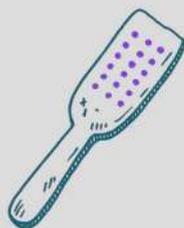


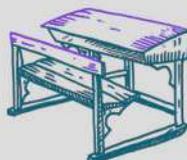
Modelos educativos en la historia de América Latina

Gregorio Weinberg

Nicolás Arata, Inés Dussel y Pablo Pineau (Presentación)



Ra re ri ro ru.
Sa se si so su.
Ta te ti to tu.
Va ve vi ve vu.
Xa xe xi xo xu.
Ya ye vi.



Modelos educativos en la historia de América Latina

Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en América Latina* / Gregorio Weinberg; prefacio de Nicolás Arata; Inés Dussel; Pablo Pineau. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-722-744-4

1. Ciencias de la Educación. 2. Derecho a la Educación.
I. Arata, Nicolás, pref. II. Dussel, Inés, pref. III. Pineau,
Pablo, pref. IV. Título.

CDD 370.98

Edición: Solange Victory
Diseño y diagramación: Eleonora Silva
Arte de tapa: Villy

Modelos educativos en la historia de América Latina

Gregorio Weinberg

Presentaciones de Nicolás Arata,
Inés Dussel y Pablo Pineau

U: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

 **CLACSO**



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto - Rector

Carlos G.A. Rodríguez - Vicerrector



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Modelos educativos en la historia de América Latina (Buenos Aires: CLACSO y UNIPE: Editorial Universitaria, noviembre de 2020).

ISBN 978-987-722-744-4

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

© UNIPE: Editorial Universitaria

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB | Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

UNIPE

Universidad Pedagógica Nacional

Piedras 1080 | C1070AAV | Ciudad de Buenos Aires | Argentina | <www.unipe.edu.ar>

Índice

Gregorio Weinberg, el humanista 9
Adrián Cannellotto y Karina Batthyány

El desarrollo, la semilla y la ruina 13
Nicolás Arata

Los ecos de una obra 39
Inés Dussel

El ritual de las preguntas 59
Pablo Pineau

Modelos educativos en la historia de América Latina

Antecedentes, agradecimientos y observaciones 73

Consideraciones preliminares 77

Capítulo 1. La educación prehispánica 91

 La educación entre los tupí 95

 La educación entre los aztecas 99

 La educación entre los incas 108

Capítulo 2. La colonia 119

 Modelo hispánico 119

 Modelo lusitano 161

Capítulo 3. La “ilustración”	169
Capítulo 4. Emancipación	189
Capítulo 5. Liberales y conservadores.....	221
Capítulo 6. Hacia la educación popular.....	265
Bibliografía	299
Sobre los autores y la autora.....	337

Gregorio Weinberg, el humanista

Adrián Cannellotto (Rector – UNIPE)

Karina Batthyány (Secretaria Ejecutiva – CLACSO)

El nombre de Gregorio Weinberg evoca la mejor de las tradiciones del pensamiento humanista, en diálogo con las perspectivas y corrientes que confluyeron en la formación del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Weinberg, destacado exponente de un linaje reformista, uno de sus grandes aportes consistió en construir un mirador desde donde reunir y postular las ideas que las y los autores de América Latina y el Caribe realizaron no solo a sus propias sociedades sino al conjunto de la humanidad, reivindicando el carácter singular de las iniciativas y los conocimientos que habitan y se producen en nuestra región.

Las contribuciones al campo de la cultura y la educación realizados por Gregorio Weinberg produjeron un rico, vasto y vital legado, indispensable para pensar numerosos aspectos de nuestra contemporaneidad desde una perspectiva histórica y crítica, en diálogo con tradiciones que experimentamos y sabemos propias. Fue gracias a Weinberg y a su incesante tarea de recuperar fuentes primarias y autores olvidados, que hoy podemos tomar contacto con un acervo de ideas que de otro modo posiblemente no se hubiesen rescatado ni puesto a disposición del mundo de habla hispana. A eso hay que sumar la denodada tarea de acompañar aquellos trabajos con estudios críticos –muchas veces, escritos por él mismo– que proponían y promovían lecturas actualizadas y renovadas de autores y textos clásicos, en un esfuerzo por construir puentes con las preguntas y búsquedas de nuevos lectores y lectoras.

Los múltiples modos en que es convocada la figura de Gregorio Weinberg en los ensayos que acompañan las publicaciones que presentamos aquí lo inscriben en la figura del “intelectual-editor de la mejor estirpe sarmientina” (enfaticando que la pasión por la edición iba de la mano de una no menor, volcada a la enseñanza y la educación); pasión que se dio a la no menor tarea de construir una biblioteca que –como señala Liliana Weinberg– oficiara de columna vertebral para el autoconocimiento de Argentina y América Latina. Lejos de encerrarse en la figura del intelectual que produce para una pequeña camarilla de interlocutores, Weinberg abrazó la causa de la divulgación –esa que estuviera asociada, entre muchos otros, a las figuras seminales de Mariano Moreno y de Dámaso Antonio Larrañaga a ambas orillas del Río de la Plata– asumiendo que una de las tareas del intelectual consiste en officiar de mediador entre el saber de los especialistas y el mundo de los lectores y las lectoras.

No menores fueron sus aportes al campo de la educación, donde produjo una de las obras más importantes para la interpretación de la historia de la educación en Latinoamérica y el Caribe. *Modelos educativos* superó con creces los relatos acontecimentales, centrados en la escuela y los sistemas educativos, reponiendo un marco de lectura en el que la ampliación de los límites temporales y espaciales de las interpretaciones previas sobre la temática, junto a la incorporación de experiencias educativas gestadas más allá del sistema de instrucción oficial, ofrecen una lectura de conjunto inédita para la época y nuevas claves de lectura para el conocimiento sobre la educación latinoamericana.

El trabajo intelectual y editorial de Gregorio Weinberg lleva como marca indeleble una convicción por el trabajo creativo, artesanal y obstinado en torno a una mesa de trabajo que se ofrece como llave para abrir mundos. Esa misma llave que ponía al alcance de la mano como profesor universitario excepcional. Si, como dice Sergio Pitol, el libro es uno de los instrumentos creados por la humanidad para hacernos libres, un artefacto que muestra opciones y caminos distintos, que afirma nuestra identidad al tiempo que fortalece los lazos

sociales, probablemente pocas personas puedan considerarse como Weinberg cultores de esta idea, de transformarla en una causa y de materializarla en decenas de colecciones y proyectos editoriales.

Por las razones expuestas, y por muchas otras que escapan a la extensión de esta presentación, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y la Universidad Pedagógica Nacional aunaron esfuerzos y coeditaron dos libros que en los que se reúnen algunos de los aportes esenciales realizados por Gregorio Weinberg a la historia de la educación y al devenir del libro y la edición en nuestra región.

Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a la familia Weinberg por la generosidad de permitirnos trabajar la obra de Gregorio y poder ofrecérsela a un público que –sin lugar a dudas– se nutrirá de sus ideas y lecturas.

El desarrollo, la semilla y la ruina

Gregorio Weinberg en la historia de la educación latinoamericana

Nicolás Arata

Modelos educativos en la historia de América Latina es un libro de primer orden en el campo de la educación, tanto por la vigencia de algunos de sus postulados y claves de lectura de los procesos histórico-educativos de la región como por la notable ausencia de trabajos que –a cuatro décadas de su publicación– hayan ensayado una nueva aproximación de las características y alcances que propone el libro de Gregorio Weinberg.

Lectura fundamental para generaciones de educadores y educadoras de diversas latitudes, *Modelos* expone un acercamiento a los procesos educativos desde un enfoque que, al tiempo que reivindica la especificidad de las ideas, prácticas e instituciones pedagógicas, expone y problematiza las articulaciones que mantuvo la educación con las dimensiones económicas, políticas y culturales de las sociedades latinoamericanas. A partir de una problematización de aquellos vínculos, de hacer notar sus imbricaciones tanto como sus desfasajes y desajustes, el libro de Weinberg opera un pasaje fundamental de una “historia de las ideas y los hechos” inscrita en el programa de la historiografía educativa clásica, a una “historia de los problemas educativos” depositando su atención en el estudio de las dinámicas y los conflictos sociales que tienen como eje e inciden en la educación de la sociedad.

Toda comunidad intelectual conserva libros en calidad de talismanes; en nuestro caso, escritos que establecen una relación con un tiempo no tan distante en el que la historia de la educación daba

sus primeros pasos hacia su profesionalización como disciplina académica. ¿Bajo qué advocación pensar la relación que mantiene la comunidad de historiadores e historiadoras de la educación con la obra de Weinberg? Una de las formas de cartografiar esa relación es pensar el trabajo del autor de *Modelos educativos* bajo la metáfora del desarrollo, la semilla y la ruina.¹

La noción de desarrollo a la que apela Weinberg comprende una mirada compleja de los problemas educativos de la región, en la que la dimensión económica ocupa un lugar significativo aunque no necesariamente preponderante ni mucho menos excluyente de otras dimensiones de la vida en común. Dimensiones a las que Weinberg no solo presta especial atención, sino que se ocupó de subrayar y destacar. Como sostuvo Cecilia Braslavsky, Weinberg “consideró a América Latina como un horizonte político y cultural en el que se producen construcciones complejas y multidimensionadas en torno a la educación” (2000: 526). En ese sentido político, la noción de desarrollo es inescindible de una defensa de las instituciones democráticas y es, también, portadora de una visión esperanzada en el futuro. El desarrollo democrático es un bien aspiracional y una clave de lectura para interpretar las cesuras en la historia latinoamericana, lo que en otros tiempos era pensado bajo el signo de los “avances y retrocesos”. El desarrollo al que apela Weinberg –finalmente– fue una forma más de expresar el optimismo pedagógico en las instituciones de la modernidad y su capacidad de construir ciudadanía.

La noción de desarrollo que cultiva Weinberg no se compara a la idea de progreso decimonónica que denostaba las formas culturales previas y llamaba a erradicarlas en nombre de un proyecto civilizatorio. De allí que, junto con la noción de desarrollo, resulte

¹ Realicé un primer acercamiento a la obra de Gregorio Weinberg en el marco de un proyecto colectivo animado por un conjunto de colegas vinculados y vinculadas de distintos modos al campo de la historia de la educación. Se trata de la Red Weinberg de Estudios en Historia de la Educación, conformado por José Bustamante Vismara, Verónica Oelsner, Juliana Enrico, Mariana Alvarado y Paula Caldo. El resultado de aquel trabajo fue la edición del libro *Gregorio Weinberg, escritos en su honor* (2017), publicado por CLACSO.

imprescindible convocar a escena la figura de las ruinas. Tal como la pensamos aquí, las ruinas son mucho más que los escombros de las formas culturales pretéritas. En el trabajo artesanal y erudito de reconstrucción que lleva adelante Weinberg, las ruinas convocan a escena las historias y memorias, las y los autores obliterados por las historias escritas desde el poder que él se preocupó de reconstruir. La idea de ruinas también está asociada a la idea de archivo, no tanto como espacio de conservación sino como lazo social que permite construir una subjetividad regional histórica. En sus innumerables trabajos editoriales, Weinberg siempre se preocupó por establecer puentes con el acervo cultural, de abrir caminos que conecten al pasado con las y los lectores que buscaban claves para pensar su tiempo.

La metáfora de la semilla, en cambio, expresa la sensibilidad y el compromiso que tuvo Weinberg para surcar los territorios de la historia, sembrar y germinar otros modos de practicar historia de la educación, formular nuevas preguntas y –como él mismo señalaba– forjar nuevas categorías de análisis o latinoamericanizar las utilizadas, para abordar los problemas específicos de América Latina (Weinberg, 1996). Su preocupación por no ofrecer una obra cerrada sino claves de lectura que permitiesen continuar trabajando –continuar arando la tierra– es una tarea que ha sido extraordinariamente fecunda, a juzgar por la ampliación y complejización del campo de la historia de la educación en América Latina desde entonces.

Bajo estas advocaciones, este estudio preliminar se propone abordar la obra de Weinberg, detenerse en el análisis de algunos aspectos centrales de *Modelos educativos* e identificar cuáles fueron sus principales aportes. Comenzaremos por realizar una aproximación a la vida del autor y al contexto de producción de la obra, luego nos adentramos en la noción de modelos y de desarrollo, para cerrar proponiendo una lectura renovada sobre el valor de los estudios comprensivos en el campo de la historia de la educación.

Trazos de un proyecto intelectual

Gregorio Weinberg nació el 20 de noviembre de 1919 en Buenos Aires y falleció en la ciudad porteña el 18 de abril de 2006; transcurrió su infancia en la provincia de Santiago del Estero, donde a la sombra de un árbol se manifestó su condición de lector empedernido; en su adultez fue un intelectual comprometido con las instituciones de la democracia, que dedicó su vida a pensar y recuperar tanto la originalidad de las expresiones políticas y culturales locales y regionales como sus goznes y articulaciones con lo que él llamaba la cultura universal. Es, para ubicarlo en una primera tradición del pensamiento pedagógico, un preclaro representante de lo que Pablo Pineau caracterizó bajo el término “modernización incluyente” (2006).² En este sentido, uno de los grandes aportes de Gregorio Weinberg fue construir un mirador desde donde poder leerse como argentinos y como latinoamericanos, pensando los aportes que como país y región podían realizarse al conjunto de la humanidad.

Bajo un impulso de raigambre humanista, Weinberg desplegó un intenso programa de trabajo en el que enhebró la producción intelectual y la gestión cultural, sin menoscabar las tareas asociadas a su enseñanza y transmisión, ni mucho menos a su preservación y circulación, fundamentalmente a través del libro impreso.

El desarrollo de su trabajo combinó una empedernida labor artesanal en torno a la escritura, con una destacada pasión por la síntesis. Tres de sus escritos más relevantes –*Modelos educativos* (1984), *La ciencia y la idea de progreso en América Latina* (1998) y *El libro en la cultura latinoamericana* (2006)– constituyen apuestas a favor de una

² En la caracterización que propone Pablo Pineau de la tradición político-pedagógica que denomina “modernización incluyente”, uno de los rasgos que expresa el trabajo de Gregorio Weinberg es su compromiso con la recuperación de los elementos democratizantes del sistema educativo moderno argentino. En esa clave puede leerse, entre otros, su relectura de la obra de Sarmiento y –sobre todo– la recuperación de los debates pedagógicos que tuvieron lugar a fines del siglo XIX en torno a la sanción de la ley de educación común 1.420, publicadas en dos tomos en la Biblioteca Política de la CEAL (1984).

mirada comprensiva de procesos que deben abordarse tanto en su especificidad como a través de miradas capaces de reconstruir sus rasgos y tendencias generales. Esta fue una de las principales apuestas de Gregorio Weinberg: trazar lecturas de conjunto sobre la ciencia, el libro y la educación situándolos en los procesos de largo aliento que le imprime la mirada histórica; miradas sumarias que, lejos de ofrecer una interpretación unilateral y cerrada, abrieron nuevos interrogantes y pusieron de relieve la originalidad y pluralidad de los proyectos desarrollados en la región.

El autor de *Modelos educativos* fue portador de una sensibilidad de época, compartida por pensadores de la talla de Leopoldo Zea, Arturo Andrés Roig, Salazar Bondy y Edmundo O'Gorman, ocupados en reflexionar sobre las relaciones asimétricas y de dependencia entre América y Europa. En ese sentido, *Modelos* fue a la historia de la educación lo que el libro de José Luis Romero *Latinoamérica: las ciudades y las ideas* fue al estudio de las relaciones entre ideas y urbes en las culturas latinoamericanas. A través de estos trabajos, Weinberg ensambló procesos, actores y acontecimientos de nuestras culturas al modo de los grandes frescos, en los que la historia permanece abierta y dispuesta a ser permanentemente indagada. Liliana Weinberg lo expresa de un modo claro y elocuente: si algo palpitaba en la obra de su padre, eso era “la capacidad de formular síntesis explicativas, pero nunca concluyentes” (2015: 65).

Gregorio Weinberg cultivó un modo de leer el tiempo apelando a una temporalidad construida sobre la observación e interpretación de las cadencias y los ritmos que portan los procesos históricos latinoamericanos. Asimismo, pensó los procesos educativos ensamblados a los procesos culturales y científicos, integrándolos en una mirada que da cuenta de la complejidad. Complementariamente, vinculó los múltiples pasados que entrecruzaban las corrientes fluviales del pensamiento internacional con los ríos –a veces, poco navegados– del quehacer intelectual nacional, mediante un ejercicio que se dio la tarea de reformular la lectura del pensamiento local, con elementos modélicos de una cultura universal. La tarea perseguía un

doble propósito –intelectual y pedagógico–: “traducir la nación o enmarcarla bajo insumos intelectuales que llevaran a pensar la universalidad de su singularidad y guiar la educación de los lectores hacia una civilidad progresista” (Sorá, 2010: 84).

Convencido de que una buena parte de la reserva del saber de la humanidad descansaba en los estantes de bibliotecas y archivos, Gregorio Weinberg impulsó una intensa política editorial, traduciendo, editando y publicando una gran cantidad de textos en los que se engarzaron tres tradiciones políticas y culturales: un trabajo en torno a la reconstrucción de las diferentes vetas del pensamiento nacional; una biblioteca de textos representativos del pensamiento occidental, fundamentalmente asociados al racionalismo y al humanismo (Sorá, 2010) y una colección dedicada a la recuperación de los legados del pensamiento latinoamericano. Más que la construcción de un canon, lo que se expresa en ese trabajo es una tarea editorial titánica volcada a poner a disposición el archivo de un país y de sus diversas expresiones culturales para la formación de nuevas generaciones de lectores y lectoras. Como lo expresa Rosa Nidia Buenfil Burgos, el de Weinberg “fue un proyecto de selección y ordenamiento del saber que garantizara un plan de lectura de alta calidad formativa” (Buenfil Burgos, 2006: 63).

Una de sus primeras intervenciones en el mundo de la cultura impresa fue en la editorial Lautaro, en la que junto a Manuel Sadovsky dirigieron la colección *Tratados Fundamentales*, en la que se destaca un cuidadoso trabajo de traducción de autores clásicos de la talla de Kant, Spinoza, Bacon, Voltaire y Aristóteles, por citar algunos ejemplos. En la editorial Hachette, a la cual ingresó en la década del cincuenta, Weinberg rescató textos de grandes pensadores –algunos de ellos ignorados por el público en general, como Mariano Fragueiro– dando forma a una de las colecciones más importantes del siglo XX argentino. Hacia 1954 Weinberg continuó con el proyecto a través de una editorial propia –Solar– que conservaba la estética y el formato de la colección editada por el sello francés. El tercer momento del proyecto tuvo lugar hacia la década del noventa, cuando la editorial

española Taurus apoyó la continuidad de la empresa iniciada cuatro décadas atrás, con un nuevo formato y el mismo cuidado en la edición de los volúmenes. Las colecciones Pasado Argentino (Hachette), Dimensión Argentina (Solar) y Nueva Dimensión Argentina (Taurus) son un índice desde donde interpretar el empeño editorial de Weinberg por establecer un diálogo entre las tradiciones del pensamiento social nacional y los problemas sociales argentinos.³

No obstante, la apuesta cultural de Weinberg no siempre iba de la mano con los objetivos económicos de las editoriales, lo que pone de relieve aún más su habilidad para –a pesar del bajo nivel de rotación de los títulos– mantener vigente las colecciones a lo largo de medio siglo. Una forma de entender la relación entre Weinberg y la producción editorial, en la que se perfilaba también una extraordinaria capacidad para intervenir con modestia pero constancia en el escenario público y tejer redes de amistad y cooperación intelectual, es enfocar la función social y cultural que le atribuía al libro. En palabras de Maggio Ramírez, para Gregorio Weinberg:

Un libro era necesario no por sus futuras ventas sino para una intervención política cultural (que permitiera) instalar una mirada audaz a un viejo problema, actualizar un debate, darle fuentes históricas a una discusión pero principalmente para poner en contacto, dar a la luz textos que se encontraban olvidados de las bibliografías académicas (2006: 70).

Son tantos y tan numerosos los aportes que realizó Weinberg en este sentido, que mencionarlos desbordaría los márgenes de este ensayo. Vale recordar, por ejemplo, que fue él quien dio impulso a través de la editorial Lautaro a las primeras ediciones en español de los “Cuadernos de la Cárcel” de Antonio Gramsci, entre otras iniciativas.

³ Véase el minucioso trabajo de reconstrucción de la labor editorial realizado por Gregorio Weinberg en Pulfer, D. 2020 *Un pasado argentino, para una sociedad democrática. El trabajo de Gregorio Weinberg como editor en los años cincuenta* (Buenos Aires: CLACSO y UNIPE).

La vida en las aulas fue otro de los espacios en los que Weinberg tramitó su legado. No fue una tarea sencilla. Al margen de los espacios universitarios durante el peronismo, Weinberg formó parte de diversos grupos, entre los cuales se contó el Círculo Filosófico, un espacio multidisciplinario integrado por el matemático Manuel Sadosky y el epistemólogo Mario Bunge; el físico Federico Westerkamp y los médicos Enrique Mathov y Hersch Gerschenfeld. Mantuvo fluidos contactos con Arnaldo Orfila de Siglo XXI y con José Luis Romero, entre muchos otros referentes académicos y culturales.

