

# LA EMANCIPACIÓN SEMÁNTICA: «PRIMERAS LETRAS» EN HISPANOAMÉRICA (CA. 1770–1840)

## *Semantic Emancipation: «Primeras Letras» in Hispanic America (ca. 1770–1840)*

MARCELO CARUSO

*Universidad de Münster (Alemania)*

---

Inmediatamente después de las independencias políticas, las elites hispanoamericanas postularon la importancia de una «emancipación» espiritual que excediera los límites de la simple emancipación política de la metrópoli. La presente contribución pretende operacionalizar este concepto a través de un análisis del cambio semántico postindependentista. A partir de una indagación de la presencia y desaparición de la categoría de las «primeras letras» como forma heredada de designación de la educación elemental, se muestra un proceso de «emancipación semántica» de ritmo y presencia diferentes al de los procesos políticos. A partir de un enfoque de historia de los conceptos, se identifica la presencia de «primeras letras» en el mundo del impreso y en el lenguaje estatal en España y en la América Hispana. El análisis muestra que la persistencia de esta categoría en la América Hispana se limita a su uso escolar y al nivel de discusión pedagógica, mientras que el voluntarismo del lenguaje estatal reemplaza tempranamente este vocablo de reminiscencias españolas.

**Palabras clave:** *Cambio cultural, Independencia, Saber educativo, Estado, Semántica.*

---

### **Categorías y procesos: sobre el concepto de «emancipación semántica»**

El así denominado periodo colonial en Hispanoamérica no sólo representó una larga duración para la historia de los pueblos de más de 300 años. La inédita situación de que una cultura europea específica, la española, reformulara formas de vidas, creencias y horizontes culturales de poblaciones tan diferentes, hace de la América colonial hispana un laboratorio fascinante de una modernidad incipiente, incluidas sus desigualdades e injusticias constitutivas (Mignolo, 1995). Las sociedades coloniales de

la América Hispana fueron, por un lado, un espacio de réplica de la cultura metropolitana. La famosa «ciudad letrada» latinoamericana, más allá de diferencias situacionales como la pluralidad étnica y la imponente naturaleza, planteaba la reproducción de órdenes sociales metropolitanos (Rama, 2004). Por otro lado, los pueblos y los sujetos subalternos encontraron sus formas sincréticas de adaptación y de variación (Gruzinski, 1991). Para el campo de la historia educativa, empero, la capacidad semántica de la ciudad letrada y sus proyectos de reforma serían aquellos que determinarían las estrategias dominantes de transición a una modernidad, por cierto quebradiza y equívoca en sus sentidos.

Por ello, la indagación de las categorías que organizaban la experiencia educativa en el final de la época colonial y en las primeras décadas de vida independiente podría considerarse un espacio estratégico para el conocimiento cabal de la compleja trama de transformaciones que se esconde bajo el vocablo de la emancipación política. Un motivo ya clásico de la crítica social latinoamericana lo constituye el eslogan de la «emancipación espiritual» que, según esta narrativa, debería seguir (o haber seguido) a la emancipación formal o política de los nuevos Estados. En el presente artículo se presentarán análisis provisorios para estimar el ritmo e intensidad de esta «emancipación espiritual» a través de cambios categoriales en el campo educativo.

La historia conceptual de la educación —esto es, aquella tendencia historiográfica que se centra en el cambio de conceptos y en su resignificación como constitutivos de la experiencia colectiva y como factor inexorable para la configuración de prácticas— es una de las líneas de indagación menos consideradas por los historiadores educativos (Guereña, 2002; Zapata Villegas y Ossa Montoya, 2007), a pesar de su reciente aceptación en la historia política española y latinoamericana (Fernández Sebastián, 2008). En la presente contribución, se intentará una exploración poco ortodoxa de un vocablo estructurante del imaginario educativo tardocolonial y del liberalismo temprano en la región: la categoría de las «primeras letras». Citada hasta el cansancio, utilizada cuasi como un anacronismo y casi degradada a una expresión que denotaría todo lo «viejo» en el campo de la educación elemental, las «primeras letras» —según la tesis de este artículo— denotan una etapa muy particular de renovación pedagógica en la metrópoli y en sus (ex)colonias, una fase que puede ser datada con precisión y cuyas implicancias pedagógicas en el canon de la educación elemental también son tan específicas como su historicidad.

En este sentido, el análisis de las «primeras letras» aquí propuesto no se dirige a la reconstrucción de la cotidianeidad de las escuelas

elementales ni a una descripción densa de las prácticas realmente existentes, sino que intentará establecer las coordenadas del ascenso y caída de una categoría que organizaba la experiencia y el lenguaje educativos de ciertos sectores con capacidad de definición cultural. La aparición, utilización y desgaste de esta categoría será tomada como indicador de procesos de aceptación o rechazo de determinadas configuraciones pedagógico-curriculares. «Primeras letras» se convirtió a finales del siglo XVIII en la «semántica» dominante para la designación del espacio de educación elemental. Bajo el término de semántica en una perspectiva sociológica no se entienden tanto la totalidad de los sentidos vinculados a la vida social de un periodo determinado, sino más bien a lo que se ha denominado la «semántica cultivada», aquella que se institucionaliza por lo escrito, que aparece como discurso legítimo de un momento determinado (Luhmann, 1998). Una de las formas de indagación de las semánticas y sus cambios es el análisis de determinados vocablos o expresiones que no serían meramente cambios caprichosos en el registro léxico de una sociedad determinada, sino que estarían vinculados al ascenso de determinados grupos y a sus proyectos de reproducción y cambio social (Bödeker, 1998; Lüsebrink, 1998).

A continuación, se presentará la historicidad propia de esta categoría en la metrópoli como parte de un proyecto mayor de gobierno de lo pedagógico. En un segundo momento, se seguirá la trayectoria de esta categoría en las ex colonias, durante el siglo XIX, para poder discutir a través de su persistencia y desgaste el papel de ciertas categorías heredadas de la «madre patria» durante la consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos del siglo XIX. En este sentido, el presente estudio intenta operacionalizar la tarea de «emancipación espiritual» definida por numerosos protagonistas de las independencias, a partir de abordajes específicos que pueden aportar hipótesis a la discusión de este tópico crónico de los discursos críticos en la región.

