respecto de la distinción de los asistentes a la clausura, sujetos urbanos, letrados, a quienes no cabe pensar sino vestidos y calzados, con los cabellos cortados y arreglados, de buenas maneras y buenas miradas. Compárese el ambiente presentado figurativamente por Cáceres, con el descrito por uno de los examinadores de la Escuela de niñas varios años atrás: “el salón principal [...] estaba dispuesto con bastante aseo, decencia y buen gusto [...] siendo muy digno de notarse el buen orden y decente comportamiento que durante todo este tiempo guardaron las niñas, aun las más pequeñas” (Cañas-Dinarte, p. 61). Una vez más me encuentro ante otra práctica divisoria que separa sujetos a la vez que asigna pesos y posiciones a estos dentro del espacio y el tiempo de la nación. En abono de lo dicho, Lindo Fuentes dice que no es difícil concluir que el sistema educativo decimonónico fracasó en su aspiración de convertirse en el motor del crecimiento económico, mucho menos del desarrollo; en vez de esto, fue instrumental en perpetuar las desigualdades heredadas del período colonial (*Weak Foundations*, p. 71).

En un sentido espacial la división entre los civilizados y los bárbaros se podría enmarcar en la

dicotomía de la ciudad frente al campo, la casa de habitación frente a la “cabaña de siniestra apariencia”. Como dice Beatriz González Stephan, en un párrafo que recoge algo de lo dicho hasta ahora:

Entre la vasta agenda que implicaba el proyecto de construcción de las nuevas naciones, uno de los aspectos no menos decisivos era la modelación de hombres y mujeres capaces de funcionar en concordancia con *el nuevo estilo urbano de vida* que se estaba deseando como emblema de la soñada ‘civilización’. [...] la modelación del ciudadano que debía habitar *las ciudades de esas repúblicas* (“Modernización”, pp. 432-3; el énfasis es de la autora).

Los establecimientos educativos de Cáceres estaban ubicados en la ciudad capital y estaban formando, en el sentido más literal, ciudadanos, habitantes de la ciudad. Sin embargo, hay una diferencia entre ambas instituciones en cuanto a la captación de alumnos se refiere: mientras la Escuela de Niñas, en un aviso publicado en 1851, expresa el deseo de “que los departamentos mandasen algunas niñas para que esta útil enseñanza se fuera propagando fuera de esta capital” (Cañas-Dinarte, p. 70); el Liceo de Santo Tomás, a partir del primer prospecto que data de 1861, establece claramente que “no se reciben alumnos internos ni externos que no tengan padres o encargados en esta capital” (Cañas-Dinarte, p. 72). Al deseo incluyente de la primera institución se opone el mandato excluyente de la segunda. En los papeles sobre ambas instituciones se nota, relacionado con lo anterior, un carácter más elitista en el discurso sobre el Liceo, si bien la experiencia del establecimiento para niñas tuvo una duración muy limitada en el tiempo y sirvió a un corto número de discípulas.

4. Hombres, mujeres, sujetos

Teniendo en cuenta que “esa parte de la población que se entrega a las faenas del estudio” (Cañas-Dinarte, p. 85) fue bastante minoritaria, quiero volver y elaborar, en este cuarto momento, la cuestión de las prácticas divisorias leídas en los nombres de las escuelas, a saber, la formación diferenciada de sujetos sociales masculinos y femeninos.

Entiendo que la noción de sujeto implica un movimiento, por decir así, o una relación, en dos sentidos: por una parte, el ser sostén de sí mismo o de la propia identidad, el *subjectum* (Balibar, pp.

33-4); por otra parte, el estar sujetado a normas sociales, depender de algo o alguien, el *subjectus* o *subditus* (Balibar, p. 36). Para Judith Butler, la subjetivación, término que toma de Foucault, implica la paradoja de que el sujeto que va a resistir las normas sociales es en sí mismo habilitado, si no producido, por dichas normas (376). El sujeto está, pues, atravesado por vectores de poder que vienen de otros, ante quienes se somete y para quienes se vuelve ‘objeto’; pero a la vez estos vectores de poder modelan su mismo cuerpo desde dentro, le confieren identidad y le dan poder de gestión para sí y ante otros.