Tras el derrocamiento de Perón, Weinberg dictó –precisamente, por invitación de José Luis Romero– un curso introductorio a la Historia Universal de la Arquitectura. Más tarde asumió las cátedras de Historia de la Educación Argentina e Historia del Pensamiento Argentino y Latinoamericano, ambas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Del perfil que le imprimió a la primera –en la cual reemplazó al profesor nombrado por la última dictadura cívico-militar, Antonio Solari– se ocupa Pablo Pineau en otro de los estudios preliminares que acompañan este libro. No obstante, vale recordar la ascendencia que el profesor Weinberg tenía entre sus estudiantes a través del recuerdo de otro de los grandes historiadores de la educación argentina: Rubén Cucuzza. Al respecto, evocaba Cucuzza una escena de examen del profesor Weinberg en la que pone de relieve un modo de entender el trabajo pedagógico en torno a la historia distanciado de la memorización y abierto a la promoción de otros modos de pensar históricamente:

—Cuando llegó el primer parcial dijo que iba a ser a libro abierto. Entonces nosotros preguntamos si podíamos venir con el libro, porque esto era una cosa de él. Para nosotros era la primera vez que nos sometían a un parcial a libro abierto.

—¿De ahí viene la tradición del examen a libro abierto?

—No sé si él la sacó de alguien, pero en la carrera de Ciencias de la Educación el primer parcial que hice en este formato fue con él. Íbamos todos con un susto que te podés imaginar. Y recuerdo que se

paró en el frente y dijo: “Bueno, ya estamos, ahí va la pregunta. Fórmúlese una pregunta inteligente y respóndala”. Eso es todo, genial (Cucuzza, 2019).

La noche larga de las dictaduras cívico-militares implicó para Weinberg verse obligado a dejar las aulas universitarias y recalar como asesor en organismos internacionales, especialmente en la CEPAL y la UNESCO. Weinberg calificó las políticas universitarias y científicas durante la dictadura bajo el signo de un “vaciamiento” y desde una concepción “malthusiana” que perjudicó especialmente a las ciencias básicas y despreció a las ciencias sociales y a las humanidades (Bekerman, 2008).

Con la reapertura democrática, Weinberg tuvo la importante misión de asumir la dirección de la Biblioteca Nacional y de ser Director Nacional del Libro entre 1983 y 1984 para desempeñarse luego como vicepresidente del CONICET entre 1986 y 1988. Previamente, se desempeñó largos años como consultor de organismos internacionales, especialmente la CEPAL y la UNESCO. Fue en ese marco donde se presentaron las condiciones para la escritura de *Modelos educativos en la historia de América Latina*.

Modelos, estilos, mitos

¿Cuánto nos informa el título de un libro sobre el contenido de sus páginas, sobre la perspectiva de su autor? Aníbal Ponce tituló *Educación y lucha de clases* a un conjunto de clases dictadas para un puñado de obreros en el Colegio Libre de Estudios Superiores, bautizando una obra de inequívoca orientación marxista. ¿Puede inferirse lo mismo de *Modelos educativos*? La respuesta es negativa si se asocia la noción de modelos con “esquemas”, “patrones” o “estándares”. Por el contrario, el concepto de modelos se emplea, junto al de estilos y mitos, para alumbrar procesos atravesados por contradicciones, desfasajes, asincronías y desplazamientos. En ese sentido, busca ser una

herramienta de intelección para analizar lo que podría denominarse bajo otro conjunto de términos: tendencias, corrientes y fuerzas históricas. Los modelos educativos son, en ese sentido, un concepto que aborda experiencias históricas complejas de las que busca interpretar sus rasgos principales, sin obliterar la multiplicidad de significados de las que son portadoras, ni entrar en discusión sobre “las posibilidades de producir modelos alternativos” (p. 80 en esta edición) que Weinberg no solo no niega, sino que más bien sugiere y recupera a lo largo del texto.

La otra viga maestra del libro de Weinberg es el concepto de desarrollo, que pretende conceptualizar procesos más complejos que los abarcados bajo el término “evolución”. Sobre este aspecto volveremos en el siguiente apartado, ensayando una lectura sobre el peso teórico que la noción tuvo en el enfoque del libro. Por el momento, conviene reconstruir algunas claves del contexto de producción de la obra.

Modelos fue escrito en el marco del proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe bajo los auspicios de la UNESCO, la CEPAL y el PNUD. El proyecto tuvo sede en la oficina que la Comisión tenía en Buenos Aires y participaron de la redacción de los diferentes materiales más de cuarenta autores y autoras. A julio de 1981, el proyecto contaba con veintiséis publicaciones, diecisiete fichas y tres informes sobre diversos tópicos de la educación en Latinoamérica y el Caribe, en el que probablemente sea uno de los esfuerzos colectivos más importantes por estudiar la educación desde perspectivas comprometidas con los fundamentos y criterios desarrollistas. Entre sus títulos hay trabajos del uruguayo Germán Rama, del guatemalteco Edelberto Torres Rivas y de los argentinos Juan Carlos Tedesco y Berta Braslavsky, entre muchos otros.

La factura de *Modelos* es interesante desde el punto de vista de las relaciones entre prácticas editoriales y cultura impresa. Desde su aparición en 1977, la publicación atravesó diferentes etapas en su proceso de materialización; en 1981 apareció una nueva edición sensiblemente aumentada en relación a la primera versión, hasta que

en 1984 alcanzó su versión final, editada por el sello Kapelusz. Sus ediciones fueron traducidas de manera parcial al inglés, portugués y francés, con y sin autorización del autor. El título de la versión original cambió ligeramente, suprimiendo en su versión definitiva un concepto central: “desarrollo”.⁴ En 1995 apareció una nueva edición a cargo del sello AZ, en la que se corrigieron algunas pequeñas erratas advertidas y se incorporó un índice de temas, nombres y obras citadas en el texto.



Portadas de las tres ediciones de *Modelos educativos*. Nótese en la primera la presencia en el título del término “desarrollo” y en la última el destacado en imprenta mayúscula del término “modelos educativos”.

El libro se inscribió en el marco del trabajo que realizaba Gregorio Weinberg para la CEPAL, en el que participaba también como secretario adjunto de la revista dirigida por Raúl Prebisch. Desde sus orígenes, la CEPAL fue mucho más que una plataforma para la difusión de la teoría del desarrollo forjada en Estados Unidos y Europa al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Sin dejar de ser una agencia concebida e impulsada por los países centrales –especialmente Estados Unidos–, los artífices del pensamiento cepalino elaboraron

⁴ La primera versión llevaba por título: *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*.

una teoría económica capitalista de rasgos originales desde y para hacer inteligible los procesos económicos de la región, tanto por la novedad que portaban algunos de sus planteos como por las repercusiones que alcanzó. Como señala Ruy Mauro Marini (1994), en un primer momento la CEPAL expresó las tensiones y contradicciones de clase de un siglo de desarrollo capitalista en el continente; al mismo tiempo, elaboró aportes para la superación de las desigualdades estructurales de las sociedades latinoamericanas. Con la irrupción de las dictaduras militares en el continente, se instaló una nueva agenda económica de impronta neoliberal que dinamitó el protagonismo central que tuvo la CEPAL durante las décadas del cincuenta y sesenta, para relativizar su papel como órgano consultor y promotor del desarrollo económico en las décadas posteriores.⁵

La sede de la CEPAL, instalada en la capital del país transandino, implicó para Weinberg realizar desplazamientos que lo alejaban de su nutrida biblioteca personal ubicada en Buenos Aires: “Me fui a trabajar a CEPAL, en Santiago de Chile, donde escribí el libro. Mi biblioteca personal, de donde son más del 90% de las obras utilizadas o citadas, quedó en Buenos Aires” (Weinberg, 1996: 20). Junto con ello, recordaba las enormes dificultades que significaba, por entonces, poder hacerse de materiales y fuentes que permitieran reconstruir aspectos y rasgos históricos de los procesos educativos, especialmente en algunos países, incluso aquellos que contaban con tradiciones fuertes en ese sentido.⁶

⁵ Marini señala que la CEPAL, originalmente concebida para difundir la teoría del desarrollo, forjó una concepción teórica propia, en la que se recogían las tensiones que caracterizaban las estructuras de clase en Latinoamérica. Conducida por un sector afín a las burguesías industriales, su aporte más importante fue una crítica a la teoría clásica del comercio internacional. Al mismo tiempo, como también señala Marini: “Las limitaciones del pensamiento cepalino son un efecto de su vínculo umbilical con la teoría del desarrollo, además de representar un costo derivado de la posición de clase a partir de la cual la CEPAL realizó sus planteamientos” (Marini, 1994).

⁶ Sobre el caso argentino, por ejemplo, sostenía que: “El Ministerio de Educación no posee un digesto, su archivo es caótico, y es imposible consultar allí decretos, leyes, resoluciones” (Weinberg, 1996: 19).

Acaso por eso, Gregorio Weinberg consideraba *Modelos* un texto abierto al que las contribuciones de colegas de diferentes regiones permitirían ampliar, salvando omisiones y lagunas, y enriqueciendo el texto: “Nuestra intención sería convertir este trabajo en un estudio abierto y, al mismo tiempo, servir de estímulo para otros intentos semejantes de carácter nacional” (p. 74 en esta edición).

La iniciativa de Weinberg de escribir una historia de conjunto sobre la educación en el continente no fue retomada en las décadas posteriores, constituyéndose en la única obra de autor de estas características que cuenta con una valoración unánime respecto a su aporte al campo historiográfico educativo latinoamericano. Entre las razones que permiten afirmar esto sin duda, hay cuatro que resulta fundamental subrayar.

–La construcción de una periodización ampliada: Si uno de los elementos que condiciona la escritura de la historia es la periodización elegida, el arco temporal que abarca *Modelos educativos* sentó una posición historiográfica disruptiva y novedosa al incorporar las experiencias y los aportes de la educación indígena entre las tradiciones pedagógicas de la región. En el contexto de la década del ochenta, escribir una historia de la educación que reconociera y valorara la educación prehispánica como un momento central del proceso educativo del continente fue un gesto reparador que –al mismo tiempo– cuestionaba y ponía en evidencia los sesgos de la producción historiográfica educativa liberal, exclusivamente centrada en la escuela como forma de transmisión cultural. No solo eso, Weinberg califica la Conquista de América como un acontecimiento que “fracturó” los procesos de desarrollo que tenían lugar en los territorios habitados por las culturas amerindias y plantea la necesidad de interpretar sus características desde su propia cosmovisión y no a partir de la mirada de los conquistadores. Apoyado en los trabajos de Florestan Fernandes, Miguel León Portilla y José María Kobayashi, entre otros, Weinberg subraya la importancia de que las historias de la educación de la región asuman como punto de partida

las múltiples y variadas tradiciones indígenas. En otras palabras, así como León Portilla le otorgó entidad a la filosofía náhuatl, Weinberg recuperó el protagonismo de las culturas originarias, destacando los aportes que realizaron a la cultura de Nuestra América.

–La ampliación y diversificación de la base documental: Otro de los aspectos que le imprimen al texto un carácter original es la recuperación de fuentes y autores hasta el momento completamente olvidados o relegados por la historiografía liberal, como es el caso de Simón Rodríguez. A propósito de ello, y en un gesto historiográfico de apertura a nuevas lecturas, decía Gregorio Weinberg:

Quise hacer uso de documentos o materiales no convencionales, como así también fuentes nunca utilizadas en ciertos casos. Se me podrá acusar por la heterogeneidad de esas fuentes, pero recurrí a ellas a propósito: quise señalar que, en los informes, libros de texto, periódicos, actas de cabildo, catecismos, literatura, reales cédulas, etc., hay mucho material que debe ser leído con ojos nuevos (Weinberg, 1996: 20).

¿A quiénes se refería Weinberg cuando hablaba de ser acusado por emplear fuentes poco convencionales? Nuevamente, a quienes detentaban hasta entonces la hegemonía en el campo, reivindicando una historia de la educación que solo podía narrarse a partir y a través de documentos oficiales, debidamente consignados por la autoridad estatal. Weinberg cuestiona ese orden del archivo, ampliando el continente de acervos y documentos indispensables para narrar las historias de la educación del continente. Ese gesto historiográfico nace de una comprensión que no circunscribe los modelos educativos a las formaciones históricas dominantes, sino que, por el contrario, reconoce otras formas de la educación, como se destaca a continuación.

–El reconocimiento y la puesta en valor de otras formas de educación: Abrir el archivo implicó también salir al rescate de autores y

experiencias menos conocidos que, en su obra, cobraron otra visibilidad. En especial, Gregorio Weinberg llamaba la atención sobre la poca y nula atención que habían recibido los estudios sobre la relación entre educación y trabajo a lo largo del tiempo, así como los relacionados con la preparación en oficios, a los que Weinberg destaca por su importancia. Como resaltó Adriana Puiggrós, en la obra de Weinberg: “asoman [...] los procesos alternativos, utopías y sujetos que no llegaron a ser hegemónicos presentándose como nuevos problemas para investigar, y dejando cuestionada la ‘verdadera’ historia de la educación, y abierta infinidad de preguntas” (1996: 94).

–Los tiempos de la educación: Pero tal vez uno de los mayores aportes provengan de la capacidad de Weinberg para identificar una temporalidad específica de los procesos culturales –dentro de los cuales los educativos tienen una especial relevancia– y construir desde allí un modo de lectura en el que se cruzan al menos tres lecturas del tiempo,⁷ reposicionando una mirada historiográfica capaz de superar los etnocentrismos y desgranar las particularidades de una región con dinámicas y ritmos que no responden exclusivamente a la temporalidad occidental.

La primera de ellas es la que podría inscribirse dentro de la larga duración braudeliana: a ese eje temporal Weinberg lo distinguió en el tiempo de la cultura impuesta, admitida y discutida. Cada uno abarca un espacio temporal en el que se reconocen tendencias y fuerzas históricas. La inauguración de cada tiempo cultural no clausura definitivamente al pretérito, hay solapamientos y fricciones que expresan la coexistencia de modelos que disputan la hegemonía de cada presente histórico.

El segundo modo de leer los tiempos está a mitad de camino entre una periodización más clásica y una búsqueda de la educación

⁷ He reflexionado sobre estos aspectos específicos de la obra de Gregorio Weinberg. Véase Arata (2017) *En busca del tiempo perdido. La temporalidad latinoamericana* en Gregorio Weinberg, en Arata, et al. Gregorio Weinberg. Escritos en su honor, Buenos Aires, CLACSO y Red Weinberg de Estudios en Historia de la Educación.

como dimensión específica. De los siete capítulos del libro, los primeros cuatro expresan un ordenamiento en períodos que responden a etapas que podrían corresponderse con transformaciones en la esfera del gobierno y la vida política. Así, a la educación prehispánica le sobreviene el tiempo de la Colonia, y a esta, el de la Ilustración y la Emancipación. El período que sigue aborda las tensiones entre liberales y conservadores en torno a la disputa por la educación, la posterior emergencia de la educación popular como campo de intervención, y culmina con la irrupción del positivismo.

El tercer modo incorpora una novedad en relación a las lecturas tradicionales de la historia de la pedagogía, en las cuales los pensadores y sus ideas precedían siempre a las instituciones y las prácticas. Por el contrario, Weinberg resaltaré que “las ideas se anticipan casi siempre, pero no necesariamente, a los requerimientos que plantea la realidad” añadiendo enseguida que “en otras circunstancias las ideas suelen retrasarse con respecto a las exigencias que eventualmente puede suscitar un ‘modelo de desarrollo’, sobre todo cuando a raíz de su adopción se registran modificaciones muy aceleradas” (p. 85 en esta edición).

Esta combinación de temporalidades expresa una sensibilidad que no solo fue uno de los ejes de la reflexión de Weinberg a lo largo de su obra; en buena medida aspiraba a generar a través de esa peculiar lectura de las identidades que se forjaron en el cruce de estas temporalidades una “toma de conciencia de la especificidad del tiempo latinoamericano [que] permitiría iluminar, de bien distinto modo al corriente, nuestra inserción en el mundo contemporáneo, la relación con nuestro pasado y la búsqueda de una dimensión futura propia” (1993: 22).

En efecto, y para redondear esta idea, huelga subrayar que Gregorio Weinberg promovió una imagen de América Latina como una región que había construido una relación plural con el tiempo, atravesada por poderosas asimetrías. De hecho, las gentes de saber ligadas a las élites criollas representaron el siglo XIX como un tiempo de progreso y civilización, uniforme y compacto. No obstante,

alcanzaba con alejarse unos cuantos kilómetros de las grandes ciudades (o tomar distancia del círculo epistémico-narrativo que rodeaba a la ciudad letrada) para descubrir que, bajo aquel manto discursivo impuesto por el “letramiento” alfabético y visual colonial, se esparcían prácticas y cosmovisiones de las culturas mesoamericanas y andinas, aprisionadas en un tiempo mítico que, lejos de perderse en el laberinto de la soledad, se inscribían en otros regímenes temporales.

El desarrollo como clave de lectura

Al momento de escribir *Modelos*, el concepto de desarrollo es una noción en alza en el campo de las ciencias sociales latinoamericanas. En qué medida aquella noción, acuñada en el corazón de la CEPAL, puede o no inscribirse en las tradiciones del pensamiento crítico es un tema que amerita una reflexión que escapa a los alcances de este estudio. No obstante, destaco –como un aporte en esa línea– que hubo más de un modo de pensar el problema del desarrollo en América Latina y que –al menos en lo que respecta a la obra de Weinberg– la noción de desarrollo no es excluyente de otras conceptualizaciones forjadas en las tradiciones del pensamiento crítico, aunque su matriz esté indiscutiblemente asociada al pensamiento cepalino.

La concepción de modelo o estilo de desarrollo que adopta Weinberg surge de una matriz económica, aunque su perspectiva no es economicista. En su reivindicación de la categoría, Weinberg destacaba su base científica y versatilidad en términos de su capacidad para pensar un conjunto de problemas asociados a los procesos educativos:

es un enfoque pluralista –sostenía–, que realza los elementos cualitativos, que incrementa el rigor analítico, que considera el largo plazo y posee una visión del desarrollo como proceso; por ello constituye un excelente instrumento para abordar la realidad pretérita y actual,

como también el mundo de las instituciones y de las ideas educativas (Weinberg citado en Somoza Rodríguez, 2005: 591).

Entendido como un instrumento para auscultar procesos más que como una perspectiva integral, el *estilo de desarrollo* es utilizado como un “recurso metodológico” que permite “analizar los sistemas de dominación y de estructura de poder, ciertos elementos condicionantes y las estructuras y sistemas con sus contradicciones, semejanzas, con sus diferencias, con sus asincronías”.

Por otro lado, el empleo que hace Weinberg de la noción de desarrollo es enriquecido por un trabajo intelectual vinculado a otras tradiciones del pensamiento de las ciencias sociales. Si la producción de un intelectual remite siempre a un texto vetado, en las obras de Weinberg –junto a la matriz asociada al desarrollismo– convivió un profundo sentido del humanismo y una vocación latinoamericanista, que desborda el texto y se expresa en el conjunto de su obra.

En efecto, uno de los méritos que Weinberg atribuye a la noción de *modelos o estilos de desarrollo* es la capacidad que tiene para establecer articulaciones entre las ideas y prácticas educativas y el conjunto de procesos sociales. Pensar la educación en términos de desarrollo –sostenía– ofrecía la posibilidad de abordar los efectos que esta tiene sobre las esferas políticas, económicas, ocupacionales de una sociedad, al tiempo que permite rescatar o identificar sus particularidades y dinámicas propias, sin que estas se pierdan o desdibujen en el conjunto de los procesos sociales. Hay, en ese gesto historiográfico, una base de lo que sería en la década del ochenta del siglo XX uno de los esfuerzos por constituir un campo de estudios propio para los historiadores e historiadoras de la educación: la reivindicación de la autonomía relativa de los procesos educativos.

Leer la educación bajo el signo del desarrollo permitiría también volver a mirar con ojos renovados autores y problemas que una lectura tradicional de la educación había omitido. Bajo esta óptica, Weinberg reivindicará una nueva lectura de la obra de Sarmiento que permite redescubrir los múltiples vínculos que el proyecto

pedagógico del sanjuanino tenía con el desenvolvimiento económico y social, promoviendo una mirada más interesante sobre su obra que la de la sesgada “padre del aula”.⁸ Asimismo, recuperará la producción de otros autores fundamentales, como la de José Carlos Mariátegui y la de Simón Rodríguez, entre otros autores.

Los conceptos de “modelo” o “estilo de desarrollo” fueron retomados por la CEPAL bajo la dirección de Raúl Prebisch y la gravitación del latinoamericanista José Medina Echavarría, entre otros intelectuales. En una serie de artículos publicados en la *Revista de la CEPAL* se abrió una discusión sobre qué se entendía por desarrollo. Entre las voces más destacadas, Weinberg realzará las de Aníbal Pinto y de Graciarena, y especialmente la de Marshall Wolfe.

Wolfe critica los fundamentos sobre los que se asentaron los modelos de desarrollo concebidos en las décadas del cincuenta y sesenta. Aquellos –dice– atribuyeron a la educación un papel destacado en la modernización de los valores, las motivaciones y los estilos de vida al servicio de una producción y un consumo en continuo aumento y diversificación. Esta idea está asociada a un puñado de premisas: que el Estado es capaz de implementar estrategias coherentes con el interés general de la población y, por lo tanto, que no solo podía ubicarse a cierta distancia de los intereses y disputas sectoriales de la sociedad, sino que, además, era capaz de infundir esos argumentos racionales en el conjunto de la sociedad; que la planificación era la *via regia* para llevar adelante esas estrategias; que existe una correlación directa entre los indicadores cuantitativos, las metas alcanzadas y los efectos cualitativos que se deducen de los primeros; que de ello se esperaba una mejor distribución de la renta, mayor

⁸ Recuerdo aquí la halagüeña presentación que el propio Weinberg realiza sobre el libro *Educación y sociedad* de Juan Carlos Tedesco, en el que este último ponía a jugar una lectura en sintonía con las perspectivas del autor de *Modelos*. Es notable, a la luz de este enfoque, como Tedesco recupera los debates olvidados entre Alberdi y Sarmiento, para poner de relieve la importancia que el modelo de desarrollo decimonónico tuvo en los esfuerzos por vincular de un modo más o menos orgánico la educación con el mundo del trabajo, así como las iniciativas para introducir reformas educativas que fortalecieran la formación profesional.

democratización, estabilidad social y un incremento de la autonomía nacional. Estas tesis no son, para Wolfe, más que un conjunto de “mitos”, cuyo fracaso o bajo nivel de impacto se debe a que fueron concepciones concebidas por organizaciones internacionales proclives a mezclar innovaciones terminológicas recetando propuestas que no comprometen a sus miembros a realizar acciones concretas; que no eran capaces de identificar a los agentes sociales que podrían llevar adelante las transformaciones; que partían de una concepción del Estado errónea; y que combinaban concepciones tecnocráticas y participativas incompatibles entre sí, entre otros problemas.