## «Primeras letras» en España: Estado y saber educativo en el reformismo absolutista

Una de las ambigüedades más fuertes del compuesto «primeras letras» lo constituye el hecho de que las letras pueden ser tanto leídas como escritas. Esta ambigüedad, sin embargo, tenía en la modernidad temprana una valencia ligeramente diferente a la que concebimos actualmente. La sucesión de lectura y escritura en la periodización de la enseñanza nos es hoy en día tan evidente que incluso se ha consolidado como base de verdaderas corrientes historiográficas, como en el caso de François Furet y sus colaboradores, que tomaron la firma en los registros notariales y parroquiales como indicador de capacidad lectora, basándose justamente en la sucesión de los aprendizajes (Furet y Ozouf, 1977). El hecho de que un maestro de la ciudad castellana de Cuenca propusiera en una fecha tan tardía como 1821 un sistema completo de educación elemental bajo el sugestivo título de «Escribir antes que leer», no parece afectar esta seguridad historiográfica (Aguirre, 1821).

Justamente, el caso español de los siglos XVI al XVIII desmiente parcialmente estos claros supuestos, y da a la mencionada ambigüedad del vocablo «letras» una valencia diferente, ya que las «primeras letras» a las que se aludía en esta expresión eran, en primera línea, aquellas que se escribían. Existe una considerable y detallada bibliografía sobre la particular asociación entre los maestros seculares urbanos españoles y el «arte de escribir» (Ávila Fernández y Corts Giner, 1986; Delgado Criado, 1984; Galende Díaz, 2007; Martínez Navarro, 1982; Martínez Pereira, 2006; Ventajas Dote y Pozo Fernández, 2004). No sólo se trataba de una cuestión de preferencias culturales barrocas (Bouza, 2004) o del simple hecho de que la enseñanza de la escritura era más larga y más cara y, por ello, más estratégica para la supervivencia de estos maestros. El Estado español mismo había consagrado esta asociación a través de la designación de maestros como peritos calígrafos para

papeles sospechosos en pleitos y cuestiones legales desde mediados del siglo XVII (Cotarelo y Mori, 2004: 38). Estos maestros, que a partir de 1642 en adelante fueron organizándose crecientemente en «hermandades» con funciones de protección social y profesional, muy parecidas a los gremios monopolistas de otros oficios, marcaron y reprodujeron una cierta prevalencia por la escritura como el objeto definitorio de la profesionalidad de estos grupos, como lo muestra sin duda la amplia producción de manuales de escritura (Aznar de Polanco, 1719; Casanova, 1650; De la Cuesta, 1589), en comparación con el empobrecimiento del procesamiento didáctico que algunos autores identifican en el campo de la lectura (Redondo, 1996).

La expulsión de los jesuitas de todos los territorios españoles en 1767 supuso una serie de desplazamientos significativos en el mundo fragmentado de la educación elemental española, un mundo compartido, entre otros, por sacristanes en los pueblos, peritos de escritura en las ciudades, jesuitas y escolapios (Labrador Herráiz, 1988: 86-88; Nieto Bedoya, 1993). La expulsión de la poderosa Orden introdujo una etapa de reformas centralizadoras. Particularmente, el reinado de Carlos III (1716-1788, reinado desde 1759) produjo tensiones enormes en la estructura de la sociedad tradicional, ya que alcanzó aspectos relevantes de la economía, el aparato estatal, el comercio, la vida cultural y la política urbana (Sánchez-Blanco, 2002). En esta atmósfera reformista marcada por valores utilitarios con creciente ascendente después de la expulsión de los jesuitas, la corona desplazó claramente sus preferencias acerca del personal responsable de la educación elemental. En uno de los primeros documentos impresos que llevaban en su título la expresión compuesta «primeras letras» para denotar el campo de la educación elemental, el Concejo de Castilla alabó en 1767 las capacidades pedagógicas de los maestros urbanos organizados en gremios. Los jesuitas —comenzaba la real provisión— habrían controlado tan exhaustivamente las «primeras letras» y otras ramas de la enseñanza, que la

totalidad de la educación estaría ya en estado de decadencia. Los maestros seculares y agremiados en las hermandades urbanas serían ahora los actores fundamentales de la educación elemental, ya que su estímulo para mejorar las condiciones de enseñanza estaría garantizado por el hecho de que tenían que ocuparse de sus «clientes» (Real Provisión, 1767).