Me voy a enfocar en la lectura de modelos de sujetos, es decir, de aquellas normas sociales que modelarían subjetividades masculinas y femeninas diferenciadas. Relativamente poca información a este respecto ofrecen los papeles de la Escuela de niñas, sin embargo en el más abundante discurso sobre el Liceo de Santo Tomás se leen ciertas prescripciones que exceden a sus discípulos y complementan lo de la Escuela de niñas.

Un referente común a sendas subjetividades, norma ‘universalmente’ aceptada es la familia, unidad básica de la civilización deseada. Cáceres, en el discurso pronunciado al cerrar el quinto año escolar del Liceo, hablará sobre la necesidad de los conocimientos religiosos para alcanzar una perfecta educación. En este contexto, el pueblo judío le sirve como modelo en diferentes ámbitos de la vida, por oposición a las sociedades paganas:

La superioridad de los judíos sobre las demás naciones se manifestaba así en la familia como en el orden político y civil. *En las familias se encontraba la autoridad paternal y firme, sabia y bien ordenada [...]*.

En la familia pagana sucedía lo contrario: el padre se arrogaba el derecho de vida y muerte sobre sus hijos y lo ejercía sin compasión ni trabas; mataban, vendían y exponían a sus hijos e hijas, sin que ante las leyes religiosas y civiles fuere un crimen semejante barbarie (Cañas-Dinarte, p. 107; el énfasis es de la autora).

Un modelo que aparece aquí, donde la dicotomía civilización/barbarie se hace patente, es el de la cabeza de la familia, el padre. Ser padre es el futuro de los alumnos del Liceo, para seguir la norma social de la paternidad están siendo formados física y moralmente. Para ser buenos padres, como los judíos del discurso, sus acciones serán

siempre vigiladas y se les juzgará duramente en caso de “riñas, disputas violentas, palabras obscenas, los modales descompuestos, la falta de respeto para con un superior, el lenguaje provocativo y la repugnancia de someterse a reglas establecidas” (Cañas-Dinarte, p. 81). Para poder actuar como padres, constituirse en sujetos con poder de gestión, deben agachar la cabeza con “docilidad” ante estas y otras ‘tecnologías de poder’, prácticas “que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, “Tecnologías”, p. 48). Los jóvenes aprenderán a leer y escribir, estudiarán historia sagrada y moral cristiana, virtud y urbanidad; tendrán que asistir a conferencias sabatinas, serán examinados públicamente; deberán también hacer ejercicios de fuerza y habilidad en el gimnasio (Cañas-Dinarte, p. 82). Pero todo, absolutamente hasta el último detalle, redundará en su bien. “¿No es acaso de suma importancia —decía Cáceres en uno de sus discursos— para el Estado y para las familias que haya hombres fuertes y bien constituidos que puedan entregarse resueltamente a las penosas fatigas a que son llamados con frecuencia, ya por éste o ya por aquéllos?” (Cañas-Dinarte, p. 86). El sujeto masculino está siendo preparado para responder, en el futuro, a la interpelación de su familia así como a la del Estado, espacios ambos donde actuará como cabeza pensante y ganará el control sobre otros sujetos.

Pero más allá de proyectarse hacia el futuro, la figura paternal sube hasta los cielos y desciende a la capital salvadoreña, para erigirse en significativo principal del discurso educativo: “ese Padre de las Luces me ordena —dice Cáceres— que también confíe en los que hacen sus veces sobre la tierra, esto es, las autoridades protectoras de la enseñanza, principalmente en el Supremo Gobierno; en vuestros respetables padres, y en todos los amigos del progreso fundado en la moral” (Cañas-Dinarte, p. 79). En un mundo que tiene como centro la figura del padre celestial, esta misma estructura se transpone a la nación y, metonímicamente, a la empresa educativa del Liceo cuyo “Prospecto” del tercer año escolar acota que “en la dirección y el trato de los alumnos se seguirá en el año entrante, como hasta aquí, *un régimen paternal*, porque mi plan en esta parte no se contrae a infundir miedo, sino a inspirar respeto y amor” (Cañas-Dinarte, p. 81; el énfasis es de la autora). El hombre instruido y virtuoso, en consecuencia, puede ser padre en