Frente a la que llamaron la perspectiva “racionalista-tecnocrática”, Wolfe promovería una lectura en la que se encuadraría la perspectiva de Weinberg, el enfoque unificado: una lectura comprehensiva, sintética y dinámica (Graciarena, 1976: 177) que hiciera frente a la mirada economicista y promoviera la integración en los análisis de desarrollo de variables sociales tales como las clases sociales, las relaciones de poder y la naturaleza política del Estado. En este esquema, las tendencias históricas ocupan un lugar preponderante en la interpretación de los estilos de desarrollo.

Para superar esta concepción tecnocrática del desarrollo era indispensable comprender de un modo “objetivo” la evolución histórica de las instituciones y sus clientelas; la conformación de sus estructuras actuales; los intereses y tácticas de sus actores y las restricciones y oportunidades que todos estos factores implicaban para la planificación. De ello, más que reflexiones teóricas, había que extraer conclusiones prácticas e implementarlas, rechazando las “recomendaciones envasadas de los organismos internacionales y de sus asesores” (Wolfe, 1983: 164).

Graciarena recupera otro de los aspectos asociados al desarrollo que vale la pena resaltar. Cada “estilo” entraña a su vez un sistema de dominación y se construye sobre una estructura de poder. En efecto, la noción de desarrollo que utilizan recuerda mucho a la de hegemonía gramsciana, en tanto entienden el desarrollo como “la estrategia de una coalición de fuerzas sociales que imponen sus objetivos e

intereses hasta que se agota por sus contradicciones implícitas” (Graciarena, 1976: 189). En otras palabras: ni los modelos de desarrollo son el producto de grandes consensos ni son la única opción viable. Las valiosas consideraciones de Graciarena en modo alguno excluyen el concepto de contradicción; más aún, rechazan la idea de que las contradicciones puedan significar o interpretarse como indicadores de la falta de estilo, “sino que, al contrario, se identifica por sus contradicciones estructurales y sus conflictos, que permiten identificar su naturaleza real como entidades históricas” (1976: 188).

¿Qué ideas de desarrollo tenían Simón Rodríguez, Juan Bautista Alberdi o Domingo Faustino Sarmiento? ¿Calza la noción occidental de desarrollo en las dinámicas de vida de los pueblos prehispánicos o más bien instala una lógica de abierta confrontación? ¿Qué tensiones surgen entre los estilos de desarrollo promovidos desde el Estado, los intereses de los grupos dominantes y otros modos –comunitarios– de organización de la vida en común?

Modelos educativos y tradiciones pedagógicas

Fijar las coordenadas de una trayectoria intelectual es siempre una tarea especular que, en la pretensión de iluminar rasgos de una obra, termina por soterrar aspectos esenciales que otras reconstrucciones biográficas podrían resaltar. En todo caso, se trata siempre de apelar a las versiones tentativas, aproximaciones que se elaboran conscientes de un trasfondo en el que se juega “una encrucijada entre la pluralidad de los enfoques posibles y la voluntad de rediseñar los contornos de una historia global” (Dosse, 2007: 269).

Por otra parte, y si bien ninguna trayectoria sigue un curso modelico, podría especularse con que el perfil intelectual de Gregorio Weinberg se asemeja más al de un humanista del Renacimiento que al de un enciclopedista ilustrado. O a la inversa: menos al de un boticario del siglo XVIII –obsesionado con la recolección y catalogación de elementos para construir series– que al de un intelectual

comprometido con hallar la llave de bóveda que abre a una nueva interpretación de los procesos históricos de Nuestra América. Y como no existen modelos puros sino tradiciones que se encuentran y yuxtaponen, hay que trabajar en la reconstrucción de las filigranas de un pensamiento que recoge legados variopintos, los pone en diálogo, los entrecruza y los hace circular para que sean leídos como parte de una misma biblioteca.⁹

Una trayectoria intelectual se condensa –entre muchas otras realizaciones culturales– en el más o menos vasto puñado de libros que un intelectual deja como legado. En este sentido, reivindicamos *Modelos educativos* como una obra clave dentro de la producción historiográfica latinoamericana a pesar del propio Weinberg, quien sostenía que no se había propuesto hacer una historia de la educación latinoamericana, porque entendía que no estaban dadas las condiciones para encarar una empresa así (1996: 17). Sin embargo, los usos posteriores que se han hecho de ese libro –tanto en las aulas universitarias como fuera de ellas– lo han reconocido como una de las principales producciones del campo de estudios, especialmente en lo que refiere a sus empleos como texto para la formación.

Una de las claves que explican esta valoración reside precisamente en el modo en que Weinberg resolvió ese problema constitutivo de toda narrativa que aspira a construir una visión comprensiva de los hechos estudiados. La elaboración de un registro de escritura que sobrevuela los acontecimientos y los procesos, narrándolos, cuidando de no sacar conclusiones sino más bien dejando abierto el camino e invitando a seguir profundizando en su lectura. La pasión por la síntesis es uno de los rasgos salientes de la obra de Gregorio Weinberg y el tipo de registro en el que se sentía más cómodo para construir sus piezas historiográficas. Esas miradas comprensivas responden a una multiplicidad de factores: sin lugar a dudas, una

⁹ En buena medida, esas tradiciones con los que dialogó se asoman en una compilación de ensayos titulada *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos*, editada por la Academia Nacional de Educación.

tiene que ver con pensar los libros asociados al magisterio, habitado por otra pasión: la de transmitir el conocimiento. No se trata de una transmisión lineal, como dejan en claro los ensayos de Pablo Pineau e Inés Dussel que acompañan esta reedición de *Modelos educativos*. Se trata más bien de un compromiso y una tarea intelectual ligada a la formación de nuevas generaciones de educadores y educadoras a quienes Latinoamérica se les presenta como un punto de partida que debe ser problematizado y no como una realidad autoevidente.

Pensar los modelos como tradiciones. El libro traza una caracterización de un conjunto de ideas filosóficas, políticas y culturales que podrían leerse desde la perspectiva de los legados o tradiciones: las indígenas, las coloniales, las ilustradas, las positivistas. Cada una de ellas se inscribe en un tiempo histórico en el que convivieron con otras expresiones, aunque unas alcanzaron a consolidarse como las hegemónicas y otras perduran como sus alternativas, siguiendo la conceptualización propuesta por Adriana Puiggrós (1990). Weinberg no deposita la atención en ellas, pero tampoco las desmerece. Más bien, deja abiertas las puertas para futuros trabajos y nuevas exploraciones.

Así leídos, es posible entrever en los modelos educativos tradiciones pedagógicas, proyectos que buscan acuerpar fuerzas, encarnar prácticas, moldear subjetividades y erigir instituciones, con el propósito de encauzar y moldear a una sociedad a través de la enseñanza y transmisión de pautas, ideas y valores. Pero ninguna de ellas lo hace sobre territorio yermo. Se enfrentan unas con otras, disputan sentidos, luchan por lo que Pierre Bourdieu llamaba el monopolio de la nominación legítima. En las arenas políticas y culturales en las que se forjan los proyectos educativos, los modelos que conceptualiza Weinberg son una vía posible para estudiar las iniciativas que intentaron –algunas con más suerte que otras– organizar un conjunto de ideas y prácticas en torno a lo que una sociedad debe entender por educación y a cómo debe practicarla.

Otro punto importante que habla de la vigencia de esta perspectiva es la advertencia que efectúa Weinberg sobre el hecho de que

para entender el sentido y los objetivos de cada proceso histórico hay que comprender adecuadamente el modelo del cual se parte y las limitaciones que este le impone. Al mismo tiempo, advierte que de allí no se puede inferir que existan correspondencias mecánicas entre el “estilo” o “modelo” adoptado y el conjunto de las experiencias educativas vigentes. En otras palabras: no debería pensarse en las ideas como tipos normativos a los cuales debe ajustarse la “realidad de las prácticas”. Es como si se dispusiera juzgar a los sujetos del pasado indicándoles cómo deberían haber actuado. De esta forma, de la reconstrucción historiográfica no solo no surge el conocimiento histórico, sino que esta conduce a una mirada sesgada y arbitraria sobre las múltiples lógicas que servían de marcos y orientación para desenvolverse en el pasado.

Por el contrario, lo que los modelos entendidos como tradiciones que presenta Weinberg tienen es la plasticidad para identificar –frente a cada nueva iniciativa de imprimirle un orden nuevo a la educación– la perduración de ciertos problemas (como el indígena); los pesos y perfiles de los legados culturales a los que se enfrentaban o combatían; la ponderación de la especificidad de determinados procesos (como los que se desprenden de la mayor o menor urbanización de una sociedad, o bien del grado de desarrollo rural de sus poblaciones); los ritmos de los desajustes; las dificultades y contradicciones que suscitan los intentos de incorporar ideas, por momentos prestigiosas, pero que pueden responder a otras exigencias, cuando no a una realidad diferente; la confusión entre aspiraciones y posibilidades; la pluralidad de alternativas que cada época ofrece, entre otros.

Modelos como tradiciones y, por qué no, como plataformas para pensar y discutir cuáles son las políticas públicas que mejor se ajustan a las multifacéticas y complejas situaciones educativas de nuestros países en pleno siglo XXI. De las lecturas que se hagan de *Modelos educativos* se puede continuar extrayendo ideas, se puede conectar con las ruinas, imaginar otras formas de desarrollo con inclusión y, claro está, continuar sembrando.

Bibliografía

- Arata, N. 2017 *En busca del tiempo perdido. La temporalidad latinoamericana en Gregorio Weinberg* (Buenos Aires: CLACSO).
- Bekerman, F. 2008 “La política científica argentina en clave autoritaria (1976-1983)”, ponencia presentada en las *V Jornadas de Sociología de la UNLP* organizadas por la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, La Plata.
- Braslavsky, C. 2000 “Perspectivas paradigmáticas y modelo educativo en la América Latina del cambio de siglo” en Mendoza, A. (comp.) *Del tiempo y las ideas. Textos en honor a Gregorio Weinberg* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Buenfil Burgos, R. N. 2006 “Gregorio Weinberg, educador de ‘Nuestra América’” en *Anuario de Filosofía Argentina y Americana* (Universidad Nacional de Cuyo), N° 23: 61-65.
- Dosse, F. 2007 *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual* (Valencia: Universitat de València).
- Graciarena, J. 1976 “Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa” en *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile), N° 1: 173-193, primer semestre.
- Maggio Ramírez, M. 2006 “Gregorio Weinberg, un editor necesario” en *Anuario de Filosofía Argentina y Americana* (Universidad Nacional de Cuyo), N° 23: 67-74.
- Marini, R. M. 1994 “La crisis del desarrollismo” en *Ruy Mauro Marini. Escritos* [página web] (UNAM). Disponible en: http://www.marini-escritos.unam.mx/085_crisis_desarrollismo.html.
- Pineau, P. 2006 “Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)” en Pineau, P. y otros *El principio del fin*.

Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983) (Buenos Aires: Colihue).

Puiggrós, A. 1990 “Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)” en *Historia de la Educación Argentina*, tomo 1 (Buenos Aires: Galerna).

Puiggrós, A. 1996 “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana” en Cucuzza, R. (comp.) *Historia de la educación en debate* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Somoza Rodríguez, M. 2005 “Entrevista a Gregorio Weinberg” en *Historia de la Educación*, Vol. 24: 589-600. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6710> (consultado el 27 de enero de 2020).

Sorá, G. 2010 “Traducir la nación: Gregorio Weinberg y el racionalismo del pasado argentino” en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* (Universidad de Tel Aviv), Vol. 21, N° 1: 77-100.

Weinberg, G. 1993 *Tiempo, destiempo y contratiempo* (Buenos Aires: Leviatán).

Weinberg, G. 1996 “Algunas reflexiones sobre Modelos educativos en la historia de América Latina” en Cucuzza, R. (comp.) *Historia de la educación en debate* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Weinberg, G. 2010 *El libro en la cultura latinoamericana* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Weinberg, G. 1984 *Debate parlamentario Ley 1.420*. 2 tomos. (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).

Weinberg, L. 2015 “El tiempo de Gregorio Weinberg” en Arata, N. y Ayuso, L. (eds.) *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual* (Buenos Aires: SAHE).

Wolfe, M. 1983 “Estilos de desarrollo y educación. Un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades” en *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile), N° 21, diciembre.

Los ecos de una obra

La recepción latinoamericana de *Modelos educativos en la historia de América Latina*

Inés Dussel

Introducción: sobre el libro y sus apuestas

Dicen que el sentido de un libro se produce en el cruce entre el texto y el deseo lector. Rastrear las lecturas de *Modelos educativos en la historia de América Latina* en la pedagogía latinoamericana implica ir al encuentro de esos deseos lectores, tan importantes como evasivos. ¿Qué claves de lectura hubo y hay en relación con esta obra? ¿Desde dónde y por quiénes fue leída, y en el marco de qué estrategias epistémicas y proyectos de investigación?

En las páginas que siguen, queremos aproximarnos a estas preguntas sabiendo que reconstruir la recepción de una obra es un trabajo enorme, gris y meticuloso –como llamaba Foucault al trabajo genealógico en el archivo–, que requeriría una o varias tesis de investigación. Habrá que conformarse, entonces, con dejar asentados algunos jalones de esa historia, con la esperanza de que alguien prosiga el trabajo con la exhaustividad que necesita ese estudio.

El libro *Modelos educativos...* fue escrito durante la última dictadura militar argentina, aunque su gestación comenzó mucho antes, como lo muestran los ensayos de Nicolás Arata y Pablo Pineau en este libro. Inicialmente parte del proyecto “Educación y Desarrollo” liderado por el uruguayo Germán Rama en la CEPAL, el texto se enriqueció hasta convertirse en un libro editado por Kapelusz, en ese entonces puntal de las publicaciones educativas. Como cuenta Arata,

Weinberg escribió el texto desde la oficina de CEPAL en Chile, lejos de su biblioteca, y lo consideraba un puntapié para estimular futuros estudios.

Weinberg partió de considerar que las preguntas sobre la región latinoamericana podían ser respondidas desde la historia; en ese sentido, el suyo fue un pensar histórico (Granja Castro, 2007) que combinó la historia, la sociología y la filosofía para pensar los procesos y tensiones que constituyen a las sociedades latinoamericanas. Según el balance de Braslavsky (2000), que buscó actualizar la idea de modelo educativo para analizar los cambios paradigmáticos a finales del siglo XX, en Weinberg lo latinoamericano operaba como un horizonte político y cultural que permitía dar cuenta de la complejidad y la multidimensionalidad del espacio continental.

Ya desde su título, Weinberg propuso centrarse en algunas categorías que organizaron su lectura del pasado de la educación. Un concepto central fue el de “modelo”, articulado con pensamiento desarrollista y con un sesgo teleológico (Bustamente Vismara y Oelsner, 2017). Sin embargo, en una reflexión posterior hecha en el marco de una entrevista realizada por el historiador Miguel Somoza en 2005, Weinberg destacó que la categoría de “modelo” le permitía tanto distanciarse de la ingenuidad de considerar a la educación una variable independiente, como “abordar en forma más orgánica y global las políticas educativas –implícitas o explícitas–, sin que ello implicase negar contradicciones a lo largo del proceso, puesto que los modelos casi nunca son consensuales” (Somoza, 2005: 591). En esa entrevista, Weinberg dejó en claro que no consideraba a los modelos como categorías unificadoras de realidades complejas ni como etapas de un proceso evolutivo, sino como instrumentos que permitían analizar la pluralidad de la vida social sin perder rigor analítico. Se reconocía inspirado por la larga duración de Fernand Braudel, que permitía mirar las asincronías y contradicciones (términos de Weinberg) en las geografías y las culturas. Weinberg resumía el valor heurístico del concepto de modelo en que “propone una visión

panorámica y orgánica que favorece el entendimiento comparativo de los procesos” (Somoza, 2005: 591).

Esta voluntad comparativa entre distintas experiencias latinoamericanas queda evidenciada en el arco histórico que trazó Weinberg, que comenzaba en las culturas prehispánicas –con la notable inclusión de los tupí-guaraní y los tupinambá junto a las más conocidas culturas mexica e inca– y culminaba en el positivismo del siglo XIX y principios del siglo XX. El historiador y editor argentino se centró en las tradiciones indígenas, las de la colonia hispánica, las ilustradas-liberales y las positivistas para articular algunas hipótesis de lectura sobre lo educativo en la región, muchas veces signada por la idea del péndulo entre liberales y conservadores.

Interrogado por Miguel Somoza sobre el por qué de esta fecha de cierre para el libro, Weinberg señaló que las décadas siguientes a 1930 no tenían la misma coherencia que las anteriores porque los ensayos y experimentos educativos se fueron limitando a un solo país, y que, por lo tanto, “sería poco prudente e incorrecto tomar estos indicadores, deshilvanados, complejos y transitorios, para enunciar con ellos otro modelo” (Somoza, 2005: 594). Algo similar destacan Bustamante Vismara y Oelsner (2017) en su análisis del libro, cuando afirman que los modelos educativos que siguieron no tuvieron la misma fuerza o difícilmente superaron el estatus de alternativos, si bien especulan que podrían postularse modelos para los nacionalismos populares de mediados del siglo XX o los movimientos escolanovistas. Estos autores reconocen el sesgo de época que trasunta el texto de Weinberg en su voluntad de tipificar y organizar bajo el modelo del desarrollo distintos procesos históricos, pero destacan que eso no desmerece el trabajo comparativo que propone el libro, que realiza “una puesta en relación e integración de las esferas política, económica, social y educativa” así como “de distintos momentos históricos, de diferentes regiones y de diversas ideas, propuestas e instituciones” (Bustamante Vismara y Oelsner, 2017: 141).

Un último aspecto que queremos destacar es que *Modelos educativos* también propuso una relectura de fuentes que, como se verá más

adelante, es una de las contribuciones subrayadas por sus lectores. La búsqueda de documentos inéditos y el trabajo con cartillas y manuales, así como su acercamiento a figuras menos conocidas o incluso no reconocidas por la historiografía liberal dominante hasta ese momento, son aportes singulares de este texto. Su conocimiento de la historiografía y la historia de las ideas, nutrido por contactos estrechos con pensadores como Leopoldo Zea, Silvio Zavala o Enrique Florescano, por mencionar solo a algunos, le permitió un análisis fino y matizado de distintos eventos e instituciones de la educación en distintas latitudes.

La lectura panorámica y organizada de la historia de la educación latinoamericana, que Weinberg imaginaba como un estímulo para otras investigaciones, lamentablemente no fue sostenida en las décadas siguientes. Destaca Miguel Somoza que “[a] pesar de la fecundidad de esta propuesta, la misma no fue convenientemente continuada por otros autores o por otras obras de similar relevancia, constituyendo una ausencia en la investigación histórico-educativa que reclama nuevas iniciativas” (Somoza, 2005: 590). El mismo Weinberg señalaba, en esa misma entrevista de 2005, que “siguen faltando obras panorámicas aunque ya se advierten algunos síntomas favorables en este sentido; además su elaboración se verá facilitada por el material acumulado, la intensificación de los contactos, aunque sigue siendo harto insatisfactoria la circulación de la producción editorial entre los países de la región y, por tanto, su conocimiento” (Somoza, 2005: 598).

Pueden especularse algunas otras hipótesis sobre la falta de continuidad de la mirada historiográfica de Weinberg. Por un lado, es probable que sean pocos los intelectuales con el nivel de erudición de Weinberg, o que tengan tal amplitud de lecturas, y que se animen a hablar sobre la educación en los distintos países de la región. *Modelos educativos...* es el fruto de muchas décadas de lectura y de acopio documental en su trabajo como editor y como escritor, de muchos viajes e intercambios por los países latinoamericanos, que le permitieron superar esos quiebres de la circulación a través de llevar y traer libros

e ideas por el continente (Roig, 2006). Por otro lado, es posible que entre los historiadores de la educación haya declinado la preocupación por lo latinoamericano, tanto como ha pasado en otras áreas de estudio regionales en distintos campos académicos (Duffield, 2014). Conforme crece el campo y se especializa, los historiadores educativos han estado más concentrados en producir investigaciones en la escala subnacional y cuestionar los relatos centralizadores de los Estados nación que en plantear nuevas visiones de conjunto para la región. Una tercera reflexión implica mirar cómo ha cambiado la noción de lo latinoamericano, que ya no se ve como la suma de casos nacionales, sino como una posición desde la cual se estudia lo heterogéneo y la conflictividad en una integración siempre provisoria (Arata y Southwell, 2014; Rodríguez, 2018; Puiggrós, 2013, 2018).

En cualquier caso, es sintomático que esta nueva edición de *Modelos educativos...* se realice entre la Universidad Pedagógica y CLACSO, una de las pocas instituciones que desde hace décadas reafirma la necesidad de pensar la región desde algunas claves comunes políticas, epistémicas y culturales que se van actualizando en estrecho diálogo con los movimientos teóricos, políticos y sociales. En este contexto, no puede dejar de celebrarse la posibilidad de ofrecer a nuevas generaciones de historiadores el acceso a uno de los pocos estudios serios y rigurosos sobre la historia de la educación en la región, con preguntas y referencias que seguramente tendrán que actualizarse pero que, en cualquier caso, son excelentes puntos de partida para reactivar la conversación en torno a los procesos comunes y también divergentes que marcaron la historia educativa latinoamericana.