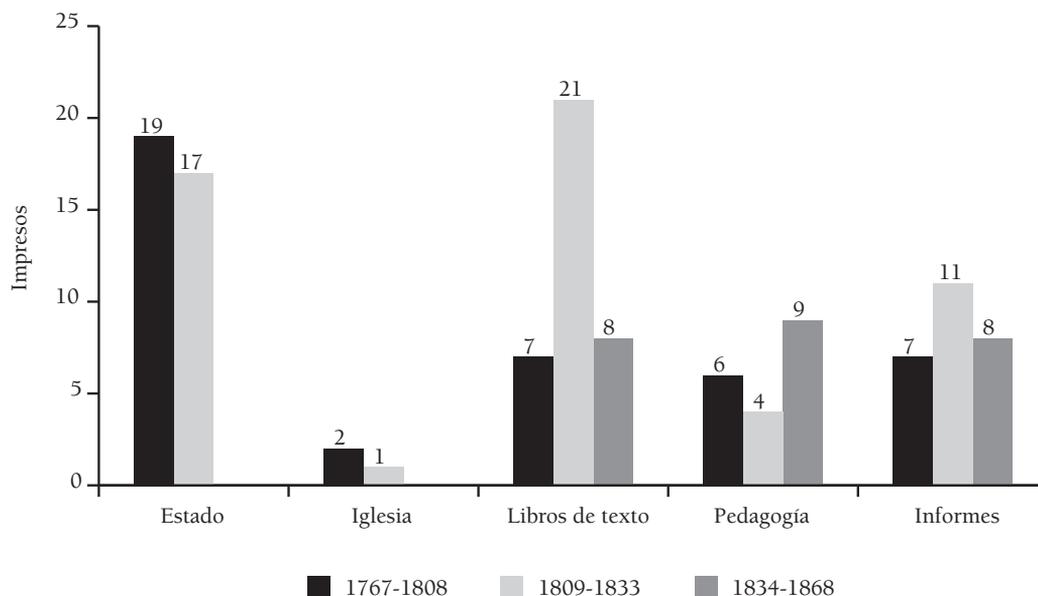
Fue recién en el marco de esta revalorización oficial de la vieja docencia urbana que la categoría de las «primeras letras» se convirtió en la denominación oficial principal y consistente para el ámbito de la escolarización elemental. Además, esta preferencia estatal en favor de los docentes agremiados estaba acompañada por nuevos requerimientos hacia la enseñanza elemental impartida por los mismos, de notoria insuficiencia (Andioc, 1996). El concepto de las «primeras letras» combinaba así viejos elementos, nuevos impulsos y una intervención creciente de la Administración estatal. La vieja constelación de identidades laborales (peritos de escritura), saberes (la didáctica de la enseñanza de la escritura) y procesos de institucionalización (organizaciones autoadministradas) fue complementada y reformada por las nuevas pretensiones reformistas de la corona. «Primeras letras» se convierte así en una categoría analítica para denotar una configuración específica de la escolarización elemental, una categoría que, a su vez, aparece también en las fuentes. Esta configuración de la educación elemental tuvo su apogeo entre la real provisión citada y, aproximadamente, la Ley de Educación Primaria de 1838. Así, «primeras letras» denota un espacio de identidad y reforma de la educación elemental entre la ilustración del absolutismo tardío y la consolidación de la revolución liberal. Todas las reglamentaciones estatales posteriores a 1767 y hasta 1838 utilizaban esta categoría, la cual fue recogida por la constitución de Cádiz de 1812 y por el primer Plan y Reglamento General para las escuelas elementales de 1825 (Plan y Reglamento, 1825). Recién con la consolidación del constitucionalismo más moderado hacia mediados de la década de 1830, comienzan a utilizarse otros conceptos en

el lenguaje oficial como «primera educación» o «instrucción primaria», siendo este último el consagrado por la Ley de 1838.

Los efectos de esta denominación de la educación elemental por parte del Estado fueron también acompañados por la proliferación del compuesto «primeras letras» en las publicaciones vinculadas a educación. Búsquedas en los catálogos de la Biblioteca Nacional (Madrid), de la biblioteca histórica de la Sección de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, Madrid) y las existencias del Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español, donde se encuentran catalogados los fondos de numerosas bibliotecas medianas y pequeñas de provincias, muestran 115 impresos con títulos o subtítulos con referencias explícitas a «primeras letras». Se tratan, por empezar, de leyes, reales órdenes y reglamentos escolares de las Administraciones central, provincial y local (gráfico 1, categoría «Estado»), de obras producidas por la Iglesia católica («Iglesia»), de medios utilizados por niños y docentes en la enseñanza («libros de textos») y de tratados, discusiones y descripciones acerca de los principios, métodos y estrategias de la educación elemental («pedagogía»), así como de narraciones sobre aperturas de escuelas, prédicas, discursos y exámenes públicos («informes»).

Si bien el término «primeras letras» existía ya en la modernidad temprana, recién en 1767 comienza a ser consistentemente utilizado en materiales impresos. Mientras que de las 25 cartillas de lectura y catecismos y de las 16 obras didácticas identificadas en un censo para el siglo XVII absolutamente ninguna llevaba en su título el compuesto «primeras letras» (Infantes y Pereira, 1999), numerosas obras didácticas, libros de texto, informes y tratados de educación comenzaron a usar después de 1767 —y no antes— esta categoría sancionada ahora por la corona. Incluso en documentos manuscritos se verifica un uso más frecuente de la misma categoría recién en la segunda mitad del siglo XVIII (Domínguez Cabezas, 1999: 156). Por otro lado, la inercia de

**GRÁFICO 1. Impresos españoles que contienen la expresión «primeras letras» en sus títulos, por periodo y tipo de texto (1767-1868) N=115**



las categorías estatales se muestra en el uso de «primeras letras» en títulos de tratados, libros e informes, después de que esta categoría ya había sido descartada en los documentos oficiales en 1838.

En el mundo del impreso, «primeras letras» era un proyecto básicamente estatal, ya que la participación de obras con títulos de designación específica por parte de la Iglesia católica es casi nulo. Esta nueva nominación es agudamente acusada por los productores de los libros escolares, los cuales crecientemente se dirigen explícitamente a los niños de «primeras letras». E incluso el mundo de la reflexión sobre la educación («pedagogía») y los informes sobre escuelas, ceremonias de entregas de premios y exámenes públicos («informes») adoptan hasta bien entrada la década de 1830 esta denominación.

El rol activo de la corona en la revalorización de la vieja tradición caligráfica en la enseñanza elemental formaba parte de una política docente de

mayor calado, la cual constituyó el marco determinante para la consagración de «primeras letras» como categoría organizadora de la educación elemental que, al igual que en el caso de otros mecanismos reguladores (Vázquez García, 2009: 20-43), se quería extender a grupos cada vez más grandes de la población. Estas operaciones de «nominación» incluyeron también una participación activa del Estado en la definición de nuevas prioridades, como la enseñanza de la lectura, algo que en la jerarquía profesional de los maestros calígrafos jugaba un papel secundario y la problematización de tecnologías de la escuela elemental que pudieran atender a poblaciones más grandes de niños de manera sistemática y ordenada (Rubio, 1788). Ambos énfasis fueron concretados en el apoyo oficial intermitente al movimiento reformista de maestros conocidos bajo el nombre de su primer lugar de experimentación: San Ildefonso, en los alrededores de Madrid (Ruiz Berrio, 1984 y 1986). Allí, la categoría de las «primeras letras» no sólo parecía evocar la tradicional importancia de la

enseñanza de la escritura en el *ethos* profesional de estos maestros, sino, a la vez, una renovación de esta enseñanza —simbolizada en la lucha entre la propuesta de Anduaga de enseñar la escritura por reglas (Anduaga y Garimberti, 1781)—, favorecida por la Corte, contra la tradición dominante representada por Palomares de enseñar la escritura básicamente por muestras a ser copiadas (Santiago Palomares, 1776). Esta renovación incluía no sólo la lectura y la organización escolar como puntos centrales, sino también formas de institucionalización diferentes de la profesión docente como la transformación de las viejas hermandades en colegios académicos para el perfeccionamiento de sus miembros, opción adoptada en 1780 (Pereyra, 1988).