diversos ámbitos de lo social: como cabeza de familia para con sus hijos, como educador para con sus discípulos, como funcionario público o gobernante para sus conciudadanos. La identidad del sujeto masculino como padre le otorga poder de gestión para acceder, como parte de esa minoría de “sabios” o ciudad letrada, “a figurar en los destinos públicos y a influir en la suerte de la patria” (Cañas-Dinarte, p. 125).

Voy a dejar aquí la formación del sujeto masculino para virar hacia la del femenino. Es difícil partir de la familia judía propuesta por Cáceres, ya que no hay mención directa a la función materna en este ámbito. En ese mismo discurso, la posición de la mujer se elabora más a manera de contraejemplos y habrá que leer en reversa el modelo deseado para la mujer dentro de la familia. “Las madres o nodrizas, entre los gentiles, tenían la costumbre de entretener a los niños con fábulas ridículas y profundamente inmorales de sus dioses y deidades; mientras que los judíos conservaban y transmitían religiosamente la tradición de los actos nobles de los antiguos Patriarcas” (Cañas-Dinarte, p. 107). En este fragmento, era dado esperar un contraste entre las madres gentiles y las judías; sin embargo, la maternidad de estas últimas se disuelve en el genérico “los judíos”. De lo dicho sobre las gentiles se lee su contacto directo con los niños al entretenerlos, o sea, el pasar tiempo con ellos. Lo condenable es llenarles la cabeza de ridiculeces e inmoralidades. Sirva este antecedente para la dura interpelación del director del Liceo a las madres presentes en el acto de clausura:

¡Oh! Madres de familia [...] Vosotras sois las inmediatamente responsables de las calamidades que afligen a las Naciones, toda vez que, olvidándonos de los deberes que tenéis que cumplir para con los preciosos tesoros que en vuestros hijos os confiara el Altísimo, venís a ser la causa de que los hombres se aparten de la moral cristiana y sigan el camino de perdición, y no extrañéis que os haga inmediatamente responsables, pues ¿quién duda que las primeras impresiones de la niñez son decisivas? (Cañas-Dinarte, p. 110).

Si el hombre instruido de la élite, padre de familia, va a dirigir los destinos de la nación, la madre de familia tiene a su cargo el cuidado y alimento del alma de sus hijos, esos futuros ciudadanos. La madre debería inculcar “en sus hijos desde la cuna los sacrosantos dogmas de catolicismo”

(Cañas-Dinarte, p. 109) que, por supuesto, debería conocer a pie juntillas para no caer en la tentación de la gentilidad de contar a los niños fábulas ridículas sobre dioses y deidades. El modelo femenino propuesto debe asegurar la continuidad de la moral cristiana en el ámbito de la familia, para asegurarlo en el más amplio de la nación.

Para ser sujeto, la mujer debe someterse a “la divina Justicia” y, por extensión, a la cadena de significantes que unos párrafos atrás se explicitó a partir del “Padre de las luces”: el gobierno, el padre, el esposo y “todos los amigos del progreso fundado en la moral”. En suma, en el régimen paternal de la familia y del Estado, la mujer ocupa un lugar subordinado al hombre. La norma de la maternidad, que la habilita como sujeto con poder de gestión e identidad propia, establece su ámbito de acción en el hogar, en su convivencia con los niños, en la formación de futuros ciudadanos. Esa misma norma le permite dar el salto hacia el espacio público de la nación como educadora: “En ese colegio [la Escuela de niñas] se formaron las primeras maestras que salieron a fundar escuelas a los departamentos, enriquecidas con los tesoros de la ciencia que supo infundirles la instrucción y pericia del señor Cáceres”, comenta el artículo que abre la recopilación (Cañas-Dinarte, p. 19).