Algunas hipótesis sobre la recepción de *Modelos Educativos...*

Volvamos a las preguntas sobre las claves de lectura del libro y sus lectores. En las páginas que siguen, se analizan algunos de los ecos de la obra de Weinberg entre los historiadores y educadores latinoamericanos. Para analizar la recepción de la obra en la pedagogía

latinoamericana, consultamos la base de datos de EBSCO, el buscador de documentos académicos Google Scholar y los acervos de dos bibliotecas mexicanas (“Daniel Cossío Villegas”, del Colegio de México, y “Juan Manuel Gutiérrez Vázquez”, del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV), así como la Biblioteca de la Universidad Humboldt de Berlín.¹ Como ya se ha mencionado, esta búsqueda no pretende ser exhaustiva, sino que busca identificar algunas tendencias en la recepción de la obra en el campo pedagógico latinoamericano.

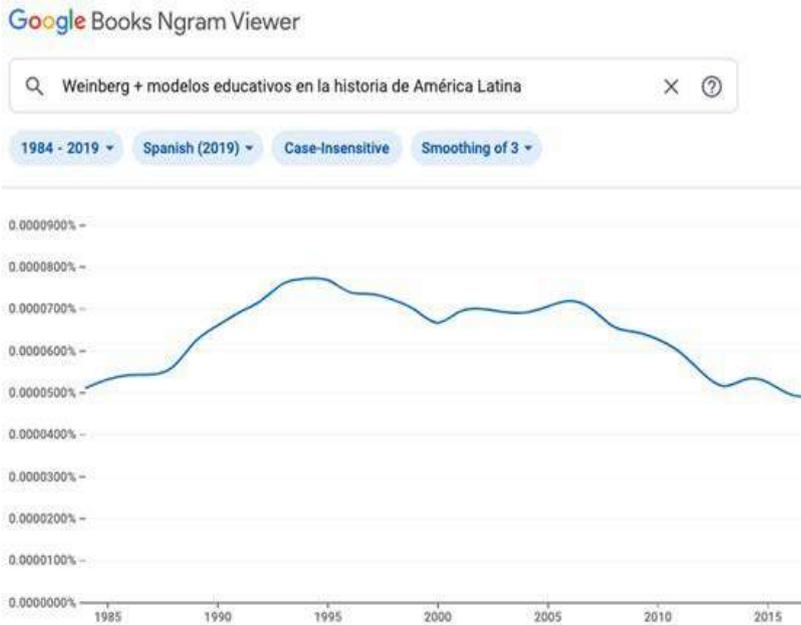
Estas bases y colecciones no están exentas de lagunas ni son estables, y tienen ventajas y limitaciones específicas. Mientras las bibliotecas han acumulado sus ejemplares con criterios de calidad y según sus posibilidades (espaciales y económicas), las bases de datos digitales incluyen muchos más documentos que las bibliotecas. Sin embargo, estas tienen sesgos marcados hacia el inglés o hacia los libros más consultados, que no son necesariamente los mejores o más rigurosos. Otros problemas de las bases de datos digitales es que en ocasiones los metadatos de la catalogación del documento no están registrados correctamente y esto impide la recuperación de los trabajos. Además, descansan en digitalizaciones que pueden tener problemas técnicos graves –por ejemplo, fallas en los sistemas de reconocimiento óptico de ciertas tipografías–. Por último, no debe olvidarse que estas bases son inestables, tanto porque se renuevan con frecuencia como porque no hay garantías de que su composición sea consistente –por ejemplo, son frecuentes las repeticiones– (Rosenberg, 2013).

¿Qué dicen estas bases? A través del software Ngram Viewer, que contabiliza la frecuencia con que son mencionados algunos términos en los libros digitalizados por Google, se realizó un breve análisis de las menciones del libro durante el periodo de 1984 a 2019 con el término de búsqueda *Weinberg + modelos educativos en la historia de*

¹ Agradezco la colaboración de Mariana Silva y Benito Castro para la búsqueda de referencias en bases de datos y en bibliotecas.

América Latina en el corpus de libros en español, versión actualizada a 2019. Cabe mencionar que los resultados varían dependiendo el corpus de libros del que se quiera recuperar la información, y que no incluye los libros en portugués. Con base en los resultados, es posible ver que las menciones al libro se han mantenido constantes, mostrando su pico en 1994 y con un descenso permanente a partir de 2007 (será interesante ver si existe un “efecto rebote” a partir de la actual publicación).

Tabla 1. Cantidad de menciones a Modelos educativos... entre 1984 y 2019 en Google Books Ngram (consultado el 10 de octubre de 2020)



Esta visualización, sin embargo, dice poco sobre los modos en que se leyó el libro, qué elementos se destacan de este y qué lugar ocupa en el sistema argumentativo de estas lecturas. Para ello, es necesario complementar estas curvas con el estudio de los textos que lo citan,

sus autores y los modos de inserción, que fueron seleccionados a partir de Google Scholar y de EBSCO, considerando su circulación y disponibilidad.

En esta revisión de los más de 400 trabajos que lo citan, pudimos observar que *Modelos educativos...* ha sido referido por pedagogos reconocidos de América Latina, entre los que se cuentan Adriana Puiggrós, Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky, Inés Aguerrondo, Pablo Pineau, Axel Rivas (todos de Argentina), Carlos A. Torres (UCLA), Juan Casassus y Juan Eduardo García-Huidobro de Chile, Martha Cecilia Herrera y Alejandro Álvarez Gallego de Colombia, Teresa Yurén, Alicia Civera y Marcelino Cereijido de México, Magaldy Téllez de Venezuela, entre muchos otros. Entre los países, tienen una marcada dominancia los autores argentinos, colombianos y venezolanos. Además de los ya mencionados, se ven referencias al libro en publicaciones realizadas por colegas de Bolivia, Brasil, Perú, Costa Rica, El Salvador, Ecuador, Uruguay, Paraguay y Cuba. Puede verse en esta enumeración la capacidad del texto de Weinberg de dialogar con producciones de casi todos los países de América Latina.

A continuación, proponemos tres claves de lectura que creemos que permiten ordenar los modos en que *Modelos Educativos...* ha sido recibido en el campo pedagógico latinoamericano: la relevancia de la categoría de modelos educativos; su uso para una caracterización de la educación latinoamericana; y el “rescate” de fuentes y eventos específicos, en sintonía con la tarea de exhumación de documentos y memorias marginadas que se propuso el libro (Gerbaudo, 2016). En la sección final, se retomará la pregunta por lo común y lo singular en la educación latinoamericana que plantean estas formas de leer el texto de Weinberg producidas por los educadores latinoamericanos.

a. La relevancia de la categoría de modelos educativos

Varios trabajos de historia de la educación han retomado la categoría de modelos o estilos de desarrollo como un concepto valioso para

organizar la lectura del pasado, y lo han hecho con mayor o menor apego a la formulación original de Weinberg. Un caso ya reseñado es el trabajo de Braslavsky (2000), publicado dentro de un libro en homenaje a Gregorio Weinberg. En ese trabajo, la autora buscó continuar las hipótesis de *Modelos educativos...* para pensar las transformaciones de la década de 1990 y volvió equivalentes los cambios paradigmáticos con los modelos, sin llegar a establecer con claridad las categorías emergentes para el momento que ella analiza.

Otro argentino, Agustín Adúriz Bravo, señaló en un trabajo que abogaba por un abordaje transdisciplinar para la historia de la educación que Weinberg fue uno de los primeros en buscar enriquecer la mirada teórica a través de su reformulación del concepto de modelo de desarrollo, que escapaba del determinismo y que permitía acercarse a lecturas teóricas de conjunto (2001: 61-62).

Por su parte, Dermeval Saviani (2010), reconocido historiador y filósofo brasileño, publicó un artículo escrito en ocasión de la conmemoración de las independencias latinoamericanas que es uno de los pocos trabajos que reflexiona específicamente sobre el sistema categorial de Weinberg. El texto volvió a revisar *Modelos Educativos...* para apoyarse en su visión de conjunto y producir una lectura sobre la modernización conservadora en Brasil. Saviani señaló que Weinberg adoptó un método histórico, no desprovisto de categorías propias, para pensar la región y trazó un recorrido por la historia de las ideas a través de la noción de modelos educativos. Saviani señala que: “Su reconstrucción histórica se asentó en un andamiaje lógico cuyos elementos-clave son los conceptos de tradicional y moderno. El proceso descrito por él [Weinberg] se resume, en el fondo, a un movimiento pendular entre esos dos polos opuestos y complementarios” (Saviani, 2010: 120).

En buena parte de este artículo, Saviani se dedicó a analizar la historia educacional brasileña sosteniendo uno de los períodos descritos por Weinberg, que Saviani llamó “tradicional”, y agregando dos modelos nuevos para el siglo XX: el estilo de modernización social y la modernización transformadora inspirada en Paulo Freire.

Podría considerarse a este trabajo como uno de los intentos más serios de extender la noción de modelo en términos históricos y también categoriales hacia el siglo XX.

Otro ejemplo de este modo de lectura del libro *Modelos educativos...* es el trabajo desarrollado por un grupo de colegas ecuatorianos (Molina Naranjo, Lavandero García y Hernández Rabell, 2018), quienes estudiaron la pertinencia de utilizar la categoría de modelo educativo para analizar el accionar de las universidades en Ecuador. Los modelos educativos “expresan visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores desde la elaboración y el análisis de los programas de estudio hasta en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias” (153). Si esta visión de los modelos educativos parece mucho menos ambiciosa que la definición de Weinberg, los autores, sin embargo, insisten en que los modelos persisten en la actualidad convertidos en tradición o institucionalizados, y que esos modelos tradicionales, con sus programas de estudio rígidos, son los que impiden la renovación de la enseñanza.

La tesis de Constantino Tancara Quispe en la Universidad Libre de Berlín, de 2011, sobre la experiencia de la escuela de Warisata en Bolivia, recupera también la noción de modelo como aquello que diseña el entorno educativo y el espacio cognitivo (Tancara Quispe, 2011: 279). Tancara Quispe cita explícitamente el modelo educativo liberal como aquel diseñado por el Estado nacional, pero incluye la posibilidad de un modelo educativo alternativo que le dé mayor peso a los aprendizajes socio-culturales (281).

Finalmente, Cheron Moretti y Telmo Adams (2011), doctorandos brasileños, en su análisis de las epistemologías del Sur y su relevancia para repensar la educación popular, retoman la categoría de modelos educativos para pensar en las pedagogías de la insurgencia y sus tensiones con la colonialidad del conocimiento. Los autores destacan que hay que estudiar los modelos educativos de la historia colonial y contemporánea de América Latina planteados por Weinberg para producir nuevas alternativas de educación popular. En este

caso, la noción de modelo no actúa como formato para pensar alternativas, como en el caso de Tancara Quispe, pero sí provee una serie histórica que es necesario criticar y reconstruir bajo otras premisas epistemológicas y políticas.

b. Los modelos como una caracterización de la educación latinoamericana

Una segunda clave de lectura del libro *Modelos Educativos...* es visible en aquellos trabajos que lo citan para abonar a una caracterización de la educación latinoamericana con trazos gruesos, ya sea en términos de educación colonial o educación liberal y positivista, generalmente sintetizada a través del término “tradicional”. Un ejemplo de esta forma de referenciar el libro se puede ver en el trabajo de Carlos Alberto Torres (1995) sobre la educación no formal en América Latina, que se apoya en el texto de Weinberg para hablar del “sistema educativo tradicional de América Latina” (122), al que se iba a confrontar la revolución cubana.

Otro ejemplo de esta forma de referenciar *Modelos educativos...* es un artículo de Cecilia Braslavsky (1995), quien usa el libro de Weinberg para caracterizar los sistemas educativos modernos como las agencias de formación de funcionarios y de trabajadores según las necesidades de la economía. De la misma manera, Inés Aguerrondo, en un artículo que propone “revisar el modelo [...] para lograr la inclusión”, glosa el libro de Weinberg para afirmar que los sistemas educativos latinoamericanos fueron “una herramienta importante para la homogeneización de la población y la constitución de los Estados nacionales” (2008: 64). En los dos casos, parece haber una lectura en clave funcionalista de los modelos educativos, entre cuyas funciones se destaca la de disciplinar u homogeneizar a la población y formar mano de obra o cuadros burocráticos. De alguna manera, en esta forma de citar el libro se pierden la complejidad y las contradicciones que Weinberg quiso darle a la categoría de “modelos educativos”.

Según emerge de estas lecturas, *Modelos educativos...*, al parecer, contiene una buena descripción de esta escuela tradicional autoritaria que, según los autores, fue un modelo difundido para la educación en la región. Una referencia similar, aunque en un contexto diferente, plantean los autores colombianos Díaz-Perdomo y Rojas-Suárez (2019). Analizando la educación para la ciudadanía en el contexto del posacuerdo en aquel país, mencionan el trabajo de Weinberg para fundamentar la persistencia de un modelo de control autoritario de la escuela por medio de “la violencia física y verbal de los docentes hacia los estudiantes” (20). En línea con lo anterior, el cubano Elmys Escribano Hervis (2016) destaca el análisis que Weinberg hace de la figura de Sarmiento como parte de una política inmigratoria y colonizadora que, para Escribano Hervis, es “racista en extremo” (74). En este caso, es destacable la descontextualización de la lectura sobre Sarmiento planteada por Weinberg, que va en una dirección muy distinta a la denuncia del racismo por Hervis –véase, en contraste, la lectura de Liliana Weinberg (2006) sobre el vínculo de su padre con Sarmiento–.

Por su parte, la venezolana Magaldy Téllez, en *Repensando la educación en nuestros tiempos: otras miradas, otras voces*, del año 2000, destaca otro argumento del libro: la proclama liberal de los sistemas educativos latinoamericanos, con su valoración de la igualdad como principio fundante (174). La igualdad está en la base del método simultáneo y de la reivindicación de la igualdad de oportunidades, que han sido dos pilares de la modernidad educativa en América Latina.

En continuidad con esta recuperación de los modelos liberales de educación ciudadana que analiza Weinberg en su libro, la también venezolana Eithell Ramos cita el análisis del autor para profundizar en las vicisitudes del pensamiento liberal en Venezuela (1987: 13 y ss). Ramos utiliza el planteo de “*Modelos educativos...*” para contextualizar el liberalismo venezolano y entender sus rasgos más específicos.

Podemos ver, en estas citas, los argumentos que destacan unos y otros autores. Mientras que algunos se apoyan en el libro para justificar una caracterización de los sistemas educativos latinoamericanos

como tradicionales y autoritarios, otros destacan el análisis que hace Weinberg de la proclama igualitaria liberal como una semilla potencial de emancipación. Ambos modelos o posibilidades están presentes y fueron desarrollados en el libro de Weinberg, pero es interesante estudiar cuáles son los que se destacan en cada lectura y cómo la complejidad y pluralidad que resalta Weinberg en los sistemas educativos latinoamericanos y en su propia noción de modelos se reduce a un argumento fuerte y taxativo sobre sus funciones, sobre todo en la lectura que enfatiza su condición autoritaria y tradicional.

c. El rescate de fuentes y figuras específicas

Si en la forma de citar o movilizar el texto de Weinberg se podía observar la simplificación de sus argumentos en un sentido tradicional, en esta tercera clave de lectura y de cita, el movimiento es el inverso: lo que se destaca del libro *Modelos educativos...* es su precisión sobre fuentes, documentos y casos específicos. En este grupo, pueden encontrarse glosas que refieren a figuras, movimientos pedagógicos y casos nacionales que el libro de Weinberg hizo visibles. Podría decirse que en esta tercera forma de leer el libro, se celebra su capacidad para exhumar archivos, iluminar experiencias y enriquecer la memoria colectiva (Gerbaudo, 2016). Las narrativas, en este caso, son más específicas y acotadas, aunque la extensión geográfica y temporal de los casos y eventos citados permite ver la amplitud de la recepción del trabajo de Weinberg.

Un ejemplo en el que este tipo de lectura puede observarse es el trabajo del chileno Juan Casassus, *La escuela y la (des) igualdad*, de 2003. Casassus destaca la obra de Manuel Belgrano en la época de la independencia argentina y la construcción de la ciudadanía a través de los catecismos políticos de 1810 y 1811 (29 y ss.), fuentes que Weinberg ayudó a destacar para las futuras generaciones de historiadores (Bustamante Vismara y Oelsner, 2017: 139).

Por su parte, Cecilia Braslavsky (2005), en un trabajo sobre la contribución de la historia de la educación para una educación de calidad, citó *Modelos educativos...* para referirse al caso de Haití como el primer país de América Latina que promulgó una ley de educación obligatoria, pese a lo cual su desarrollo educativo no produjo el despegue que se esperaba (11). A su turno, Axel Rivas (2015) se basa en el libro de Weinberg para hablar de la persistencia de las escuelas lancasterianas en México (9) y Alina Silveira (2013) lo refiere para analizar la escolarización de las familias británicas en Buenos Aires en el siglo XIX (38).

Hay muchos más ejemplos de este tipo de uso, de los cuales reseño unos pocos. La tesis de Tancara Quispe sobre la escuela de Warisatta también destaca las fuentes que utilizó Weinberg en su libro. Por ejemplo, toma las citas de Weinberg sobre el Diccionario de Covarrubias en sus dos ediciones del siglo XVII para resaltar la caracterización del sujeto que aprende como aquel que transita de la barbarie a la civilización (Tancara Quispe, 2011: 282-283). Otro caso de movilización de fuentes y eventos específicos es el trabajo del salvadoreño Amaral Gómez Arévalo (2011), quien propone una genealogía de la educación en su país en la que se basa en *Modelos educativos...* para analizar la educación prehispánica –con el ejemplo de los calmécac– y la positivista –con documentos que hablan de la segregación racial de la población–, en ambos casos a través de citas del libro de Weinberg. En otro texto sobre el pensamiento educativo en América Latina, Gómez Arévalo (2010) recurre a numerosos ejemplos del libro de Weinberg para dar cuenta de las distintas etapas de la educación en la región. El trabajo del brasileño Danilo Streck (2005) también recurre a Weinberg para hablar de las primeras universidades fundadas en suelo americano y muy anteriores a la primera anglosajona –Harvard– (61).

La antropóloga argentina Ana Padawer, que realiza un estudio sobre los grados escolares y su relación con la desigualdad (2008), utiliza el texto de Weinberg para historizar la escuela graduada. Padawer recurre a *Modelos educativos...* para destacar la pedagogía de Andrés

Bello y las escuelas lancasterianas (103), el trabajo de Sarmiento y las leyes de 1875 en la Provincia de Buenos Aires (111-113) y las promesas liberales de igualdad (116).

Finalmente, Rubén Cucuzza, quien fuera estudiante de Weinberg en la Universidad de Buenos Aires en los años sesenta (véase Pineau, en este mismo libro), cierra su reflexión historiográfica sobre la historia de la educación citando a Weinberg: “[hay que] recuperar el desafío que hace ya bastante más de un siglo enunció vigorosamente Simón Rodríguez cuando escribió: o inventamos o erramos...” (Cucuzza, 1996: 148). Esta frase de Simón Rodríguez será reiteradamente destacada en distintos trabajos como uno de los emblemas de las utopías pedagógicas latinoamericanas. La frase ya era conocida, pero sin duda se debe a Weinberg y, luego, a Adriana Puiggrós su rescate para las nuevas generaciones de historiadores de la educación.

A modo de cierre: la pregunta por lo común y lo singular en la educación latinoamericana

En este ensayo, propusimos realizar una revisión de los modos en que *Modelos educativos...* ha sido leído por distintos educadores para poner de relieve la amplitud de esa recepción, que abarca países, generaciones y especialidades muy diversas en América Latina. También buscamos destacar las maneras distintas en que se cita o moviliza este libro, que asociamos a tres claves: el centro en la categoría de modelos, su uso para fundamentar una caracterización general del sistema educativo (frecuentemente calificado como “tradicional”), y la referencia a documentos, eventos o figuras específicas que Weinberg estudia en su libro, que vinculamos a políticas de ampliación de los archivos y de visibilización de documentos y memorias hasta entonces marginadas.

Como ya se señaló inicialmente, esta revisión no puede ni pretender ser exhaustiva. Es claro que quedan muchas obras por relevar, y también quedan otras claves de lectura por entender. Los avances en

la digitalización no garantizan que se logre cubrir una buena parte de los textos en que se está utilizando este texto de Gregorio Weinberg, y las búsquedas en bases de datos deben ser combinadas con consultas a acervos físicos que guardan colecciones de calidad sobre la educación latinoamericana. Podríamos decir que todavía hoy, pese a la expansión de la digitalización y la instantaneidad de muchas comunicaciones, persisten aquellos quiebres de la circulación editorial entre países latinoamericanos que Weinberg intentaba superar en los años cincuenta y sesenta llevando y trayendo él mismo libros por el continente. Estos quiebres siguen dificultando poder integrar colecciones que contengan producciones de todos los países de la región.

Pero la cuestión de la integración no es solamente la de las colecciones, sino quizás, y sobre todo, la de las miradas y las hipótesis sobre lo latinoamericano que propuso Gregorio Weinberg. Como señala su hija Liliana, “la apuesta de este intelectual argentino fue la de construir una columna vertebral para el autoconocimiento de Argentina y América Latina que pasara por darle una biblioteca” (Weinberg, 2006: 34). En esa dirección, puede decirse que *Modelos educativos...* opera no solamente como una serie de hipótesis sobre los períodos y los rasgos de los desarrollos educativos, sino también como la organización de una serie de lecturas, citas y referencias para darle un cierto orden al conocimiento sobre la educación latinoamericana.