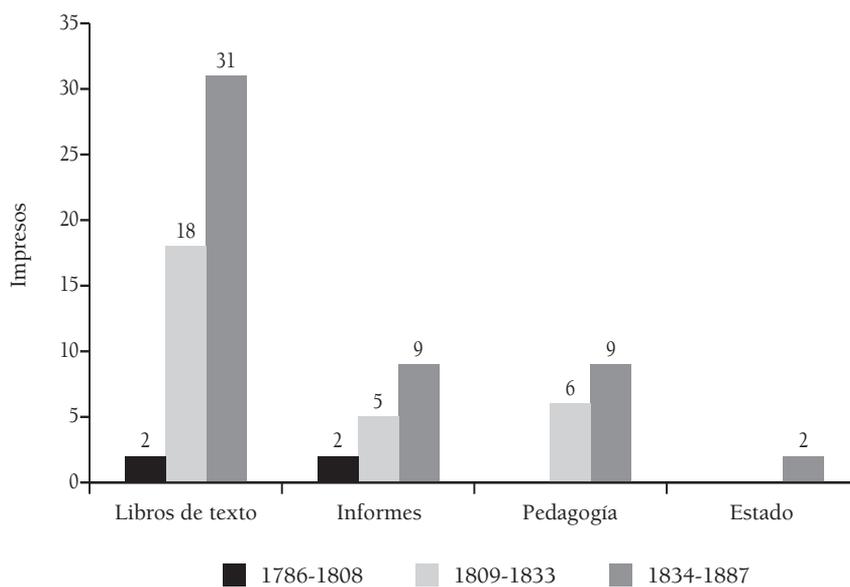
De esta manera, «primeras letras» puede ser entendido como un concepto de la educación elemental para un periodo determinado y no meramente como un nombre vago y de reminiscencias antiguas para denotar a las escuelas elementales anteriores a la creación del sistema educativo

moderno, como sucede frecuentemente en la bibliografía. Con la marginalización parcial de la Iglesia católica, tras la expulsión de los jesuitas y con el intento de renovación de los viejos gremios de maestros, la corona delineó un campo discursivo e institucional de reformas al interior del cual los maestros y la esfera pública del absolutismo tardío discutirían opciones de actualización de la escolaridad elemental.

### Las «primeras letras» en Hispanoamérica: ritmos y espacios de la «emancipación semántica»

Las condiciones de transmisión de la configuración de las «primeras letras» en la enseñanza elemental no eran, más allá del lazo colonial, las mejores. En toda la América española, por ejemplo, sólo se encuentra un solo caso de gremio de maestros, aquel de la ciudad de México (Tanck de Estrada, 1999: 87-115). Con ello, parecieran

**GRÁFICO 2. Impresos hispanoamericanos que contienen la expresión «primeras letras» en sus títulos, por periodo y tipo de texto (1786-1887) N=84**



faltar elementos estructurales de este tipo de propuesta de renovación educativa con fuente impropia de los viejos maestros de escribir. Pero más allá de estas dificultades propias de las condiciones americanas, la cuestión de la independencia va a reconfigurar el campo de discusión y los horizontes de reforma. Es en la dislocación estatal y político-cultural asociada a las emancipaciones políticas donde las representaciones y categorías culturales heredadas estarán bajo un manto de sospecha y donde alternativas a las mismas se convertirían en necesidades acuciantes de renovación cultural.

Si se sistematiza el mundo del impreso latinoamericano según los criterios y los periodos definidos para el análisis de las «primeras letras» como categoría organizadora de la educación elemental española, puede apreciarse que el impacto de la categoría es casi nulo durante las últimas décadas de la colonia (gráfico 2). Es justamente con el comienzo de los movimientos autonomistas e independentistas cuando la ya consolidada categoría hace su entrada en el mundo del impreso. Sin duda, esta mayor presencia se debe también a la multiplicación de las imprentas y a las transformaciones del mundo del impreso que acompañaron los procesos de autonomización, devolución local de las soberanías y de la Constitución de Cádiz en la región (Guerra, 2000). Es también notable que «primeras letras» —a diferencia de España, donde después de 1833 pierde su ascendente cultural— continúa presente en una serie de impresos, sobre todo en libros de texto para escuelas hasta 1887, esto es, casi 20 años más tarde que el último título encontrado para la península. Esta misma dinámica de «primeras letras» en el mundo del impreso muestra ya una autonomía propia, si bien de sesgo contraintuitivo, ya que la expectativa era el repudio y el desgaste de esta categoría heredada en la América independizada.

Una diferencia notable con la presencia de esta categoría en España la constituye la casi inexistencia de impresos vinculados a la esfera estatal. La mencionada larga vida de la categoría

«primeras letras» en algunos espacios del mundo del impreso contrasta así con un temprano deslizamiento de las categorías oficiales para la designación del sector. Un caso interesante de «transición» semántica estatal lo constituye la Ley Boliviana del 9 de enero de 1827, la cual, si bien habla en el título y en su artículo primeros claramente de «escuelas primarias», nombra al capítulo correspondiente «De las escuelas de primeras letras» (República Boliviana, 1834: 77-78). Como es sabido, esta ley nació bajo directa colaboración de Simón Rodríguez (1769-1854), el maestro de Bolívar, quien en los primeros años del nuevo Estado boliviano intentó impulsar una masiva política educativa. Justamente Rodríguez, un agudo observador de las consecuencias culturales de las independencias, parece impulsar un nuevo vocabulario alejado de las categorías heredadas. De todas maneras, y más allá de la ambivalencia mencionada en la ley, la categoría de «primeras letras» parece ser residual, ya que las menciones a este sector en otro tipo de documentos bolivianos se decantan en su mayoría por la nueva denominación de «escuelas primarias» (Santa Cruz, 1833: 9), mientras que «primeras letras» parece confinarse a instituciones más ligadas a la beneficencia, como los colegios de huérfanos, donde las escuelas de primeras letras ofrecen un currículo más restringido que las «primarias», que se institucionalizan simultáneamente (por ejemplo, Suárez Arnez, 1963: 71-72).