La mujer, como el hombre, sirve su propio papel en la reproducción del tejido social y nacional. Los adelantos de su educación se miden en términos distintos, por supuesto: “este establecimiento en donde se educa el bello sexo va cada día en progreso. Hemos visto bordados por niñas de doce a trece años trabajados elegantemente y con un gusto exquisito” (Cañas-Dinarte, p. 70). Además de la lectura, la escritura y la aritmética, la tecnología de la costura va a ser una de las más machacadas en la Escuela de niñas quienes deben aprender a bordar la manta, el cañamazo, la seda y el tafetán (Cañas-Dinarte, p. 60). En ese reino de las texturas y las formas, la mujer habrá de dar firmeza al tejido familiar y social, y habrá de hacerlo con distinción y buen gusto. Será ‘esposa de’ o ‘hija de’, pero en tal calidad será portadora de la urbanidad, la moral y los principios cristianos aunque no abra siquiera la boca, como en el acto siguiente que tuvo lugar durante el natalicio de “la digna esposa de nuestro respetable amigo don José María Cáceres”: “Las señoritas hijas del señor don Miguel Lagos tuvieron la complacencia de ejecutar en el piano algunos trozos escogidos del *Tro-*

vador y de la *Traviata*, en los que demostraron suma habilidad y un exquisito gusto y, según el sentir de los inteligentes, la ejecución fue perfecta, pura y limpia” (Cañas-Dinarte, p. 112; el énfasis es del original). Sujeta a la evaluación “de los inteligentes”, la mujer de la élite será guardiana de los valores de la civilización y la modernidad.

5. Cierre

En las páginas precedentes, he querido esbozar una parcela de la educación privada salvadoreña en el siglo XIX, a partir de la relación entre educar sujetos sociales diferenciados genéricamente, la construcción de la nación en su etapa formativa y la tarea del gobierno de la nación. Si tradicionalmente se ha considerado que, para formar futuros trabajadores y ciudadanos, el espacio de la escuela es un lugar privilegiado de socialización (Pleitez, p. 48), en este ensayo he intentado desmontar tipos o modelos de trabajadores/ciudadanos que van a servir distintas funciones dentro de la estructura social de la nación salvadoreña decimonónica.

Siendo la Escuela de niñas y el Liceo de Santo Tomás escuelas privadas de la capital, una primera práctica divisoria que separa sujetos sociales, al tiempo que los categoriza asignándoles distintos espacios y temporalidades dentro de la nación, es la frontera entre los educados y los no educados, los instruidos y los ignorantes, los civilizados y los bárbaros o, en palabras de Lasarte, “letrados y ‘estúpidos’” (223). Las señoritas y los varones que tienen acceso a la educación formal ofrecida por Cáceres van a ocupar diversas posiciones en el polo letrado de la nación que se encarga de reproducir las estructuras ideológicas que dan cuerpo a la misma. Los otros serían los susceptibles de ser educados o necesitados de ser guiados, por los letrados.

El aprendizaje aparejado al dominio de la letra imprime en los sujetos instruidos la marca de la distinción, que llevan en los mismos movimientos y gestos de sus cuerpos, así como en múltiples signos sociales de encontrarse a la altura de los tiempos civilizados. La disciplina, en sentido foucaultiano, actúa sobre los cuerpos, manipula sus elementos, sus gestos y su comportamiento (“Docile Bodies”, p. 182), de modo que un hombre o una mujer educados pueden reconocerse por su ropa, su modo de caminar, su forma de sentarse, su habla, entre otras cosas. No hay que perder de vista que esta primera práctica divisoria, que tiene claras connotaciones políticas y sociales, tiene un momento

económico o de acceso a bienes y prácticas que delinea fronteras entre uno y otro grupo.