La pregunta que queda planteada es si la disposición de una biblioteca alcanza para producir esos fenómenos de intelección (Buenfil Burgos, 2006) sobre la educación latinoamericana que Weinberg estaba buscando con su obra. Las lecturas historiográficas más comunes parecen, de a ratos, quedar entrampadas entre adoptar caracterizaciones generales, reduciendo los modelos a rasgos unívocos, o bien destacar detalles, generalmente asociados a casos nacionales o a períodos históricos específicos. Queda claro que ninguna de las dos formas de leer le hace justicia a un libro complejo, plural, erudito, que tenía un proyecto político-epistemológico para la educación

latinoamericana. ¿Cuál sería el equivalente actual de ese proyecto? No tengo respuestas para esa pregunta, pero queda planteada la expectativa, o, mejor dicho, la esperanza, de que esta nueva edición de *Modelos educativos...* salga al encuentro de otros deseos lectores que permitan entender la búsqueda de visiones de conjunto sobre la educación latinoamericana, sin por eso resignar la atención a lo singular y lo específico. Dejo planteada otra esperanza: que esos deseos lectores también ayuden a identificar las nuevas bibliotecas y mediatecas que necesitamos para producir esos proyectos de autoconocimiento que tanto valoraba Gregorio Weinberg, y que hoy siguen siendo igual de necesarios.

Bibliografía

Adúriz Bravo, A. A. 2001 “Hacia la especificidad de la historia de la educación en un abordaje transdisciplinar” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Año 31, N° 2: 59-68.

Aguerrondo, I. 2008. “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión” en *Perspectivas*, Año 38, N° 1: 61-80. Disponible en: <https://www.gced-clearinghouse.org/sites/default/files/resources/170059spa.pdf#page=64>

Arata, N., y Southwell, M. 2014. “Historia de la educación en América Latina: pasado, presente y porvenir. Un cuestionario” en Southwell, M. y Arata, N. (eds.) *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (Gonnet: UNIPE), 201-222.

Braslavsky, C. 2005 “La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos” en *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid), 269-285.

Braslavsky, C. 2000 “Perspectivas paradigmáticas y modelo educativo en la América Latina del cambio de siglo” en Mendoza, A. (ed.) *Del tiempo y las ideas. Textos en honor a Gregorio Weinberg* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Braslavsky, C. 1995. La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 9: 91-123. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1178>

Buenfil Burgos, R. N. 2006 “Gregorio Weinberg, educador de Nuestra América ” en *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, N° 23: 61-65.

Bustamante Vismara, J. B., y Oelsner, V. 2017 “Gregorio Weinberg haciendo historia de la educación” en Ossenbach Sauter, G. (ed.) *Gregorio Weinberg. Escritos en su honor* (Buenos Aires: CLACSO), 137-142.

Casassus, J. 2003 *La escuela y la (des)igualdad* (Santiago de Chile: Lom).

Cucuzza, H. 1996 “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación” en *Historia de la educación en debate* (Buenos Aires: Miño y Dávila), 125-148.

Díaz-Perdomo, M. L. y Rojas-Suárez, N. D. 2019 “Educación para la ciudadanía en el posacuerdo” en *Revista Eleuthera*, N° 20. Disponible en: http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera20_Completa.pdf#page=13

Duffield, M. 2014 “From immersion to simulation: remote methodologies and the decline of area studies” en *Review of African Political Economy*, Vol. 41, issue sup1: 75-94. DOI: 10.1080/03056244.2014.976366

Escribano Hervis, E. 2016 “El proyecto cultural liberador de José Martí para su tiempo y para el siglo XXI” en *Hallazgos*, Año 13, N° 25: 65-87. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413843445004.pdf>

Gerbaudo, A. 2016. *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la postdictadura (1984-1986)* (Los Polvorines: Editorial de la UNGS/UNL).

- Gómez Arévalo, A. P. 2011 “Una genealogía de la educación en El Salvador” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Año 41, N° 3-4: 73-117.
- Gómez Arévalo, A. P. 2010 “Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Año 40, N° 2: 115-152.
- Granja Castro, J. 2007 “El pensar histórico como dimensión del conocimiento” en *Memoria, conocimiento y utopía*, N° 4: 115-132.
- Molina Naranjo, J. M., Lavandero García, J., y Hernández Rabell, L. M. 2018 “El modelo educativo como fundamento del accionar universitario: Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador” en *Revista Cubana de Educación Superior*, Año 37, N° 2: 151-164. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142018000200012&script=sci_arttext&tlng=en
- Moretti, C. Z., y Adams, T. 2011 “Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul” en *Educação e Realidade*, Año 36, N° 2: 447-463. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057018.pdf>
- Ossenbach Sauter, Gabriela et. al. 2017 *Gregorio Weinberg: escritos en su honor* (Buenos Aires: CLACSO) [Premio Gregorio Weinberg a la Investigación en Historia de la Educación, Ciencia y la Cultura Latinoamericanas].
- Puiggrós, A. 2018 *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente* (Buenos Aires: Galerna).
- Puiggrós, A. 2003 *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política* (Buenos Aires: Galerna).
- Ramos, E. 1987. “Elementos para el estudio del estado docente en la formación histórico social venezolana del siglo XIX” en *Educación*, Año 2: 63-87. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n19/2-19-3.pdf>
- Rivas, A. 2015 *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)* (Fundación Cipepec).

Rodríguez, L. 2018 “¿Existe América Latina? Reflexiones para una Historia de la educación” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLVIII, N° 1: 9-34.

Roig, A. 2006 “Recuerdo de Gregorio Weinberg” en *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Año 7, N° 8: 7-8.

Rosenberg, D. 2013 “Data Before the Fact” en Gitelman, L. (ed.) ‘*Raw Data’ Is an Oxymoron*. (Cambridge, MA: The MIT Press), 15-40.

Saviani, D. 2010 “Modelos de desenvolvimento e estilos educacionais no processo de emancipação da América Latina: O caso brasileiro” en *Revista de Historia de la Educación*, N° 29: 117-133.

Silveira, A. 2013 “Educating a city’s children: British immigrants and primary education in Buenos Aires (1820-1880)” en *The Americas*, Año 70, N° 1: 33-62.

Somoza, M. 2005 “Entrevista a Gregorio Weinberg” en *Historia de la Educación*, N° 24: 589-600.

Streck, D. 2005 “Encobrimientos e Emergências Pedagógicas na América Latina” en *Revista Lusófona de Educação*, N° 6: 55-66.

Tancara Quispe, C. 2011 *La promesa de Warisata* [tesis doctoral]. Disponible en: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/fub188/4610/1/La_promesa_de_Warisata.pdf

Télliez, M. 2000 *Repensando la educación en nuestros tiempos: otras miradas, otras voces* (Buenos Aires: Noveduc Libros).

Torres, C. A. 1995 *La política de la educación no formal en América Latina* (México DF: Siglo XXI).

Weinberg, L. 2006 “Gregorio Weinberg: el hombre que se hizo libro” en *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, N° 23: 21-38.

El ritual de las preguntas

Modelos Educativos en la historia de América Latina de Gregorio Weinberg y la construcción de una versión historiográfica potente sobre la historia de la educación latinoamericana

Pablo Pineau

Roland Barthes, en su clásico texto de 1967 “El discurso del historiador”, sostiene que “el historiador recopila menos hechos que significantes [...], y los organiza con el fin de establecer un sentido positivo y llenar así el vacío de la pura serie” (Barthes, 1994: 175). En esta tarea de producción de “efecto de realidad” se genera una nueva versión de la historia, que sale al debate con las versiones previas y presentes instaladas como verdaderas. Muy poco después, en 1970, en Buenos Aires, en el prólogo a *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* de su alumno Juan Carlos Tedesco, Gregorio Weinberg parece hacerse eco explícitamente de esa marcación, cuando sostiene que:

Desde la cátedra universitaria, y durante muchos años, hemos predicado la urgente necesidad de reconsiderar y superar cuanto antes la elemental enumeración cronológica, la descripción pueril, el relato ingenuo de biografías de educadores, la nebulosa seudofilosofía, o en el mejor de los casos, las interpretaciones mecanicistas y simplistas, cuando no malévolamente sectarias y francamente tendenciosas. Más aún, hemos insistido en la necesidad de entender el desarrollo del proceso educativo, en sociedades diferentes y a través del tiempo, como una variable interviniente de un proceso complejo de dimensiones plurales: económico-social-político-demográfico-cultural; vale decir, por tanto, la variable educación no es tan

independiente como se cree ni tampoco tan dependientes como para justificar inercias (Weinberg, 1970: 11).

De esta forma, el maestro encuadraba en ese diagnóstico a la mayoría de las historias de la educación que se habían escrito en nuestra región durante largo tiempo y con las que había debatido como profesor de la asignatura Historia de la Educación Argentina en la Universidad de Buenos Aires hasta 1966, cuando renunció junto a otros docentes como respuesta al acto represivo llevado a cabo por la dictadura de Juan Carlos Onganía que pasó a la historia como “La Noche de los Bastones Largos”.

El surgimiento de trabajos sobre historia de la educación en la región tuvo lugar en el marco de los intentos por establecer sistemas escolares modernos a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Las producciones de esas primeras etapas fueron redactadas casi exclusivamente por funcionarios estatales que adscribían a alguna forma del liberalismo. Se consideraban parte del proyecto civilizador y adherían sin mayores críticas a la propuesta escolarizadora que impulsaban los Estados nacionales, por lo que buscaban realzar su importancia escribiendo su historia como una “agencia del progreso” producto de las tradiciones ilustradas y que, en algunos casos, se alzaba contra los relatos que la Iglesia católica y sus intelectuales habían producido previamente. Para cumplir esos objetivos elaboraron una versión de la historia de la educación fuertemente “acontecimental” y descriptiva, que presentaba un relato laudatorio de esos desarrollos en forma acumulativa. En mayor o menor medida, eran crónicas acríicas de la expansión del sistema subordinadas a la historia política institucional del país, a la que se sumaban la identificación y devoción de los “hombres destacados” –y algunas pocas mujeres– con relatos cercanos a la hagiografía, y la presentación de la “evolución de las ideas pedagógicas” subordinada a la historia de la filosofía (Pineau, 2010).

Avanzado el siglo XX, y con más fuerza en el contexto de la modernización cultural de posguerra, nuevos trabajos propusieron

relatos que cuestionaron esas lecturas laudatorias previas, avanzaron en posiciones más o menos críticas mediante la vinculación de la historia de la educación con otras dimensiones y ciencias sociales, y sentaron las bases para la constitución de un campo académico. Más específicamente, en el llamado a la construcción de una nueva “historia de la educación” de la cita de Weinberg que abre este escrito es posible encontrar huellas de la renovación historiográfica llevada a cabo por la Escuela de los Annales francesa, basada en la necesidad de convertir a la historia en una saber que no se subordinase a los intereses del Estado nacional, ni que buscara justificar al presente a la luz del pasado. Esta concepción cuestionó el relato cronológico de los “grandes acontecimientos” llevados a cabo por los “grandes hombres” que dirigieron los Estados, las Iglesias o los Ejércitos, y llevó a la historia a dialogar con otras ciencias como la geografía, la economía y la demografía. Esto dio lugar a la aparición de protagonistas de la historia hasta entonces anónimos y de nuevos objetos de estudio, como las condiciones de vida de los sectores populares, sus sufrimientos, sus luchas y sus creencias. Para el caso argentino, la influencia de José Luis Romero y sus abordajes desde la “historia social” fueron decisivos en la formación de muchos intelectuales como es el caso de Gregorio Weinberg, quien se consideraba su discípulo (Devoto y Pagano, 2009).

Dentro del campo específico de la historia de la educación, esta renovación implicó la inclusión de nuevos aportes teóricos en diálogo con otras ciencias sociales –que también se encontraban en fuertes procesos de renovación–, la superación de los reduccionismos de diverso tipo, la apertura a esquemas multicausales para explicar la situación educativa y la ampliación a nuevas temáticas en investigación como las prácticas educativas, las problemáticas etarias, los sujetos y modalidades hasta entonces excluidos, y las historias locales y regionales (Chartier, 2008).

Podemos sostener que la obra que acá comentamos, cuya versión final fue publicada por primera vez un poco más de una década después de esa cita, cuando la región empezaba a despejarse de los

horrores dictatoriales, se hace cargo en forma notable de los desafíos que había enunciado su propio autor y establece un parteaguas en el campo académico de la historia de la educación latinoamericana. De esta forma, establece las características del desarrollo de una historia educativa que buscaba romper lazos con la tradición de los textos previos y abre las puertas para la enorme y variada producción que se realizó desde entonces.

Algunas claves de lectura

Si partimos de la referencia de Barthes a que el discurso histórico se genera siempre en debate más o menos explícito con otras versiones, podemos decir que una de las primeras marcas para destacar de la obra es la ampliación de los límites tanto temporales como espaciales de las interpretaciones previas sobre la temática. El escrito comienza con un capítulo dedicado a lo que llama la “educación prehispánica”, en el cual se destaca que comenzar con la Conquista y las propuestas de la metrópolis implicaría un abordaje limitado, por lo que desarrolla una estampa de la educación en tres pueblos originarios: los tupí, los aztecas y los incas. Si bien hoy es posible realizar fuertes críticas a los planteos (como el uso del término “prehispánico” para referirse a ese período), con esa opción Gregorio Weinberg movió el “grado cero” de la historia de la educación latinoamericana y comenzó un debate, que continuó posteriormente (Weinberg, 2006), con las lecturas hegelianas que inscriben a “lo americano” en la naturaleza y demoran su ingreso a la cultura y a la historia hasta 1492. Y aunque no se vuelve a abordar la “educación indígena” específicamente en los capítulos posteriores, no se deja de señalar su ausencia en una buena cantidad de ocasiones.

Respecto a lo espacial, la obra incluye referencias al Caribe –es destacable la importancia dada al cubano José Martí– y, sobre todo, a Brasil. Sin duda, esta ampliación, que tiene consecuencias importantes en su elaboración, responde a las condiciones del macroproyecto

CEPAL en el que se inscribe el libro. A fin de dar coherencia a un texto que debe abordar realidades internas tan diversas, el autor utiliza herramientas provenientes principalmente de la historia social francesa como “destiempos”, “contratiempos” y “asincronías”, en los que había profundizado en un texto relativamente contemporáneo (Weinberg, 1982). Eso le permite analizar el manejo de tiempos contradictorios por parte de actores que se confrontan con distintas culturas y así proponer nuevos abordajes de las temáticas latinoamericanas.

Estas ampliaciones redundan en otro de los grandes méritos de esta obra, que es proponerse escribir una historia de la educación del continente que vaya más allá de la sumatoria de casos nacionales, modalidad en la que había caído una buena cantidad de obras sobre temáticas afines y que no parece haber vuelto a ser realizada con éxito posteriormente (Arata y Southwell, 2015). La mayoría de los capítulos comienza presentando la situación regional, para luego desarrollar casos nacionales variados en búsqueda de un equilibrio interno.

Junto a estos aportes, es necesario marcar algunos límites. Es notable que el fuerte debate en la presentación sobre qué se entiende por “modelo educativo” o “estilo de desarrollo” –véase al respecto el trabajo de Arata en esta reedición– no esté acompañado por un debate similar respecto a qué se entiende por América Latina. Si bien esto puede deberse a su inserción en un proyecto mayor de la CEPAL, algunos comentarios respecto a la existencia de “características propias” y “originalidades”, y sobre todo “el predominio del factor político” y la periodización por desarrollar en los próximos párrafos son las marcas presentes en el texto de una construcción no realizada.

Algo similar sucede con el desarrollo temporal. Al empezar la obra, Weinberg recupera una periodización de su autoría del proceso cultural y educativo en América Latina, con obvias marcas de la historiografía francesa. Así, identifica un primer momento de *cultura impuesta* correspondiente a la etapa colonial; un segundo momento, que denomina de *cultura admitida o aceptada*, durante los procesos

emancipatorios y la consolidación de los Estados nacionales, y finalmente un período de *cultura criticada o discutida*, que había comenzado con la crisis de 1930 y se extendía hasta el momento de redacción del libro. Si bien la obra desarrolla los dos primeros, solo nombra al tercero, dejando fuera pensadores en los que el autor había profundizado (como el peruano José Carlos Mariátegui) y procesos como los gobiernos nacionales y populares, o las campañas de alfabetización de la segunda mitad del siglo XX. Los motivos de esta decisión no están presentados, pero podemos inferir que entre ellos se encuentran, seguramente, tanto el momento político autoritario de su escritura, como la difícil evaluación de procesos políticos más recientes y sus políticas educativas, como es el caso de la Revolución cubana.

Finalmente, se incluyen un apartado “a modo de conclusión” y un apéndice de fuentes, algunas de ellas de muy difícil acceso en el momento de publicación de la obra. En ese cierre, además de una evaluación de lo expuesto y el reconocimiento de temas para sumar y profundizar, el autor no ahorra críticas severas a posiciones y trabajos académicos sobre los temas abordados –lo que también realiza en algunos otros momentos del libro–, para concluir con una cita clásica de Simón Rodríguez: “O INVENTAMOS o ERRAMOS”. Por su parte, el apéndice de fuentes –catalogadas como “heterogéneas” y “no convencionales” por el autor en su texto de 1996, que comentaremos en el próximo apartado– pone en tensión el canon tradicional desde la historia social al incluir en él la voz de un padre náhuatl, un reglamento para maestros chilenos y el discurso de un intelectual “menor” como el dominicano Eugenio María de Hostos.

Con el retorno democrático en 1984 a la Argentina, Gregorio Weinberg fue convocado, entre otros cargos, a tomar la cátedra de Historia de la Educación Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que en el 1985 cambió su nombre –por propuesta de su profesor– por Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, en el contexto de los cambios de planes de estudios que se daban por entonces. Sus programas son una recuperación de sus ofertas de la década del sesenta, basadas en el análisis de las doctrinas, las

instituciones y la realidad en cada período histórico, sin mención explícita al libro que aquí comentamos. Sin embargo, docentes y estudiantes de entonces –entre los que se encuentra el autor de este escrito–¹ recuerdan su uso continuo en clases, al punto tal que su índice puede considerarse parte central de su currículum “efectivo”.

Una “autocrítica” en 1993

En 1993, Rubén Cucuzza, exalumno de Weinberg y por entonces profesor a cargo del área de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), invitó a su maestro a realizar un “balance” a casi diez años de su publicación, que el autor tildó de “autocrítica”,² en el encuentro “Historia de la Educación en debate” por él organizado en la UNLu en noviembre de ese año y publicado en 1996. En esa exposición, Weinberg marca como primer límite de la obra ser entendida como “una historia de la educación latinoamericana”, ya que considera que en el momento de su escritura no estaban dadas las condiciones “objetivas y subjetivas” para llevarla a cabo, entre las que enuncia la de carecer de “buenas” historias de la educación nacionales de muchos países de la región y de obras sobre temáticas tales como la historia de los movimientos estudiantiles y gremiales docentes, la arquitectura escolar o la extensión universitaria, para nombrar algunos casos.

Pero la mayor “omisión” temática que identifica es la de la “educación informal o no institucionalizada”. Consideramos que esta marcación es una de sus mejores propuestas, en la que Weinberg

¹ A título personal, quiero acotar que este escrito fue realizado consultando la edición de 1984 de Kapelus, utilizada en mis años de estudio, que aún conserva mis marcas de lectura de entonces.

² “Por teléfono él me dijo que si lo que le estaba planteando era una autocrítica. [Yo le contesté:] Usted usó esa palabra. Mi invitación fue una invitación inocente, abierta, de alguna manera de reconocimiento por lo de los diez años. Lo de autocrítica lo acaba de colocar usted”. (Entrevista a Rubén Cucuzza realizada por Nicolás Arata para esta edición, diciembre de 2019).

vislumbra la necesidad de que la historia de la educación latinoamericana dé cuenta de las dos grandes tradiciones que la constituyen. Por un lado, la llamada Escuela Pública –con mayor desarrollo de investigación histórica–, y por otro, la llamada Educación Popular –escasamente abordada por entonces–. En el caso de su obra, las referencias hechas respectivamente tanto a Domingo Sarmiento y José Pedro Varela, como a Simón Rodríguez y José Martí marcan este plan de trabajo, que de distintas maneras fue desarrollado por otros investigadores en años posteriores.

Dentro de las condiciones “subjetivas”, destaca las dificultades de acceso a las bibliotecas y archivos –entre las que ubica la lejanía con su biblioteca personal, ya que él estaba en una especie de exilio en Chile y sus libros habían quedado en Buenos Aires–, para luego hacer algunas referencias a las difíciles condiciones laborales y académicas en las que se desempeñan docentes e investigadores de la región.

Avanzando en la autocritica, reconoce haber dejado “un tanto marginadas” en la obra las “ideas pedagógicas”, en parte como respuesta a la “nube filosófica” –en lo que resuena la cita de 1970 presentada más arriba– presente en décadas anteriores, que había reducido la historia de la educación a la historia de las ideas, en su casi totalidad extranjeras. Desde allí, convoca a la escritura de versiones más integradas de los distintos “planos” del quehacer educativo, que, para su mirada, y como presentaba en sus programas de asignatura, son las ideas, la legislación y la realidad.

También rescata el interés puesto en su obra en la “especificidad de ciertos fenómenos nuestros”, como la cuestión indígena y las limitaciones que para esta implica seguir utilizando las categorías con que fueron formados los investigadores como si fuesen “naturales” o “universales”, en el llamado a la construcción de miradas “más propias” sobre la región.