Ejemplos de este giro temprano de la denominación se encuentran en otras geografías. En el caso de la Nueva Granada (Colombia), este reemplazo se verifica ya durante la década de 1830 (Gobierno de la Nueva Granada, 1834: 24-26). Si bien el vocabulario de las primeras letras se mantiene en muchas instancias sociales (Escuelas, 1847), incluso las instituciones no estatales parecen adoptar el uso oficial de «Educación Primaria» (Sociedad de Educación Primaria, 1834). Por lo general, se encuentra una asociación fuerte entre este reemplazo temprano y la prevalencia de un liberalismo decidido. En el caso de Guatemala, mientras en la década de 1820 todavía se usaba las «primeras letras» (Lira González, 1970), bajo

el Gobierno liberal de Mariano Gálvez se adopta para todo el país el famoso «Estatuto de la Instrucción Primaria» en 1835 (Williford, 1967). También en el Perú, con la Constitución de 1823 (Congreso Constituyente del Perú, 1831: 421) y el vocabulario consecuente de la década de 1830 se muestra una asociación efectiva entre liberalismo y cambio de denominación (República del Perú, 1837).

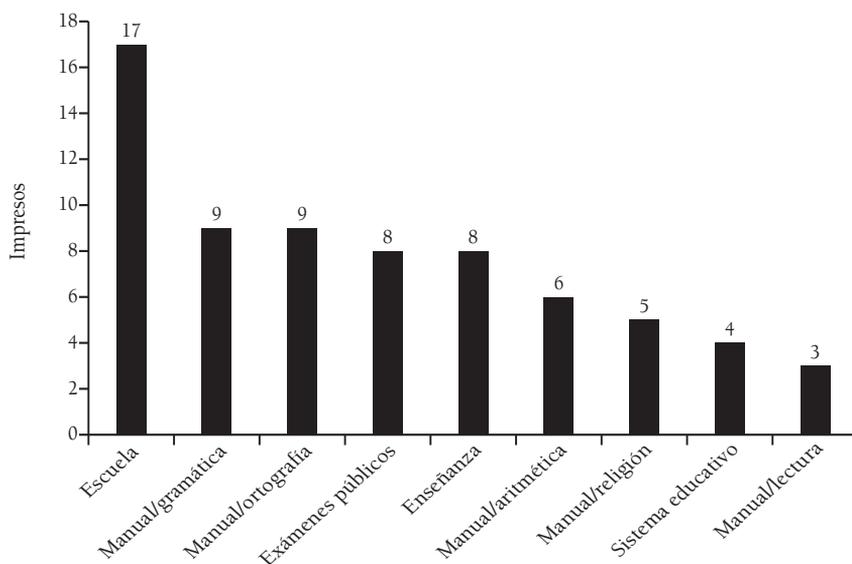
Incluso en el caso de México la persistencia de la categoría heredada contrasta con el reemplazo relativamente temprano de «primeras letras» en el lenguaje oficial. Sólo en zonas de frontera parece haber sido adoptada en el vocabulario oficial (Estado de Sonora, 1835), ya que más allá de las combinaciones y de la presencia de un tercer término —el de «primera educación» también presente en España— se imponen a nivel institucional nuevas denominaciones, con una preeminencia del término «escuelas primarias» hacia mitad del siglo (Departamento de Jalisco, 1860; Estado de México, 1827; Montesdeoca, 1843). Este caso es de particular interés porque justamente es en México donde sobrevive el término de «primeras letras» con mayor claridad, pues allí se editan 38 de las 84 obras identificadas. En los casos de Colombia (12), Argentina (6), Chile (6), Cuba (4), Venezuela (4) y Perú (3), esta categoría parece haber ocupado un lugar decididamente marginal.

Esta dinámica estatal de rápido reemplazo con sus indecisiones y sus alternativas como «primera educación» o «enseñanza elemental» —de reminiscencias francesas e inglesas respectivamente—, parece contrastar con una inercia más pronunciada en la esfera social y en el lenguaje más propiamente pedagógico y no tan inmediatamente asociado a la política educativa y escolar. La gran mayoría de los manuales vinculados a la enseñanza mutua o lancasteriana hacía referencia al mundo heredado de las primeras letras, incluso hasta mediados de siglo (Plan de Escuelas, 1819; Plan de Enseñanza, 1823; Sistema de Enseñanza, 1833; Sistema de Enseñanza, 1854). Este uso relativamente extenso muestra la

fuerte impronta española en la recepción del sistema de enseñanza mutua en la región. En el caso de Colombia, donde la norma estatal ya era clara, el término es introducido en el manual de enseñanza mutua de 1845, aunque el anterior de 1826 —una traducción del inglés— no llevaba el predicado «primeras letras» en el título (Triana, 1845). En el caso mexicano, una mezcla de términos entre «primeras letras» y «primera enseñanza» mantiene una presencia considerable (Academia de Primera Enseñanza, 1827; Mendarte Rocandio, 1828). Esta inercia del mundo del saber educativo se ve reforzada por la única reimpresión de un manual de enseñanza que venía genuinamente de la tradición de las primeras letras españolas de finales del siglo XVIII, el manual de Juan Rubio, en la ciudad de La Habana en 1832 (Rubio, 1832). Por supuesto, esta preeminencia se ve erosionada por la traducción de otros manuales sobre pedagogía y enseñanza de procedencia francesa y la creciente orientación a esta semántica pedagógica (De Gerando, 1847; Vaca Guzmán, 1857). También un autor de fuste como Sarmiento mostrará un uso consecuente de la categoría de instrucción primaria como un signo de modernidad pedagógica que dejaba atrás la pesada e indeseada herencia colonial (Sarmiento, 1842).