La segunda práctica divisoria a que he aludido en el cuerpo del ensayo es a la de los sujetos sexual o genéricamente diferenciados. Es claro que la instrucción de las niñas obedece a un modelo diferente al que persigue la educación de los varones. Sendos modelos confluyen en la noción de 'familia' que, al articularse con la de 'nación', produce normas sociales femeninas y masculinas para espacios privados y públicos. La mujer es interpelada para ser madre, guardiana de la moral y la virtud de su hogar y la patria; el hombre, para ser padre, autoridad que dirija y fuerza que resguarde de amenazas y peligros a su comunidad familiar y también a la nacional. Como madres, las niñas educadas podían aspirar a ser maestras, mientras los varones asistirían a la universidad, donde obtendrían títulos profesionales para optar a cargos públicos o desempeñarse en la práctica privada. Dice Francisco Gavidia, en un artículo a la muerte de Cáceres: "En [18]61 fundó el 'Colegio de Santo Tomás', en que se educó una generación que hoy sirve en gran parte de los puestos importantes de la administración y gobierno del país" (Cañas-Dinarte, p. 35).

En suma, en el discurso de dos instituciones de enseñanza secundaria en el siglo XIX se ve que la educación sirve a la nación y su gobierno para asegurar la reproducción de un orden social, político y cultural articulado a partir de distancias, o desigualdades, entre sujetos sociales, las cuales —incluso en estos días de globalización— siguen marcadamente vigentes en tierras salvadoreñas.

María Tenorio
The Ohio State University
Columbus, Ohio, junio 2002.

Bibliografía

- Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Rev. ed. London: Verso, 2000.
- Balibar, Etienne. "Citizen Subject", *Who Comes After the Subject?* Eduardo Cadava, Peter Connor, Jean-Luc Nancy (Eds.), Nueva York, Routledge, 1991, pp. 33-57.
- Butler, Judith. "Introduction to *Bodies That Matter*". *Women, Autobiography, Theory*. Sidonie Smith y Julia Watson (Eds.). Madison, The U of Wisconsin P, 1998, pp. 367-79.
- Cañas-Dinarte, Carlos (Ed). *José María Cáceres: un docente, una época*. San Salvador, FEPADE, 1998.
- Foucault, Michel. "Curso del 14 de enero de 1976", *Microfísica del poder*. Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría (Eds.), Madrid, La Piqueta, 1992, pp. 139-52.
- Foucault, Michel. "Docile Bodies", *The Foucault Reader*. Paul Rabinow (Ed.), Nueva York, Pantheon, 1984, pp. 179-87.
- Foucault, Michel. "Tecnologías del yo", *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Traducido por Mercedes Allendesalazar, Barcelona, Paidós Ibérica, 1990, pp. 45-94.
- Foucault, Michel. "The Subject and Power", Afterword, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow. Chicago, U of Chicago P, 1982, pp. 208-26.
- González Stephan, Beatriz. "Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado", González Stephan, Lasarte, Montaldo y Daroqui, pp. 431-55.
- González Stephan, Beatriz; Lasarte, Javier; Montaldo, Graciela; y Daroqui, María Julia (Comps.), *Esplendores y miserias del siglo XIX: cultura y sociedad en América Latina*, Caracas, Monte Ávila, 1995.
- Lasarte, Javier. "'Tú no eres él': diversidad de las representaciones del otro", González Stephan, Lasarte, Montaldo y Daroqui, pp. 221-41.
- Lindo-Fuentes, Héctor. "Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX", *Política, cultura y sociedad en Centroamérica: siglos XVIII-XX*, Margarita Vannini y Frances Kinloch (Eds.), Managua, Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica, 1998, pp. 135-48.
- Lindo-Fuentes, Héctor. *Weak Foundations: The Economy of El Salvador in the Nineteenth Century*, Berkeley, U of California P, 1990.
- Pleitez, Rafael y María Tenorio. *Estudios sociales y cívica. 7º grado. Según el programa del Ministerio de Educación de 1998*. San Salvador, Servicios Educativos [s. f.]
- Rama, Ángel. *La ciudad letrada*, Hanover, NH, Ediciones del Norte, 1984.