Esta lectura, lejana al autoelogio, escrita a diez años de su publicación inicial, señala la continuación de preguntas y búsqueda de respuestas acerca de la construcción de una versión de la historia

de la educación latinoamericana que pueda aumentar su capacidad explicativa y aporte elementos en la construcción de soluciones.

A modo de cierre: un (auto)balance y una convocatoria

En 2005, el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en la Universidad Andina “Simón Bolívar” de Ecuador, le entregó un “Premio en Reconocimiento a su Trayectoria”. Gregorio Weinberg no pudo asistir por motivos de salud, pero envió unas palabras al respecto, que pueden ser comprendidas como un último balance del campo de la historia de la educación latinoamericana.

Ahí sostiene que en “Modelos educativos de la Historia de América Latina” señalaba:

Ausencias, omisiones, desatenciones, vacíos que por fortuna se han ido colmando; carecíamos entonces de estudios nacionales o regionales sobre temas tan importantes como la educación de los indígenas, de las mujeres, de análisis del analfabetismo, de la enseñanza técnico-profesional, de los movimientos docentes y estudiantiles, de las tradiciones culturales e ideológicas, de la educación sistemática o informal, entre otras (Weinberg, 2006).

Luego, propone recuperar algunas hipótesis ya presentes en su obra respecto a que la historia de la educación fue “urbana en detrimento de la rural, masculina en menoscabo de la femenina”, “minoritaria, tendenciosa, parcial y excluyente”, y señala cómo esta caracterización presentada tiempo atrás había comenzado a cambiar en los últimos años.

Finalmente, concluye con una toma de posición y un llamado al trabajo futuro de las futuras generaciones, en las que confía:

Las tendencias de exclusión o de participación se convierten [...] en temas esenciales, y a cuya comprensión la historia de la educación

puede contribuir para que se logren políticas educativas democráticas [...]. Personalmente, postulamos una concepción democrática, humanista, crítica y creadora de la educación, capaz de asimilar y enriquecer los momentos positivos de esta tradición que, entre todos, estamos intentando historizar (Weinberg, 2006).

Por eso, y para cerrar este escrito, es posible sostener que ese balance póstumo del campo académico es, en buena parte, consecuencia de las preguntas, orígenes, lecturas, apropiaciones y debates de la obra que aquí estamos comentando y que hemos tratado de presentar en este escrito, desarrollado por un lapso aproximado de cincuenta años con un pico de condensación en su publicación en 1984.

Rubén Cucuzza dedicó la compilación de 1996 que hemos mencionado más arriba a “[E]l profesor Gregorio Weinberg, por su docente compañía en los inicios del ritual de las preguntas”. En ese gesto, reconoce una forma de trabajo y enseñanza de la que quiere sentirse parte. Sin duda, ellos constituyen también el ritual de las preguntas que nos dejaron los maestros y que hemos tratado de ayudar a desplegar en este escrito.

Bibliografía

Arata, N. y Southwell, M. 2015 *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (Buenos Aires: UNIPE).

Barthes, R. 1994 “El discurso de la historia” en *El susurro del lenguaje* (Barcelona: Paidós).

Chartier, A. M. 2008 “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?” en *Anuario de Historia de la Educación* (Buenos Aires: SAHE/Prometeo), N° 9.

Devoto, F. y Pagano, N. 2009 *Historia de la historiografía argentina* (Buenos Aires: Sudamericana).

Pineau, P. 2010 *Historia y política de la educación argentina* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación).

Weinberg, G. 1970 “Prólogo” en Tedesco, J. C. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Buenos Aires: Pannedille).

Weinberg, G. 1982 “Tiempo, destiempo y contratiempo” en AA. VV. *De historia e historiadores. Homenaje a José Luis Romero* (México: Siglo XXI).

Weinberg, G. 1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina* (Buenos Aires: Kapelusz).

Weinberg, G. 1996 “Algunas reflexiones sobre *Modelos educativos en la historia de América Latina*” en Cucuzza, H. R. (comp.) *Historia de la Educación en debate* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Weinberg, G. 2006 “Intervención de Gregorio Weinberg en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, CIHELA 2005” en *Procesos: revista ecuatoriana de historia* (Quito), N° 24, segundo semestre.

Modelos educativos en la historia de América Latina

Antecedentes, agradecimientos y observaciones

Este trabajo fue escrito especialmente para el proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” (DEALC), patrocinado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Su primera versión, mimeografiada, apareció en julio de 1977 y fue reimpresa en diciembre del mismo año. El texto fue reproducido por la *Revista Paraguaya de Sociología* (Asunción), año 14, N° 39-40, mayo-diciembre de 1977, y de él hay una traducción inglesa, también mimeografiada, hecha por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1981. *Perspectivas. Revista Trimestral de la Educación* (París: UNESCO), vol. VIII, N° 3, 1978 –en sus ediciones en español, francés e inglés– publicó una versión reducida de dicho trabajo. Esta misma versión reducida integra el volumen *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile: UNICEF, 1980); la que también aparece en portugués formando parte del libro *Desenvolvimento e educação na América Latina* (San Pablo: Editora Autores Associados / Cortez Editora, 1983).

En febrero de 1981 apareció una “nueva versión”, sensiblemente aumentada –su extensión triplica holgadamente la anterior– y modificada. Además, se enriqueció el trabajo incorporándole referencias a procesos de un mayor número de países y se creyó conveniente también, cuando se consideró preciso hacerlo, comentar con espíritu crítico algunas referencias bibliográficas para darle, más que un carácter de mera erudición, un sentido doctrinario que refleje simultáneamente ciertas exigencias metodológicas. Este nuevo texto también mereció ser reproducido en varias oportunidades, en forma total o parcial, con o sin permiso; de las autorizadas mencionaremos: *Educación hoy. Perspectiva Latinoamericana* (Bogotá), año XI, N° 61-62 y 63, enero-junio de 1981; y año XI, N° 64-65 y 66, julio-diciembre de 1981.

A su vez, la presente versión, primera que se publica en forma de libro (Buenos Aires: Kapelusz, abril de 1984), ha sido nuevamente ampliada, corregida y puesta al día.

Dejamos constancia de nuestro agradecimiento, en primer lugar, a Germán W. Rama, quien con entusiasmo e interés alentó desde el comienzo la investigación y prologó las versiones mimeografiadas. También expresamos nuestro reconocimiento a Sergio Bagú, Susana Fiorito, Jorge Graciarena, Juan Carlos Tedesco y Pedro Daniel Weinberg por sus observaciones críticas y ayuda bibliográfica.

Como este libro se propone un planteamiento ambicioso e infrecuente, tanto por la amplitud del período histórico abarcado como por el número de países y diversidad de estructuras y niveles de desarrollo, con una bibliografía sumamente dispersa y fragmentaria (y, por momentos, poco menos que inaccesible), tenemos conciencia de nuestras limitaciones y debilidades, para cuya superación estimamos serán de mayor utilidad los comentarios, críticas y referencias. En este sentido, las contribuciones de estudiosos de diferentes regiones permitirán, en versiones sucesivas, salvar ciertas omisiones y con seguridad enriquecer el texto. Nuestra intención sería convertir este trabajo en un estudio abierto y, al mismo tiempo, servir de estímulo para otros intentos semejantes de carácter nacional.

* * *

Esta nueva edición reproduce la primera, de abril de 1984 (Buenos Aires: Kapelusz / CEPAL-PNUD-UNESCO), y sus reimpressiones de septiembre de 1984 y septiembre de 1987. Solo se han salvado algunas pequeñas erratas advertidas y se incorpora un índice de temas, nombres y obras citadas que aparecen en el texto. Al confeccionarlo no se han tomado en cuenta las menciones que aparecen en las notas al pie de página como así tampoco los apéndices (Buenos Aires: AZ editora, marzo de 1995).

Al incorporar textos de la Colonia, los siglos XVIII y XIX, e incluso una traducción del náhuatl, muchos de los documentos citados en este libro están escritos en un español que dista en numerosos puntos del actual. La presente edición (Buenos Aires: CLACSO, 2020) ha decidido respetar la grafía original de todos ellos.

Consideraciones preliminares

Durante los últimos años se ha registrado un notable enriquecimiento del concepto de educación por el añadido de nuevas dimensiones a su estudio. Si se dejan de lado los aspectos estrictamente cuantitativos, que requieren un enfoque diverso, parece del mayor interés detenerse sobre el papel sobresaliente que, en tal sentido, debe atribuirse a distintos conceptos: “desarrollo”, “planificación” y, más recientemente, los de “modelo” o “estilos de desarrollo”. Si, por un lado, esto permite repensar tanto el significado como los alcances del proceso educativo, por otro, consiente establecer nuevas relaciones, determinar proyecciones, analizar consecuencias, mediatas o inmediatas. Este ensanchamiento de su ámbito brinda –tampoco podría ser de otro modo– nuevos instrumentos conceptuales para un estudio más refinado de sus implicaciones políticas, sociales, económicas, ocupacionales, etcétera, y constituye al mismo tiempo un aliciente para la posible renovación del quehacer pedagógico y didáctico. Y como para revalidar aquella conocida afirmación de Jorge Luis Borges (1974) de que los grandes artistas crean sus propios precursores, en este caso, ideas tan fecundas como las ya mencionadas iluminan muchas veces con efecto retrospectivo el más adecuado entendimiento de los antecedentes de muchos factores que aún hoy siguen gravitando, favorable o desfavorablemente, sobre el sistema educativo o sobre los juicios que acerca del mismo pueden o suelen

hacerse, como el de la perduración de idealizaciones o prejuicios. Así, en una obra que reúne una serie de artículos, ensayos y otros “textos escogidos sobre economía de la educación”, varios trabajos analizan las ideas que al respecto pueden encontrarse en economista clásicos –y algunos de sus precursores– como Adam Smith, Malthus, Stuart Mill, Marx, etc., cuyo pensamiento conserva casi siempre notable interés contemporáneo (Bowman et al., 1968). Y para ilustrar el punto con otro ejemplo, latinoamericano esta vez, digamos que una nueva “lectura” de las obras de Domingo Faustino Sarmiento sobre la materia constituirá casi una revelación por los vínculos, muchas veces sutiles, que establece entre la educación y factores tales como el desarrollo, la población, la estructura ocupacional, etc., aunque como es obvio, dichos conceptos no siempre aparezcan bajo estas denominaciones, acuñadas algunas de ellas muy recientemente, o estén presentes en forma implícita.¹

Los conceptos de “modelo” o “estilo de desarrollo”, a los que se apelará indistintamente como encuadre para intentar una mejor comprensión de algunos momentos significativos del proceso histórico latinoamericano, tienen ya una copiosa e importante bibliografía; entre sus contribuciones más notables y recientes se recuerdan, por lo que aquí interesa en forma directa, sendos estudios de Aníbal Pinto (s/f b: 97-128), Marshall Wolfe (s/f : 129-172) y Jorge Graciarena (1976: 173-193), quienes sitúan el problema con espíritu crítico y señalan perspectivas fecundas.² De sus señalamientos e incitaciones, que se dan por conocidos, parece de la mayor utilidad recordar, con Graciarena, que:

Desde una perspectiva dinámica e integradora un estilo de desarrollo es, por lo tanto, un proceso dialéctico entre relaciones de poder y conflictos entre grupos y clases sociales, que derivan de las formas dominantes de acumulación de capital, de la estructura y tendencias

¹ En este sentido, véase Sarmiento (1859 [1856]: 52 y ss.) en la sección segunda.

² Desde el punto de vista de un importante historiador europeo, véase Braudel (1969: 64 y 72).

de la distribución del ingreso, de la coyuntura histórica y la dependencia externa, así como de los valores e ideologías.

Todo esto se da en medio de otros condicionamientos estructurales (tecnología, recursos naturales, población) que se presentan al análisis como un conjunto integrado, el cual enmarca las posibilidades históricas de un “estilo”.

En otro sentido, “un desarrollo es la estrategia de una coalición de fuerzas sociales que imponen sus objetivos e intereses hasta que se agota por sus contradicciones implícitas” (Graciarena, 1976: 189). Esto supone, como lo expresa el mismo Graciarena, que “un estilo históricamente agotado es reemplazado por otro” y que “la sucesión de estilos no entraña discontinuidad del sistema social vigente”. Por su parte, Aníbal Pinto, retomando estas mismas ideas, define al “estilo” como la “modalidad concreta y dinámica del desarrollo de una sociedad en un momento histórico determinado, dentro del contexto establecido por el sistema y la estructura existente y que corresponde a los intereses y decisiones de las fuerzas sociales predominantes” (Pinto, s/f a: 14). Las ricas consideraciones de Graciarena en modo alguno excluyen el concepto de contradicción; más aún, rechazan la idea de que las contradicciones puedan significar o interpretarse como indicadores de la falta de estilo, “sino que al contrario, [este] se identifica por sus contradicciones estructurales y sus conflictos, que permiten identificar su naturaleza real como entidades históricas”.

A su vez, el ya citado Marshall Wolfe enriquece, en un trabajo posterior, los conceptos que estamos utilizando; así, habla de “modelos” cuando los planificadores los emplean para ordenar sus propuestas, y de “mitos” cuando son ampliamente difundidos para crear un consenso activo en torno a determinadas direcciones de cambio y de determinados sacrificios. Este par de conceptos –“modelos” y “mitos”– favorece, qué duda cabe, el entendimiento tanto del presente como del proceso histórico de la educación, a cuya trayectoria pueden ser aplicados.

Así, pues, cuando en este trabajo se apela a instrumentos conceptuales como “estilo” o “modelo” no se están eludiendo cuestiones tan importantes como determinar quiénes son los protagonistas y cuáles los mecanismos del proceso histórico. Porque, por lo menos aquí, cuando se hable de diferentes *modelos vigentes* en épocas determinadas, esto en modo alguno implica admitir que ellos sean *modelos consensuales*, ya que no debe olvidarse que los actores sociales fueron pocos, es decir que en modo alguno fueron todos (la estructura fue oligárquica, esto es minoritaria, y nunca efectivamente democrática). O expresado con otras palabras, la concepción del “estilo” entraña a su vez el sistema de dominación y la estructura de poder. Por eso en cada caso será necesario plantearse, entre otros problemas, como lo hace Graciarena, el “del poder (¿quién tiene el poder y cómo lo usa?)”, y el de la generación del cambio o el desarrollo (¿qué o quiénes promueven el cambio y con qué objetivos?”; y, por otro lado, precisar también quienes son los protagonistas del proceso (“los agentes del desarrollo”). Por otro lado, tampoco se discutirán aquí las posibilidades o capacidades de producir modelos alternativos en cada uno de los momentos considerados, entre otras razones por las que señala Germán Carrera Damas cuando observa “que en las sociedades implantadas latinoamericanas la ruptura del nexo colonial y la abolición del orden monárquico no fueron, a fines del siglo XVI-II y comienzos del XIX, función de un proyecto alterno propuesto previamente” (Carrera Damas, 1976: 789-790), ya que, por lo menos inicialmente, el reordenamiento de la sociedad comportaba el mantenimiento de la estructura de poder existente. El proceso aparentemente siguió esta secuencia:

- 1°. Roto el nexo colonial, el *Reino* es substituido como el contexto más inclusivo donde se ubican individuos, grupos y clases, por la *Patria*.
- 2°. La lucha condujo a la identificación de la *Patria* con la República, mientras los adversarios se identificaban con el *Reino*.
- 3°. La conducción de la lucha por la clase dominante, preocupada por preservar la estructura interna de poder, llevó a la identificación de la República

con el *Proyecto Nacional* de la clase dominante, lo que abrió la vía para que, en última instancia, se produjera. 4º. La identificación de la nación con el *Estado Liberal* (Carrera Damas, 1976: 786-787; subrayados originales).

Un agudo observador, Brantz Mayer, quien fue secretario de la legación norteamericana entre 1841 y 1842, nos dejó un interesante testimonio cuando escribe: “Hay que tener presente que, al sacudir México el yugo de la dominación española, pretendió librarse de sus gobernantes más bien que de su sistema; tuvo por fin derribar la tiranía extranjera y la sujeción del régimen colonial, más bien que crear una República” (Mayer, 1953: 447);³ y esto porque: “en México no hay sino dos clases importantes; no existe un conjunto respetable y destacado de ilustrados jurisconsultos o de comerciantes que, junto con los agricultores y los industriales respetables, contrapesen el influjo de la Iglesia y del Ejército”; o dicho con otras palabras, la ausencia de una clase media dificultó y distorsionó el proceso.

Ahora bien, como estaría fuera de lugar aquí, por el carácter mismo de este trabajo, intentar descripciones o explicaciones pormenorizadas, se ha preferido, en líneas generales, considerar supuestos los elementos condicionantes (es decir, sistema y estructura) de cada momento tratado, para prestar mayor atención a ciertas interrelaciones o interdependencia de factores. De este modo, quizás, y aun corriendo el riesgo que siempre ofrecen las simplificaciones, se subrayarán determinadas semejanzas y diferencias de los procesos registrados de uno a otro extremo del continente, las líneas de influencia ideológica, las peculiaridades que adquieren al encarnarse en la realidad y las limitaciones que esta impone.

Para ilustrar con un ejemplo histórico –procedimiento que suele ser más elocuente o, por lo menos, carece de la carga polémica que habitualmente colorea la apreciación de los hechos contemporáneos–,

³ Apreciaciones muy semejantes, expuestas con mayor o menor rigor, pueden encontrarse para la misma época en toda América Latina. Solo para citar a otro viajero-diplomático, véase Le Moyné (1945: 336 y ss.).

se reitera uno ofrecido en un trabajo ya publicado hace años (Weinberg, 1982b, 1965: 77-87) y de donde puede inferirse fácilmente la importancia que posee el “modelo”, implícito o explícito, dentro del cual se inscribe el problema educativo. La modificación de dicho modelo, en este caso particular en el mismo pensador, supone un cambio sustancial del papel atribuido a la educación en el proceso de desarrollo; se trata de un intelectual de la impresionante lucidez y del vigoroso realismo del argentino Juan Bautista Alberdi, quien ya en las *Bases* había postulado opiniones valiosas sobre determinados factores (así, en el capítulo “La educación no es la instrucción”)⁴ y afirmado criterios fecundos: “El plan de instrucción debe multiplicar las escuelas de comercio y de *industria* [...]. La *industria* es el único medio de encaminar la juventud al orden [...]. La instrucción de la América debe encaminar sus propósitos a *industria* [...]” (Alberdi, 1856: Cap. XIII; adviértase la reiteración con que aparece la palabra *industria* que se ha destacado en el texto transcrito). Todo esto lo dejará de lado cuando decenios después admita, casi sin vacilaciones, la división del trabajo “natural”, teorizada y, sobre todo, impuesta por los países centrales (eficaces productores de manufacturas e ideas, exportables ambas). Contrariamente a los puntos de vista expuestos en las *Bases*, sostendrá en *Escritos económicos* (Alberdi, 2003) un criterio opuesto: “Vale más asegurar y mejorar la producción de las materias cuya exportación forma el comercio actual del país, que proteger una industria o producción fabril que no existe sino en la imaginación enferma de algunos políticos sin sentido práctico” (Alberdi, 2003), o en el párrafo siguiente, cuando escribe: “La industria manufacturera no existe ni existirá por siglos ante la *grande industria* europea” (aquí el subrayado es de Alberdi). Todo esto lo lleva insensiblemente a distorsionar, o por lo menos a reducir, la amplitud de sus ideas educativas, vinculándolas a la sola producción agropecuaria y actividad

⁴ *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Cap. XI de la primera edición (Valparaíso, mayo de 1852) y que constituye el XIII de la edición habitualmente llamada “definitiva” (Besanzón, 1856).

comercial, y descuidando, no por omisión ni por inadvertencia, sino por exigencia lógica de su modificado enfoque, la “industrial” e “intelectual”. Esto es lo que le permite a Alberdi escribir:

Contraer la educación de la juventud sudamericana a formarla en la producción intelectual es como educarla en la industria fabril en general: un error completo de dirección, porque Sud América no necesita ni está en edad de competir con la industria fabril europea [...]. Un simple cuero, un saco de lana, un barril de sebo, servirán mejor a la civilización de Sud América que el mejor de sus poemas, o su mejor novela, o sus mejores inventos científicos.

Y agrega enseguida:

Con el valor de un cuero se compra un sombrero o toda la obra Adam Smith; con el de un libro de Sud América no se paga un almuerzo en Europa (Alberdi, 2003).

Este supuesto practicismo lo lleva a oponerse con energía a toda educación de contenido “científico y literario”, lo que explica su peregrina conclusión: “[...] las ciencias son un saber de mero lujo, como las lenguas muertas [...]”. Desarrollando este punto de partida Alberdi infiere que:

El pueblo necesita ser educado en la práctica de los oficios y profesiones que más directamente sirven al aumento del comercio, de la población, de la producción del suelo y de la riqueza y bienestar, que para todos y cada uno se deriva del ejercicio de esas ocupaciones, fecundas y nobles.

Adviértase que del enunciado desapareció la mención a la “industria”, y llevando más adelante aún este razonamiento, concluye Alberdi que “las universidades en Sud América son sin objeto o ineficaces para el desarrollo de la civilización material y social por el presente. Ellas alejan a América del camino de sus programas por la dirección errada de su plan de enseñanza”.

Desde luego estaría fuera de lugar discutir en este momento la validez o legitimidad de esas conclusiones; por ahora solo importa subrayar la trascendencia que tiene, para el planteamiento educativo, referirlo a un determinado “modelo” de desarrollo; su inexistencia puede ser fuente de confusión o su sustitución puede acarrear dificultades, sobre todo por la pérdida de objetivos precisos en función de los cuales establecer las pautas y mecanismos del sistema. De las varias contradicciones que se advierten en el ideario de Alberdi, podría memorarse que en uno de sus libros juveniles, *Fragmento preliminar al estudio del derecho* (1837), ya había expuesto con sobresaliente diafanidad sus ideas emancipadoras: “tener una filosofía, es tener una razón fuerte y libre; ensanchar la razón nacional, es crear la filosofía nacional y, por tanto, la emancipación nacional” (Alberdi, 1942 [1837]), una de cuyas notas capitales es, a su juicio, precisamente la emancipación mental.