Más allá del campo específico del saber sobre la enseñanza y su institucionalización, las publicaciones que llevaban en sus títulos el predicado «primeras letras» sí muestran rasgos de un cierto tradicionalismo pedagógico. Para empezar, en muchos casos estos impresos eran propagandas sobre escuelas muchas veces particulares (17 casos, gráfico 3) y sus ceremonias de exámenes (ocho casos), un rasgo definitorio de un panorama educativo «viejo», donde los maestros particulares luchaban por su supervivencia y legitimación organizando estas *performances* rituales para el público en contraste con el mundo de la «instrucción primaria» en ciernes, con un sistema racional y de base pública para la instrucción de la población.

**GRÁFICO 3. Impresos que contienen la expresión «primeras letras» en el título, por tipo de contenido (1786-1887)**



En la categoría de mayor peso, la de los manuales o «libros de texto», se muestra también un sesgo tradicionalista en la esfera que continúa siendo denominada «primeras letras». Se trata de una dominancia evidente de la gramática, la ortografía y la aritmética dentro de los métodos específicos, todos saberes particularmente asociados al mundo del maestro/escriva, alrededor del cual se había constituido el horizonte semántico de las primeras letras. De particular interés es que esta categoría no aparece prácticamente asociada a la enseñanza de la lectura (tres casos), reproduciendo la vieja asociación de que las «primeras letras» eran fundamentalmente las letras que se escribían y no tanto las que se leían. También la poca vinculación de «primeras letras» con cuestiones sistémicas de la educación («sistema educativo», cuatro casos) muestra un rasgo tradicional. Un último indicador de cierto tradicionalismo vinculado a la antigua forma de nominación de la educación elemental era su uso en vinculación con la educación religiosa (cinco casos), su defensa y fundamentación (Navarro Viola, 1869 y 1883).

En suma, la mirada al mundo del impreso como un lugar de exposición pública de categorías aceptadas muestra un espacio donde la emancipación voluntarista de una esfera política decidida a abandonar el horizonte categorial heredado aparece relativizada por los ritmos cansinos de la semántica pedagógica propiamente dicha. Este análisis, limitado por cierto, se condice con resultados de trabajos sobre la recepción y resignificación del sistema de enseñanza mutua en Colombia donde se muestra que en el nivel de las semánticas pedagógicas (Caruso, 2005) y de la persistencia del lugar simbólico de la escritura como práctica definitoria de la educación elemental (Caruso, 2007) el mundo educativo parecía resistirse a la radicalidad de la empresa de la «emancipación espiritual». La emancipación semántica no podía ser decretada ni impuesta por los mecanismos propios de la emancipación política. Esta realidad dolorosa para muchos de los observadores más radicalizados de la época marcó un campo diferente de cambio cultural, con sus tiempos y ritmos propios.

## Referencias bibliográficas

---

- ACADEMIA DE PRIMERA ENSEÑANZA (1827). *Idea histórica de la fundación de la Academia de Primera Enseñanza con la oración inaugural y oda leídas en su apertura*, México, Imprenta del Supremo Gobierno.
- AGUIRRE, J. (1821). *Escribir antes que leer. Memoria sobre instrucción pública en la que se da idea de una nueva enseñanza mutua, continua, elemental, uniforme, analítica, económica, teórico-práctica*, Manuscritos: 12943/71, Madrid, Biblioteca Nacional de España.
- ANDIOC, R. (1996). Notas a la primera enseñanza en Madrid a finales del XVIII, *El siglo que llaman ilustrado*, Madrid, CSIC, 73-85.
- ANDUAGA Y. y GARIMBERTI, J. (1781). *Arte de escribir por reglas y sin muestras establecido de orden superior en los Reales Sitios de San Ildefonso y Valsain después de haberse experimentado en ambos la utilidad de su enseñanza, y sus ventajas del método usado hasta ahora en las escuelas de primeras letras*, Madrid, Imprenta Real.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, A. y CORTS GINER, M. I. (1986). La Academia de Maestros de Primeras Letras de Sevilla en el siglo XVIII (colección de ideas elementales de educación para el uso de dicha Academia), *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1-14.
- AZNAR DE POLANCO, J. C. (1719). *Arte nuevo de escribir por preceptos geométricos y reglas matemáticas*, Madrid, Imprenta de los Herederos de Manuel Ruiz de Murga.
- BÖDEKER, H. E. (1998). Concept-Meaning-Discourse. Begriffsgeschichte reconsidered, en HAMPSHER-MONK, K. y VAN VREE, T. (eds.), *History of Concepts. Comparative Perspectives*, Ámsterdam, Amsterdam University Press, 51-64.
- BOUZA, F. (2004). *Communication, Knowledge and Memory in Early Modern Spain*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- CARUSO, M. (2007). New Schooling and the Invention of a Political Culture: Community, Rituals and Meritocracy in Colombian Monitorial Schools, 1821-1842, en ROLDAN-VERA, E. y CARUSO, M. (eds.), *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America*, Peter Lang, 277-306.
- CARUSO, M. (2005). The Persistence of Educational Semantics: Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821-1844), *Paedagogica Historica*, 41, 721-744.
- CASANOVA, J. (1650). *Primer parte del arte de escribir, del Maestro Joseph Casanova, examinador de los maestros de dicho arte. Tratado primero del origen y excelencias del arte de escribir*, Madrid, Diego de la Carrera.
- CONGRESO CONSTITUYENTE DEL PERÚ (1831). *Constitución (1823), Colección de leyes, decretos y órdenes publicadas en el Perú desde su independencia en el año de 1821, hasta el 31 de diciembre de 1830*, Tomo I, Lima, Imprenta de José Masías, 314-422.
- COTARELO y MORI, F. (2004). *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*, Tomo 1, Madrid, Visor.
- DE GERANDO (1847). *Curso normal para institutores primarios*, Santiago, Imprenta de los Tribunales.
- DE LA CUESTA, J. (1589). *Libro y tratado para enseñar leer y escribir*, Alcalá, Casa Juan Gracián.
- DELGADO CRIADO, B. (1984). Los maestros del arte de enseñar a leer, escribir y contar en Barcelona, en DELGADO CRIADO, B. (ed.), *Educación e Ilustración en España*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 416-427.
- DEPARTAMENTO DE JALISCO (1860). *Reglamento para las escuelas primarias municipales de ambos sexos del Departamento de Jalisco*, Guadalajara, Tipografía de Dionisio Rodríguez.
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, M. R. (1999). *La enseñanza de las primeras letras en Aragón (1677-1812)*, Zaragoza, Mira.
- ESCUELAS (1847). *Escuelas, El antioqueño constitucional*, n° 29, 29 de marzo, 30.
- ESTADO DE MÉXICO (1827). *Exposición documentada de la instalación y estado actual del Colegio y escuelas lancasterianas del Instituto Literario del Estado de México*, en San Agustín de las Cuevas, México, Imprenta del Gobierno del Estado Libre de México.
- ESTADO DE SONORA (1835). *Ley para el establecimiento de escuelas de primeras letras en el estado*, México, Arizpe.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (ed.) (2008). *Jarhbuch für Geschichte Lateinamerikas/ Anuario de historia de América Latina*, Tomo 45, Colonia, Weimar, Viena, Böhlau.