De todos modos, y dejando de lado las contradicciones aquí someramente señaladas en el proceso formativo del pensamiento alberdiano, elaborado en gran parte durante su larga permanencia en Europa, cabe subrayar el indudable interés que mantienen muchas de sus consideraciones sobre conceptos tales como los de “trabajo”, “consumo”, “producción”, “ahorro”, etc. Probablemente, dicho sea esto de paso, uno de los mayores desafíos de quienes deben hoy plantearse los problemas del sistema educativo es repensarlos dentro de los marcos de un modelo actualizado, global y coherente.

Si el concepto de “modelo”, o el de “estilo de desarrollo”, evidentemente favorece la comprensión de las ideas enunciadas o de los procesos, y también, por supuesto, la de las contradicciones ínsitas en ellos, esto no justifica desatender ciertas especificidades cuando se aplica, como en este caso, a un campo determinado. Así, al abordar un tema tan amplio como el educativo, tampoco pueden dejarse de lado la asincronía o el “desfasaje” *en* y *entre* los distintos planos de las ideas, de la legislación y de la realidad educativa, que constituye un factor de distorsión cuyo examen suele descuidarse, aun cuando, y por diversos motivos, sea sobresaliente su importancia. Así, pues,

repensados a la luz de ciertos “modelos” se perciben con más elocuencia las contradicciones en *un mismo plano*, contradicciones que se agravan cuando el análisis apunta al estudio de la relación *entre* los diferentes planos. Sostener que las ideas no se compadecen con las instituciones, las necesidades o las aspiraciones, parece haberse convertido en un lugar común, que no requiere mayores comentarios. Pero quizá sea no menos significativo el caso de las ideas educativas puestas al servicio de “modelos” que, por diversas razones, no tuvieron pleno éxito o se desvirtuaron en la práctica; en suma, las ideas se anticipan casi siempre, pero no necesariamente, a los requerimientos que plantea la realidad postulando objetivos de difícil logro por carecer, a veces, de “agentes” para su concreción. Pero, como la lógica parece indicarlo y la historia lo confirma, en otras circunstancias las ideas suelen retrasarse con respecto a las exigencias que eventualmente puede suscitar un “modelo de desarrollo”, sobre todo cuando a raíz de su adopción se registran modificaciones muy aceleradas. Tampoco suelen ser infrecuentes en América Latina los debates que en rigor no son otra cosa que una transposición de los que se registran en los países desarrollados, cuyos supuestos se aceptan a pie juntillas, de manera que descuidan y omiten cuestiones quizá más profundas, así, problemas como los suscitados por la existencia de una abundante población aborígen no integrada, o la perduración de lenguas indígenas frente al español y, en mucho menor medida, el portugués o, en otras latitudes, el régimen de propiedad de la tierra o los derechos políticos en zonas de inmigración.

Existen, como es sabido, ciertas concepciones educativas, particularmente subyacentes en la formulación de propuestas o políticas a mediano y a largo plazo (y muchas veces compartidas cuando no apropiadas por la opinión pública, o por lo menos por un sector muy significativo de ella). Como aspiración, se anticipan, por tanto, a la realidad (así, la idea de la universalidad de la educación primaria). Por momentos, ese consenso, por lo menos en apariencia, logró inspirar una legislación casi siempre incumplida hasta ahora en muchos países latinoamericanos, pero con capacidad suficiente para

generar una suerte de “confianza” (parece preferible utilizar este vocablo antes que otros, con acepciones quizá más equívocas, como “fe” o “mística”) en la importancia de la educación como factor positivo de socialización, de movilidad, de integración del país y capacitación para el desempeño de las ocupaciones que planteaba, a los distintos grupos sociales, el modelo de desarrollo adoptado. Y convengamos en que todo ello generaba una actitud favorable e inspiraba iniciativas, y simultáneamente suscitaba una disposición receptiva, cuando no creadora, pongamos por caso, frente a las innovaciones pedagógicas. En otras circunstancias pueden invertirse los términos de esta situación, sobre todo cuando las políticas educativas capaces de elaborar propuestas pasan a la defensiva; se fortalecen, por tanto, las posiciones tradicionales en detrimento de las renovadoras, se consolidan los criterios burocráticos a expensas de las innovaciones y la permeabilidad a las novedades. En suma, cuando las ideas llegan a un callejón sin salida –porque tampoco es casual que la crisis de los sistemas educativos coincida con la crisis de los “modelos de desarrollo”–, las ideas, en vez de proponerse, se agostan, y a veces parece más apropiado sostener que ellas están retrasadas hasta con respecto a la legislación, formalmente vigente y, por supuesto, a la porfiada realidad. Y es el “estilo”, insistimos, el que evita cometer anacronismos tales como atribuirle al espíritu de ciertos sistemas educativos pretéritos propósitos como aumentar la movilidad social o reducir las desigualdades salariales (criterios que solo han comenzado a perfilarse desde hace pocos decenios y a partir de los llamados países centrales), aunque sí podría subyacer una hipotética propuesta de igualdad social, enunciada muchas veces en algunos lugares donde no se había abolido antes, siquiera formalmente, la esclavitud. Por eso, Butault y Vinokur (s/f: 41) señalan, en un trabajo reciente:

La necesidad de una aproximación histórica dentro de una formación social determinada, para captar las interacciones entre esos diferentes elementos (incorporándole en particular la naturaleza sociopolítica del Estado), para conocer la génesis y evolución de los ac-

tuales sistemas educativos, como así también las causas de los éxitos y los fracasos de las políticas educativas.⁵

En síntesis: aun a riesgo de acercarnos peligrosamente a una afirmación tautológica, puede asegurarse que es el “modelo” quien otorga sentido al proceso educativo, y es en función del mismo que corresponde evaluar los resultados. O dicho de otro modo, aunque casi con las mismas palabras: para entender el sentido y los objetivos del proceso hay que comprender adecuadamente el modelo del cual se parte y las limitaciones que este le impone. De otra forma, se corre el peligro de desvirtuarlos, como sería el caso de medir en un sistema universitario elitista los logros por el incremento de la matrícula. Sin pretender, ni mucho menos, que haya una correspondencia mecánica entre el “estilo” o “modelo” adoptado y el sistema educativo vigente en cada caso, una sumaria consideración histórica del proceso latinoamericano ofrece algunas sugestivas conclusiones que permiten reflexionar sobre muchas de sus dimensiones y condicionantes.

Los estudios sobre educación y desarrollo en América Latina –si bien con otra denominación, por supuesto– son bastante más tempranos de lo que a primera vista suele suponerse, e inclusive se anticipan no pocas veces a los efectuados en algunos países centrales. Esta aparente paradoja parece fácil de explicar si se advierte que casi siempre ellos surgen como respuestas a las preguntas que los pensadores del Nuevo Mundo estaban obligados a hacerse sobre los prerrequisitos que debían cumplirse para alcanzar los modelos prestigiosos, aquellos que se reputaban, proponían o aceptaban como metas u objetivos satisfactorios.

En un trabajo publicado por nosotros hace algunos años (Weinberg, 1972: 19-24),⁶ intentamos una periodización del proceso cultural y educativo de América Latina. Señalábamos allí un primer

⁵ Debemos el conocimiento de este estudio al Prof. Javier Márquez.

⁶ Para un sagaz comentario sobre la periodización por nosotros propuesta, véase la intervención de Portuondo (1978: 495-502) en la mesa redonda organizada por el Instituto Ítalo-Latino Americano de Roma, en colaboración con La Sorbona, *Nouvelle Littérature Comparée*, de París, y la Universidad de Roma.

momento: *cultura impuesta*, que correspondería a la etapa colonial, cuando las pautas y los valores se hacían prevalecer desde afuera y las políticas eran funcionales para las metrópolis; un segundo momento, al que denominamos *cultura admitida o aceptada*, coincidiría en su comienzo con la emancipación –más tarde los economistas lo clasificarían como de crecimiento hacia afuera–; el tercero y último sería la *cultura criticada o discutida*, esto es, el rechazo de las pautas y valores formulados y acogidos durante el periodo anterior, pero sin alcanzar todavía a proponer modelos alternativos.

Ahora bien, contrariamente a lo que podría afirmarse simplificando la cuestión en exceso, el segundo momento no se caracteriza por una dependencia ideológica total, porque, como se deja dicho en el párrafo anterior, por lo menos hay cierto margen de libertad para reflexionar sobre las vías que podrían facilitar el acceso a esos modelos acatados. Lo que sí puede decirse es que los objetivos últimos pretenden ser iguales (hay un cierto concepto de “civilización” al que se atribuye una aparente y poco menos que mágica universalidad), pero resta siempre entre ambas instancias un destiempo o una asincronía permanentes.⁷ También el rezago es, en este mismo sentido, una nota diferenciadora, porque nadie se preguntaría, en Inglaterra o Francia de mediados del siglo XIX, qué debe hacerse para alcanzar esta situación; ingleses y franceses criticaron desde dentro, desde su propia realidad; los latinoamericanos, en cambio, criticaron muchas veces desde una óptica ajena, lo cual sí tiene su cuota, es cierto, de alienación. Pero, como contrapartida, convengamos en que el proceso de toma de conciencia es hartamente diferente y otorga un ancho margen a la reflexión original e inteligente, cosa que, por cierto, se dio entre nosotros.

El análisis con perspectiva histórica puede revelar muchas veces la vigencia, teórica o práctica, de numerosas cuestiones. Así, la perduración de ciertos problemas (como el indígena); peso y perfil de

⁷ El complejo problema del tiempo histórico y cuestiones al mismo vinculadas, como el rezago o la asincronía, pueden verse tratados en Weinberg (1982a: 41-66).

la tradición; especificidad de determinados procesos (tales como los de urbanización); ritmos de los desajustes; dificultades y contradicciones que suscitan los intentos de insertar ideas por momentos prestigiosas pero que pueden responder a otras exigencias cuando no a una realidad diferente; confusión entre aspiraciones y posibilidades; pluralidad de alternativas que cada época ofrece, etcétera.

Además, recordemos que entre nosotros el factor político tuvo, indudablemente, un peso más significativo que en otras regiones, porque aquí la consolidación del Estado constituía un prerrequisito esencial, mientras que esta, en cambio, era de escasa gravitación en aquellos países que por entonces ejercían fuerte influencia ideológica, así, algunos europeos y Estados Unidos, donde dicha cuestión ya había sido zanjada tiempo antes y no sin conflictos. Explorar el papel de la educación en la historia latinoamericana no es solo importante sino también revelador, y por eso excede en mucho el de sus instituciones o realizaciones específicas, pues debe vérsese a la luz de una pluralidad de dimensiones. Observemos siquiera algunas de ellas; así, el significado que tuvo como generadora de la sociedad y, además, el papel que desempeñó en la estructuración de las formas democráticas que llevaron, con sobresaltos muchas veces, de la nación al Estado. Solo a partir del proceso de descolonización, en líneas generales posterior a la Segunda Guerra Mundial, reaparecen estos problemas en los países afroasiáticos, a la sazón en vías de emanciparse, aunque aquí el período de la independencia se aproxima, por momentos, hasta confundirse con el del desarrollo económico, o, por lo menos, con los intentos de afirmación de su identidad cultural y los esfuerzos en favor del “despegue”. En cambio, recordemos que en América Latina el “tiempo de la emancipación” estuvo separado casi siempre por décadas del “tiempo del desarrollo”, con todo lo que esto significa.

También importa tomar en consideración las restricciones o limitaciones perceptibles en el terreno educativo, así como sus pautas predominantemente urbanas o masculinas, su crecimiento simétrico, asincrónico, sus rezagos, etc., ya que todos estos son datos que

poseen un significado que excede la elucubración teórica, pues las más de las veces ayudan a desnudar las raíces de cuestiones aún vigentes o a evaluar tendencias tan expresivas como las que observa Germán W. Rama cuando establece un contrapunto entre políticas de *exclusión* y de *participación*. Y adviértase que este último par de conceptos puede adquirir la entidad que está en condiciones de convertirse en un eje en torno al cual hacer girar buena parte del proceso educativo.

Muchos y complejos elementos permiten, por tanto, reexaminar experiencias recientes o procesos históricos, cuyos aciertos o fracasos se tornan más elocuentes si se los refiere al contexto que le ofrecen aquellos conceptos de “modelo” o “estilo”. Vale decir, pues, que estos conceptos revisten un elevado interés doctrinario e instrumental; porque simultáneamente con la caracterización más precisa de qué entiende cada época por educación, qué valores le atribuye y qué resultados se aguardan de las postulaciones teóricas y las inversiones humanas y económicas, autorizan descripciones y diagnósticos muy atractivos de nuestros planos del fenómeno educativo, o por lo menos de factores hasta entonces inadvertidos. Así, por ejemplo, su adecuado planteo también puede servir para el mejor conocimiento de las “resistencias al cambio” o “fuerzas de inercia” que se advierten tanto en el sistema como en la mentalidad de los docentes, o más aún, por parte de la sociedad en general. En suma, estas y otras razones que podrían aducirse legitiman, por lo menos en nuestra opinión, el empleo de estas categorías de análisis para la mejor comprensión de las cuestiones que aquí estamos abordando.

Capítulo 1

La educación prehispánica

La llegada de los europeos al Nuevo Mundo significó, más que una interrupción, una fractura en los procesos de desarrollo que tenían lugar en América. La imposición de sus propios modelos por parte de los conquistadores se realizó violentando los estilos de vida de los aborígenes, quienes, de todos modos, continuaron siendo partícipes de la historia (su peso puede reputarse decisivo, por ejemplo, en la producción de bienes y servicios, sea como encomendados, mitayos, yanaconas, peones, etc.) y por siglos constituyeron la abrumadora mayoría de la población. Dicho sea esto sin olvidar tampoco el exterminio al que fueron sometidos por diversos factores; de todas maneras, quedaron marginados como protagonistas, desbaratadas sus instituciones, desarticuladas sus formas de organización, perseguidas sus creencias como idolatrías abominables, subvertidos sus valores. Esta ruptura catastrófica inaugura nuevas perspectivas, cierto es, y de ellas se adueñará la nueva sociedad, clausurando simultáneamente las pretéritas alternativas. Y además, la historia, como siempre ocurre, la hicieron y la escribieron los vencedores.

Augusto Salazar Bondy ha señalado sagazmente, aunque con relación a un problema más restringido, el de las concepciones filosóficas, el “impacto” de esta ruptura. Si retomamos algunas de sus ideas y las proyectamos al ámbito más amplio del quehacer cultural

y educativo, podríamos observar la existencia, o mejor dicho, la coexistencia de manifestaciones cultas (de ardua elaboración racional) y otras tradicionales (de franca filiación mítica) en la Antigüedad clásica o el Medioevo europeo, y en las que las disparidades de nivel no excluían una “conexión histórica interior y una constante incorporación de motivos e impulsos”. Pero, en cambio, la crisis a la que estamos aludiendo revela que los nuevos elementos son “contrarios a la tradición de la cultura anterior y a las formas subsistentes de ella que nutren a las grandes masas indígenas” (Salazar Bondy, 1967: 11-12).

Este planteamiento abre por lo menos dos alternativas: limitar el análisis solo a los modelos que impondrán primero el conquistador y luego el colonizador, procedimiento este el más frecuente cuando se lo considera un simple trasplante; o esforzarse por identificar los caracteres específicos de los modelos de las diversas sociedades prehispanicas, no para idealizarlas, por cierto, sino más bien para descifrar sus mecanismos esenciales y estudiar después su comportamiento. En este segundo caso, las dificultades se ven acrecentadas por la diversidad de estadios de desarrollo existentes al arribo de los europeos, y por la no siempre bien conocida complejidad de los procesos, migraciones y contactos entre los distintos pueblos diseminados de uno a otro extremo de América. Tampoco el intenso mestizaje racial posterior modificó la situación señalada, pues el proceso se dio dentro de las pautas impuestas por las potencias imperiales.

Los perfiles de esta nueva realidad no se pueden escamotear escudándose en actitudes paternalistas ni en el fetichismo verbal; lo recuerda un historiador contemporáneo: “en 1556 disposiciones reales prohíben el empleo de las palabras *conquista* y *conquistadores*, que deben reemplazarse por *descubrimiento* y *colonos* [...]” (Romano, 1978: 81).¹

Ahora bien, si los aborígenes, a partir de la ocupación de sus tierras y del apoderamiento de sus riquezas por parte de los europeos,

¹ Su título original es mucho más sugeridor: *Les mécanismes de la conquête coloniale: les conquistadores*.

pierden toda posibilidad de desarrollar sus propios modelos, no por ello dejan de constituirse simultáneamente en un desafío para el invasor que debe incorporarlos a los suyos; se convierten, de este modo, en la piedra de toque de una flagrante contradicción: por una parte, se les niega autonomía y, por la otra, tampoco son eficaz y totalmente asimilados. Salvo pequeñas minorías de grupos jerárquicos de las altas culturas, el resto de los indígenas enfrenta el dilema del exterminio o la marginalidad. Y no es esta, por cierto, una nota singular del proceso colonizador hispanoamericano, sino exigencia de todos los modelos impuestos por grupos o pueblos conquistadores. Comienza, pues, desde sus inicios, a plantearse el problema, hoy varias veces centenario, de la condición del indio y sus diferentes respuestas (los varios, cuando no encontrados, indigenismos, entre otras), punto al que más adelante haremos referencia.

De todos modos, la única forma de entender adecuadamente estos procesos requiere insertarlos en la corriente de la historia, tratando de percibir su ritmo, su *tempo*; de otra manera, los “modelos” que pretendamos esbozar con elementos tomados de dichas sociedades no serían sino construcciones teóricas *a posteriori* carentes de dinamismo y exentas de contradicciones.

Sin extremar los análisis conceptuales, cabe añadir algunas notas generales a las ya expuestas, así que tanto los pueblos colonizados (en particular los de las llamadas altas culturas) como los colonizadores estaban, en la segunda mitad del siglo XV, en franco proceso de consolidación, apuntando hacia formas superiores de organización política. Piénsese, por un lado, en los mexicas o en los incas, imperios integrados por una completa combinación de naciones sojuzgadas o aliadas, a veces verdaderas confederaciones; y, por el otro, en la formación del Estado español, que se había soldado con Fernando de Aragón e Isabel de Castilla. Si se observa separadamente este momento particular, advertiremos que en ambos casos ofrecía sus ventajas y sus desventajas; brindaba posibilidades de absorción de innovaciones e iniciativas y ensanchamiento de los horizontes políticos y mentales, pero al mismo tiempo evidenciaba su vulnerabilidad potencial.

Los años demostrarían la endeblez de algunas naciones y de qué manera las consecuencias de inéditas formas de enriquecimiento pudieron apartar de la modernidad a potencias cuyo desenvolvimiento previo hacía presumir que apuntaban hacia ese objetivo. Convengamos, además, que el estrepitoso enfrentamiento de ambos mundos desfavoreció, por supuesto, a los pobladores autóctonos de América, lo que parece obvio dados, entre otros factores, los desniveles de recursos tecnológicos; pero que no lo será tanto si añadimos que también, a la larga, empeoró las condiciones de vida de la mayoría del pueblo hispano que permaneció en la Península. Pero, a su vez, todo esto creó las condiciones para una nueva sociedad criolla en Indias, la gestación de cuyos modelos alternativos insumió centurias.

Como de España y de su empresa hablaremos al comienzo del próximo capítulo, detengámonos por ahora en recordar la extraordinaria diversidad de los pueblos aborígenes, que iba desde los nómadas, recolectores y cazadores, hasta las grandes culturas de compleja organización y notable nivel cultural. Vale decir que esta misma heterogeneidad imposibilita de antemano todo intento de generalización; por consiguiente, consideraremos solo algunos pocos ejemplos. Para ilustrar en cierto modo las formas primarias, en su etapa tribal, trataremos un pueblo muy extendido, el de los tupí-guaraní y, dentro del mismo, a los tupinambá. En el otro extremo, veremos a los mexicas y a los incas, naciones que, como es sabido, poseían un alto grado de desarrollo, actividades diversificadas y complejidad de sus funciones.²

² Entre las obras introductorias más recientes y útiles, véase L. Séjourné (1971). Escasos son, en cambio, los trabajos panorámicos referidos al tema educativo; en este campo recordemos uno de E. Oltra (1977), aunque poco satisfactorio y con serias limitaciones metodológicas y bibliográficas. Por otro lado, de arquitectura muy desigual, dedica un centenar de páginas a los aztecas, y a los mayas e incas, apenas una treintena a cada uno.