- FURET, F. y OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, París, Les Éditions de Minuit.
- GALENDE DÍAZ, J. C. (2007). El Cuerpo de Revisores de Letras Antiguas, en GALENDE DÍAZ, J. C. y DE SANTIAGO FERNÁNDEZ, J. (eds.), *VI Jornadas científicas sobre documentación borbónica en España y América (1700-1868)*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 235-266.
- GOBIERNO DE LA NUEVA GRANADA (1834). *Esposicion del Secretario de Estado, en el despacho del Interior i Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional del año de 1834 sobre los negocios de su departamento*. Bogotá, Imprenta de B. Espinosa.
- GRUZINSKI, S. (1991). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GUEREÑA, J.-L. (2002). Educación, en FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. y FUENTES, J. F. (eds.), *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Madrid, Alianza Editorial, 257-263.
- GUERRA, F.-X. (2000). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- INFANTES, V. y MARTÍNEZ PEREIRA, A. (1999). Cartillas y doctrinas del siglo XVII: primer censo bibliográfico, *Historia de la educación*, 18, 335-354.
- LABRADOR HERRÁIZ, C. (1988). *Los maestros de primeras letras en el Catastro de Ensenada*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- LIRA GONZÁLEZ, A. (1970). Las escuelas de primeras letras en la municipalidad de Guatemala hacia 1824 (un intento para organizar la educación elemental), *Latinoamérica. Anuario de estudios latinoamericanos*, 3, 117-140.
- LUHMANN, N. (1998). Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition, en LUHMANN, N., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Fráncfort/M., Suhrkamp, 9-71.
- LÜSEBRINK, H.-J. (1998). Begriffsgeschichte, Diskursanalyse und Narrativität, en REICHARDT, R. (ed.), *Aufklärung und Historische Semantik. Interdisziplinäre Beiträge zur westeuropäischen Kulturgeschichte*, Berlín, Duncker & Humblot, 30-44.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1982). Las primeras ordenanzas de la hermandad de San Casiano, de 1647, *Revista de Ciencias de la Educación*, XXVIII, 269-283.
- MARTÍNEZ PEREIRA, A. (2006). *Manuales de escritura de los siglos de oro. Repertorio crítico y analítico de obras manuscritas e impresas*, Mérida, Editorial Regional de Extremadura.
- MENDARTE ROCANDIO, F. (1828). *Arte para la primera enseñanza de niños y niñas por el sistema mutuo. Acompañado de 28 muestras y todas las teorías que necesita cada escuela*, Veracruz, F. Mendarte Rocandio.
- MIGNOLO, W. (1995). *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality & Colonization*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- MONTEDEOCA, D. (1843). *Discurso que el Sr. Lic. D. Demetrio Montesdeoca pronunció en la solemne distribucion de premios del as escuelas de niños*, Guanajuato, Impreso por Juan Evaristo de Oñate.
- NAVARRO VIOLA, M. (1869). *Abolición del cristianismo en la enseñanza: o sea el racionalismo en las escuelas de primeras letras*, Buenos Aires, Imprenta de Mayo.
- NAVARRO VIOLA, M. (1883). *La ley de Educación Primaria ante el senado argentino: abolición del cristianismo en la enseñanza, o sea el racionalismo en las escuelas de primeras letras*, Buenos Aires, Imprenta Nacional.
- NIETO BEDOYA, M. (1993). La enseñanza de primeras letras en Castilla y León en el siglo XVIII: Palencia, un ejemplo singular, en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (ed.), *La escuela primaria en Castilla y León. Estudios históricos*, Salamanca, Amarú, 9-22.
- PEREYRA, M. A. (1988). Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias, *Revista de Educación* (número extraordinario), 195-224.
- PLAN DE ESCUELAS (1819). *Plan de escuelas de primeras letras arreglado al nuevo sistema de Lancaster llamado de la enseñanza mutua*, Puebla, Oficina del Oratorio San Felipe Neri.
- PLAN DE ENSEÑANZA (1823). *Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras o edicion compuesta del plan publicado en frances en 1815 por el Conde de Laborde segun los metodos combinados del Dr. Bell y del Sr. Lancaster y de Manual*

- práctico del método de mútua enseñanza, publicada en Cádiz en 1818 por la Sociedad Económica de Amigos del País de aquella provincia*, Buenos Aires, Imprenta de los Expositos.
- PLAN Y REGLAMENTO (1825). *Plan y reglamento general de escuelas de primeras letras*, Madrid, Imprenta Real.
- RAMA, A. (2004). *La ciudad letrada*, Santiago, Tajamar.
- REAL PROVISIÓN (1767). *Real Provisión de los señores del Consejo, en el extraordinario, a consulta con S. M. Para reintegrar á los Maestros y Preceptores seculares en la enseñanza de las primeras Letras, Gramática y Retórica, proveyendose estos Magisterios y Catedras á oposicion, y estableciendo viviendas y casas de pupilage, para los Maestros y Discipulos, en los Colegios donde sea conveniente, informando por menor al Consejo*, Madrid, Imprenta Real de la Gazeta.
- REDONDO, A. (1996). Les livrets de lecture («cartillas para enseñar a leer») au XVIe siècle: lecture et message doctrinal, en REDONDO, A. (ed.), *La formation de l'enfant en Espagne aux XVIe et XVIIe siècles*, París, Publications de la Sorbonne Nouvelle, 71-104.
- REPÚBLICA BOLIVIANA (1834). Ley de 9 de enero: plan de enseñanza, mediante el establecimiento de escuelas primarias, secundarias y centrales, *Coleccion oficial de leyes, decretos, ordenes y resoluciones que se han expedido para el regimen de la República Boliviana*, Tomo I, Paz de Ayacucho: Imprenta del Colegio de Artes, 77-84.
- REPÚBLICA DEL PERÚ (1837). Arreglo orgánico de las escuelas de Lima. En *Coleccion de leyes, decretos y ordenes publicadas en el Perú, desde su independencia en el año 1821, hasta 31 de diciembre de 1834*, Tomo IV, Lima, Imprenta de José Masias, 410-413.
- RUBIO, J. (1832). *Consejos dirigidos a los maestros de primeras letras*, Habana, Imprenta del Gobierno, Capitanía General y Real Sociedad Patriótica.
- RUBIO, J. (1788). *Preveniones dirigidas a los maestros de primeras letras*, Madrid, Imprenta Real.
- RUIZ BERRIO, J. (1984). Enseignement primaire et «Illustration» en Espagne. Le mouvement réformiste de San Ildefonso, *Informationen zur erziehungs-und bildungshistorischen Forschung*, 23, 43-50.
- RUIZ BERRIO, J. (1986). Reformas de la enseñanza primaria en la España del despotismo ilustrado: la reforma desde las aulas, en AYMES, J.-R.; FELY, E.-M. y GUEREÑA, J.-L. (eds.), *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Tours, Université de Tours, 3-18.
- SÁNCHEZ-BLANCO, F. (2002). *El absolutismo y las luces en el reinado de Carlos III*, Madrid, Marcial Pons.
- SANTA CRUZ, A. (1833). *Mensaje del Presidente de Bolivia a las cámaras constitucionales de 1833*, La Paz de Ayacucho, Imprenta del Colegio de Artes.
- SANTIAGO PALOMARES, F. J. (1776). *Arte nueva de escribir*, Madrid, Imprenta de Don Antonio de Sancha.
- SARMIENTO, D. F. (1842). *Análisis de las cartillas, silabarios y otros métodos de lectura conocidos y practicados en Chile*, Santiago, Imprenta del Progreso.
- SISTEMA DE ENSEÑANZA (1833). *Sistema de enseñanza mutua para escuelas de primeras letras*, México, Agustín Guinol.
- SISTEMA DE ENSEÑANZA (1854). *Sistema de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras de la República Mexicana*, México, Guinol.
- SOCIEDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1834). *A los amigos de la buena educacion*, Bogotá, Nicomedes Lora.
- SUÁREZ ARNEZ, F. (1963). *Historia de la educación en Bolivia*, La Paz, Talleres de la Editorial Trabajo.
- TANCK DE ESTRADA, D. (1999). *La educación ilustrada, 1786-1836*, México, El Colegio de México.
- TRIANA, J. M. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, Bogotá, J. A. Cualla.
- VACA GUZMÁN, S. (1857). *Sistema de enseñanza mutua simultanea en forma de reglamento para el regimen interior de las escuelas de instruccion primaria elemental de la República Boliviana*, Oruro, s.d.
- VÁQUEZ GARCÍA, F. (2009). *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940*, Madrid, Akal.
- VENTAJAS DOTE, F. y POZO FERNÁNDEZ, M. del C. (2004). La Congregación de San Casiano de Málaga en la época de Fernando VI: aspectos organizativos y control del acceso al magisterio de primeras letras, en GÓMEZ GARCÍA, M. N. y CORTS GINER, M. I. (eds.), *Historia de la educación en Andalucía*, Tomo I, Sevilla, Fundación el Monte, 193-204.
- WILLIFORD, M. (1967). The Educational Reforms of Dr. Mariano Gálvez, *Journal of Inter-American Studies*, 10, 461-473.
- ZAPATA VILLEGAS, V. V. y OSSA MONTOYA, A. F. (2007). Nociones y conceptos de «escuela» en Colombia en la sociedad republicana (1819-1890), *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 177-190.

## Abstract

---

### *The Semantic Emancipation. «Primeras Letras» in Hispanic America (ca. 1770-1840)*

After political independence, Hispanic-American elites advanced the idea of «spiritual» emancipation still to be achieved and as largely exceeding the limits of a mere political independence from Spain. The present contribution is an attempt to operationalise this concept through an analysis of semantic changes in the early post-colonial time. Based on an exploration of the presence and erosion of the category of «primeras letras» as an inherited form of designating the realm of elementary education, a process of «semantic emancipation» emerges that was different in its pace and significance than in the political process. Drawing on the perspective of the «history of concepts», the presence of «primeras letras» in the world of print in Spain and Hispanic America is described. The analysis shows the persistence of this concept in Hispanic America at the level of educational knowledge and related to the world of schooling whereas the voluntarism of the political agents seems to have early on replaced this expression of Spanish reminiscences from the vocabulary of the state.

**Key words:** *Cultural change, Independence, Educational knowledge, State, Semantic.*

## Perfil profesional del autor

---

### **Marcelo Caruso**

Profesor catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Münster. Doctorado de la Universidad de Munich y habilitación de la Universidad Humboldt. Redactor del *Anuario Alemán de Historia de la Educación*, miembro del Consejo de Redacción de *Paedagogica Historica* y de las revistas de historia de la educación argentina, brasileña y catalana.  
Correo electrónico de contacto: caruso@uni-muenster.de