La educación entre los tupí

En “Notas sobre a educação na sociedade tupinambá”, ejemplar estudio de Florestan Fernandes, tenemos una aguda y prolija caracterización de las formas que adquiere un proceso educativo que responde al modelo de una sociedad tradicionalista, sagrada y cerrada, en un determinado estadio de desarrollo, para asegurar “la continuidad de la herencia social a través de la estabilización del esquema de equilibrio dinámico del sistema societario” (Fernandes, 1970: 134).³ Sin demorarnos en la copiosa bibliografía sobre el tema,⁴ y al solo efecto de determinar su nivel cultural, recordamos con Darcy Ribeiro que cuando llegaron los europeos a las playas brasileñas:

Los pueblos tupí daban los primeros pasos de la revolución agrícola, superando así la condición de tribus cazadoras y recolectoras. Lo hicieron siguiendo su propio camino, lo mismo que otros muchos pueblos de la selva tropical que ya habían logrado transformar muchas especies silvestres en plantas de cultivo. Además de la mandioca, cultivaban maíz, poroto, maní, tabaco, boniato, ñame, zapallo, calabaza, caña para flechas, pimienta, bija, algodón, *carauá*, cajú, papaya, yerba mate y *guaraná*, entre muchos otros vegetales, en grandes plantíos que les aseguraban abundancia de alimentos durante todo el año y una gran variedad de materiales para la fabricación de artefactos, condimentos, venenos, pigmentos y estimulantes. De esta manera superaban la penuria alimenticia a que estaban sujetos los pueblos preagrícolas, a merced siempre de la naturaleza tropical, que si bien los provee abundantemente de frutos, cocos y tubércu-

³ Citamos, según la versión castellana, incompleta, del mencionado trabajo: “La educación en una sociedad tribal” (Fernandes, 1970). Aunque nos ha resultado imposible consultar en Buenos Aires “Notas sobre a educação na sociedade tupinambá”, de todas maneras pudimos cotejar el citado texto español con su versión portuguesa original tal como aparece en Fernandes (1964: 79-96), bajo el título ligeramente modificado de “Aspectos da educação na sociedade tupinambá”.

⁴ Mencionemos solo algunas obras clásicas e indispensables: Ramos (1943), quien dedica varios capítulos a los tupi-guaraní; así, el II a su distribución lingüística, el III a su cultura material y el IV a su cultura no material (pp. 67-137). Métraux (1948: 95-133). Fernandes (1949; 1952: 7-423).

los durante una época del año, los condena en la otra a la privación. Permanecían, sin embargo, dependientes de la naturaleza para la obtención de productos de caza y pesca, también sujetos a una estacionalidad marcada por épocas de abundancia y de privación (Ribeiro, 1969: 31-32).

Y para precisar su área de dispersión digamos “que durante el siglo XVI y comienzos del XVII ocupaban casi toda la extensión de la costa oriental del continente americano, desde la desembocadura del Amazonas hasta el Río de la Plata”. Y, aunque divididos, en numerosas naciones, en guerra poco menos que permanente entre ellas, “su lengua y civilización material presentaba una profunda unidad” (Métraux, 1928b).⁵ Estamos aquí, pues, frente a una sociedad homogénea, es decir, escasamente segmentada y poco articulada, a diferencia de las complejas que abordaremos más adelante.

Además, una serie de fuentes, realmente valiosas y en ediciones en cierto modo accesibles, nos ofrecen no solo los datos requeridos para el entendimiento del papel desempeñado por la educación dentro de aquella sociedad, sino para tener una vivencia de su funcionamiento efectivo.⁶

⁵ Si bien esta obra no aborda los aspectos específicamente educativos y culturales, es del mayor interés puesto que estudia en detalle sus creencias y mitos. Quizá sea más importante, por cierto, por lo menos a los efectos que aquí importan, del mismo A. Métraux (1928a), *La civilisation matérielle des tribus tupi-guarani*.

⁶ J. Staden (1944). Edición ilustrada con reproducción de los numerosos grabados de la original: (Marburgo, 1557).

De Léry (1578), que utilizamos según una edición moderna (De Léry, 1927) con introducción de C. Clerc, en especial, tercera y cuarta partes; los pasajes que aquí nos interesan fueron cotejados con la versión portuguesa: (De Léry, 1951). Si notable por sus descripciones, lo es mucho más aún por el carácter apologético del “buen salvaje” que De Léry señala sin que dejara él de advertir lo que llama su ateísmo, antropofagia, poligamia, etc. De este modo, “la requisitoria contra la barbarie” se transforma a poco en una “requisitoria contra la civilización”.

Histoire d'André Thevet angoumois, cosmographe du Roy, de deux voyages par lui faits aux Indes Australes, et Occidentales. Contenant la façon de uivre des peuples Barbares, et observation des principaux points que doivent tenir en leur route les Pilotes, et mariniers, pour eviter le naufrage, et autres dangers de ce grand Ocean [...] (1585?), que, junto con La cosmographie universelle d'André Thevet cosmographe du Roy, illustrée de diverses figures des choses plus remarquables veues par l'Auteur, et incongneues de noz Anciens et Modernes

La educación entre los tupinambá, tal como lo expone Florestan Fernandes, estaba vertebrada sobre tres puntos capitales. El primero, el *valor de la tradición*, que con sus contenidos sociales y religiosos contribuía a posibilitar “el conocido mecanismo de resguardar una conducta adecuada y de proteger un comportamiento de eficacia comprobada; pero tampoco se debe olvidar que, en sus interpretaciones, ellas imputaban las innovaciones culturales a héroes civilizados sagrados en sí mismos” (Fernandes, 1970: 143). En segundo lugar, el *valor de la acción*, es decir “aprender haciendo”, de este modo el adiestramiento de niños y adolescentes quedaba indisolublemente ligado a los deberes y obligaciones del adulto, o dicho con palabras del mismo autor, “ninguno se eximía de la exigencia de convertir la propia acción en modelo para ser imitado”. Y por último, el *ejemplo*, esto es, el “sentido del legado de los antepasados y el contenido práctico de las tradiciones”.

El estudio de Florestan Fernandes adquiere notable riqueza cuando expone las variaciones del proceso educativo en función del sexo y de las edades, sus denominaciones, contenidos y modalidades de adiestramiento a través de las distintas fases. Queda así demostrada la eficacia de la educación por imitación que otros autores llaman indebidamente “natural” –para reproducir las actividades y preferencias paternas o maternas,⁷ según el caso, desde el nacimiento hasta

(París, 1575) y otros trabajos del mismo autor se reproducen en Lussagnet (1953), con textos escogidos y notas de S. Lussagnet e introducción de C. Julien. Hay una antología reciente de A. Thevet (1983) *Les singularités de la France antarctique. Le Brésil des cannibales au XVIe siècle*, con selección de textos, introducción y notas de F. Lestringant.

⁷ Precisamente, y con referencia a su espíritu belicoso e indómito, sabemos que “muestran a sus hijos varones, de tres o cuatro años, una suerte de arcos y flechas, y los alientan durante la guerra, recordándoles siempre la venganza de sus enemigos, exhortándolos a no perdonar jamás a nadie, y preferir más bien la muerte antes que humillarse. De esta suerte, cuando caen prisioneros, jamás se les escuchará pedir perdón, o humillarse ante el enemigo que los retiene [...] pues para ellos sería locura, puesto que solo aguardan la muerte, anticipo de grandes honores y glorias, [puesto que la muerte recibida durante esta querrela será valientemente vengada” (Thevet, 1575, *La cosmographie universelle*, citado en Lussagnet, 1953: 207-208). Y en otro texto del mismo autor leemos: “Ejercitan a sus hijos para que sepan eludir con destreza y escapar a las flechas, primeramente con pequeños dados embotados, y luego, para

culminar con la madurez como jefes, es decir, *Thuuuae*, algunos de los cuales podían convertirse en *pajés* (jefes, líderes), y a la vez entre estos podían surgir *shamanes* (hechiceros). “En esta serie de transiciones importa destacar cómo se realizaba el adiestramiento de los inmaduros y cómo se extendía, progresivamente, la participación de la cultura” (Fernandes, 1970: 147). El “modelo”, de todos modos, se fortalecía, puesto que la falta de especialización (consecuencia de su escasa tecnología) favorecía la graduación de la transmisión de experiencias según los principios de sexo y edad. En suma, los tupinambá:

[...] necesitaban hacer su aprendizaje lentamente, participando en forma repetida de las situaciones que incluían cooperación y solidaridad, de la familia pequeña a la grande y a las familias interdependientes del grupo local o de la tribu, para entender así la “dimensión humana” de la técnica, un conocimiento que no se objetivaba ni se concretaba, pero que era esencial” (Florestan, 1970: 149).

De esta manera las condiciones o modalidades del adiestramiento facilitaban tanto la transmisión de las pautas de comportamiento como la formación del carácter.

El nivel de organización de dicha sociedad no supone, evidentemente, la existencia de una educación institucionalizada, es decir que los conocimientos se transmitían de manera informal o asistemática, pero de todos modos satisfacían tres funciones básicas. Una, de

mejor adiestrarlos, les disparan flechas más peligrosas, con las cuales a veces hieren a algunos, [y entonces les dicen:] ‘prefiero que mueras por mi mano antes que por la de mis enemigos’” (Thevet, *Les deux voyages*, citado en Lussagnet, 1953: 293-295).

^{Amplian} y complementan las señaladas algunas observaciones de Gabriel Soares de Sousa (1974 [1587], Cap. CLIV, Parte II), quien advierte que los tupinambá no castigan a sus hijos sino que los adoctrinan, tampoco los reprenden por cosa alguna que hagan; y añade –lo que ya sabemos a través de diversas fuentes– que a los varones les enseñan a tirar, con arcos y flechas, al blanco, y luego a los pájaros.

^{Como} epígrafe del ya citado trabajo de F. Fernandes (1952), leemos este texto, de suyo elocuente: “Como os tupinambás são muito belicosos, todos os seus fundamentos são como farão guerra aos seus contrários” (G. Soares de Sousa, *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, 1974: 389).

ajuste entre las generaciones,⁸ verdadero mecanismo de control y de dominación que “permitía a las generaciones maduras y dominantes graduar y dirigir la transmisión de la herencia social, les ofrecía un mecanismo elemental y universal de dominación gerontocrática, de fundamento tradicionalista y carismático (específicamente, xamanístico)”. La segunda función básica perceptible en ese proceso “es la preservación y valorización del saber tradicionalista y mágico-religioso, en cuanto a sus formas y a su contenido”. La tercera función estaba determinada por la “adecuación de los dinamismos de la vida psíquica al ritmo de la vida social” (Florestan, 1970).

En síntesis, a pesar de su carácter asistemático, la educación entre los tupinambá lograba, a su manera, lo que se propone cualquier sistema educativo: transmisión de conocimientos, formación de la personalidad, ajuste a la comunidad, selección y promoción de dirigentes (que en este modelo, como queda dicho, eran de índole gerontocrática y shamánica); indudablemente, los medios empleados eran funcionales a su objetivo, puesto que aseguraban su supervivencia y su cohesión interna.

La educación entre los aztecas

Al llegar los conquistadores europeos al valle mexicano encontraron un Estado todavía no suficientemente amalgamado, aunque en enérgico proceso de consolidación; tratábase de un pueblo nuevo que había logrado imponer su hegemonía, pero cuya historia, siquiera somera, estaría fuera de lugar abordar aquí.⁹ Los mexicas (es decir,

⁸ “En realidad, no he notado un derecho especial entre ellos fuera de que los más jóvenes son obedientes a los mayores en hacer lo [que] traen sus usanzas”, observa J. Staden (1944: 121).

⁹ Sigue siendo útil la obra ya clásica de W. Krickeberg (1961), con varias reimpressiones posteriores. Este autor utiliza el método de “cronología inversa”, es decir, partiendo de los aztecas, retrocede en el tiempo hasta las culturas arcaicas. Más reciente y actualizada, la obra de J. L. Lorenzo y otros (1975) y *La Historia general de México*, Tomo I constituyen una excelente introducción para conocer “Los orígenes mexicanos”

los aztecas de lengua náhuatl, pueblo originario del norte, que se instaló primero en Tenochtitlan y que al cabo de poco tiempo se adueñó del valle y aun lo trascendió) alcanzaron un alto grado de desarrollo, pues tuvieron conocimientos avanzados en diversas materias, así de cultivos, escritura y calendario, rudimentos de metalurgia al servicio de objetos suntuarios de valor artístico, aunque desconocieron la rueda y el aprovechamiento de la fuerza animal para el transporte de carga.¹⁰ Este pueblo impuso un “modelo” de dominación cuyos rasgos esenciales pueden inferirse hoy con relativa seguridad de los numerosos testimonios disponibles, tanto indígenas como europeos. No trataron de aplicar su poder directamente sobre los grupos sometidos a su autoridad, sino que los fueron convirtiendo en tributarios, es decir que los vencidos obligadamente aportaban sus contribuciones bajo la forma de alimentos y también de hombres para los sacrificios rituales, aunque conservando casi siempre sus propias autoridades. Pueblo predominantemente guerrero que en una etapa anterior había desarrollado un notable sistema productivo, así, el método de las chinampas, considerado uno de los más rendidores en la agricultura de pequeños espacios, su vida, desde el punto de vista económico, fue en cierto modo “parasitaria” pues dependían de los aportes de los sometidos, del comercio y también, por supuesto, de las exacciones y botines que arrancaban durante sus campañas de carácter expansivo, belicoso y punitivo. Esta particularidad requirió, como es obvio, una singular forma de organización, con fuerte imperio de grupos militares, sacerdotales y una nada escasa burocracia administrativa; dicha característica, lo veremos enseguida, imprimió un viso particular a la educación.¹¹ Los ocupantes, usufructuarios de las grandes culturas precedentes (imperios toltecas, chichimecas y

(Lorenzo, 1976), “La formación y desarrollo de Mesoamérica” (Bernal, 1976), y “La sociedad mexicana antes de la Conquista” (Carrasco, 1976).

¹⁰ Copiosísima es la bibliografía sobre los aztecas; recordemos, por tanto, solo una obra entre las más difundidas en nuestro idioma, con varias reediciones: G. C. Vaillant (1973 [1944]).

¹¹ En este punto seguimos, salvo indicación en contrario, el excelente estudio de Kobayashi (1974), en especial pp. 1-114.

tepanecas), intentaron en su beneficio una síntesis de todos los aportes, declarándose continuadores de sus formas de organización (“conservan el calpulli, resto de una sociedad tribal”) y tradiciones (Bernal, 1976: 125 y ss.). De esta manera “Tenochtitlan continúa el mundo ceremonioso y aristocrático uniendo la teocracia al militarismo por necesidades económicas, situación que parece remontarse hasta los lejanos días del pueblo olmeca” (Bernal, 1976: 150). Las nuevas formas de dominio, dioses asimilados, diferentes valores y nuevos objetivos exigieron una profunda reelaboración de todos los supuestos ideológicos y, por lo tanto, que se siguiese una política cultural bien determinada:

Empezaron destruyendo los códices de la historia que hasta entonces guardaban los tepanecas, tachándolos de mentirosos –es la famosa quema de los códices de historia ordenada por Itzcóatl [a la que alude De Sahagún]–, luego elaboraron nuevas versiones de la historia del pueblo mexica en las que se exaltaban la figura del dios Huitzilopóchtli y la preeminencia del pueblo mexica como elegido por aquel así como su misión de conquista para servirle (Kobayashi, 1974: 29).¹²

El siguiente texto ilustra el evidente carácter político que adquiere la enseñanza de la historia como recurso para imponer una dada concepción en detrimento de la admitida y arraigada entre los vencidos:

Se guardaba su historia pero,
entonces fue quemada cuando
reinó *Itzcóatl* en México. Se
tomó una resolución,
los señores mexicas, dijeron:

¹² Sin apartarnos demasiado del tema, antes bien con el solo propósito de señalar su llamativa universalidad y actualidad, creemos pertinente recordar el relato “La muralla y los libros” de Jorge Luis Borges (1974: 633-635), donde atribuye al supuesto emperador chino Shih Huang Ti un propósito idéntico: “la rigurosa abolición de la historia, es decir del pasado”, para de ese modo lograr que “la más tradicional de las razas renuncie a la memoria de su pasado, mítico o verdadero”.

no conviene que toda la gente
conozca las pinturas
Los que están sujetos (el pueblo),
se echarán a perder
y andará torcida la tierra,
porque allí se guarda mucha mentira,
y muchos en ellas han sido tenidos por dioses (León-Portilla, 1959: 245).¹³

Como se conservaba una historia tradicional insatisfactoria para los nuevos amos, se la quiso suprimir, pues a los sometidos les traía reminiscencias de tiempos pretéritos, que los infortunios con seguridad habrán idealizado. De este modo, se desgarraba una de las fuentes de identidad de los pueblos sojuzgados y al servicio de esta transmutación del mensaje se orientará en gran parte la educación de la nueva clase dirigente.

Pues bien, en aquella sociedad “el hombre nacía para la guerra y la mujer para el hogar”, diferenciación que se iba ahondando desde el comienzo, pues al venir al mundo, la partera “consagraba al niño a su misión bélica, y [ponía] en sus manos una rodela, un arco y cuatro saetas, todo en miniatura” (Kobayashi, 1974: 62); en cambio, a la mujer se le daba “un huso y una lanzadera o también una escoba, mostrando de esta manera lo que había de ser su faena en la vida” (Kobayashi, 1974: 63).¹⁴ Vale decir que desde su más tierna infancia comenzaba el proceso que distinguía las actividades y funciones de ambos sexos. Los varones, desde muy niños, ayudaban en sus tareas a los padres (cultivo de la tierra, caza, pesca, etc.) y las mujeres a las madres (hilar, tejido y otras labores domésticas). La educación hogareña era severa –aun en los sectores altos de la sociedad sometían a sus vástagos

¹³ El autor sigue en este pasaje la edición facsimilar de los valiosos *Textos nahuas de los Informantes* de De Sahagún (1907). Repárese, en el fragmento transcrito, en el carácter minoritario que se atribuye al conocimiento de la historia y al alcance de su mensaje.

¹⁴ Notable semejanza tiene esta ceremonia mexicana con la señalada por Jean de Léry (1927: 242) quien recuerda que, al nacer un varón entre los tupí, el padre le obsequiaba “una espada (*sic*) de madera, y un pequeño arco y pequeñas flechas empenachadas con plumas de papagayo”.

a los quehaceres más humildes como técnica de formación del carácter– y los castigos, duros (se los azotaba “con ortigas, punzándoles con espinas de maguey hasta sangrar, pellizcándoles hasta dejarles llenos de cardenales, golpeándoles con un palo, dejándoles sobre el suelo mojado o húmedo atados de pies y manos, colgándoles atados de pies o haciéndoles respirar el humo de chile quemado”) (Kobayashi, 1974: 65). Más aún, llegado el caso, los progenitores podían vender a sus hijos desobedientes e incorregibles, lo que refleja la severidad de la educación doméstica –que, si bien reviste ciertas particularidades, se asemeja, por lo menos en este sentido, a las de casi todas las sociedades de igual carácter–; este rigor en el trato no excluía, por cierto, manifestaciones de ternura como las que recoge un texto de deslumbrante belleza literaria: *Consejos de un padre náhuatl a su hija*, cuya versión castellana se reproduce íntegramente en el Apéndice 1 de este trabajo.

Pero, más que la educación doméstica, predominante en la gran masa de la población, que dependía del núcleo familiar-comunitario, debe interesarnos aquí la escolar, pues ella refleja adecuadamente tanto la estratificación de aquella sociedad, como su “modelo” y sus valores.¹⁵ De la información disponible puede inferirse, en líneas ge-

¹⁵ Además de numerosos estudios modernos y sobre todo testimonios contemporáneos, el conocimiento de la educación formal tiene dos fuentes fundamentales, que están entre las obras mayores de la historiografía de época. Nos referimos a De Benavente o Motolinía (1971), en su nueva transcripción paleográfica del manuscrito original, con inserción de las porciones de la “Historia de los Indios de la Nueva España” que completan el texto de los *Memoriales...*, con edición, notas, estudio analítico, etc. por E. O’Gorman. Véanse los Capítulos 3 y 4 de la segunda parte (“De la disciplina y honestidad y cuidado con que se criaban los hijos e hijas de los señores de la Nueva España, y del castigo que les daban, aun por pequeños defectos” y “Como los indios naturales de esta nueva España criaban, amonestaban y castigaban a sus hijos, y de cómo se criaban en comunidad con maestros y capitanes hasta llegar a edad de ser para casar, y de las amonestaciones y consejos que daban a sus hijos e hijas al tiempo del casamiento”).

^{1a} otra obra aludida es la De Sahagún (1938) con “Prólogo” de W. Jiménez Moreno; para lo que aquí nos interesa véanse en especial los Capítulos IV, V, VII, y VIII del Apéndice del libro tercero (“De cómo la gente baja ofrecía sus hijos a la casa que se llama telpochcalli y de las costumbres que allí les mostraban”; “De la manera de vivir y ejercicios que tenían los que se criaban en el telpochcalli”; “De cómo los señores y principales y

nerales, que existían dos tipos de establecimientos: el *calmécac* y el *telpochcalli*, gobernados ambos por el Estado, como consta en múltiples y coincidentes referencias. En una arenga dirigida a un nuevo *tlatoani* se expresa: “[...] Encomiéndote las escuelas y colegios y las casas de recogimiento que hay en la ciudad de donde salen instruidos los mozos para guerras y culto divino; cuida de que siempre vayan en aumento y no en disminución” (Kobayashi, 1974: 68). La intervención del Estado es manifiesta y efectiva.

Si bien no puede determinarse con precisión a qué edad ingresaban los niños o adolescentes mexicas a esos colegios ya que las fuentes son harto contradictorias, cabe destacar “que en el *calmécac* ingresaban los hijos de los principales, mientras que en el *telpochcalli* estaban los del *macehualtin*”, dicho sea esto sin desconocer que hubo excepciones. Los primeros, “señores por linaje” como observa Zorita, constituían el grupo social más encumbrado y los otros estaban integrados por campesinos, artesanos y comerciantes, etcétera.¹⁶

Miguel León-Portilla señala que abundantes textos indican expresamente la condición social de las personas, diferenciando entre los *pipiltin* o nobles y los *macehualtin* o gente de pueblo. “Cuando se trata de miembros del estrato superior se indica que eran *pipiltin*. Si,

gente de tono ofrecían sus hijos a la casa que se llamaba *Calmécac* y de las costumbres que allí les mostraban”; y “De las costumbres que se guardaban en la casa que se llamaba *Calmécac*, donde se criaban los sacerdotes y ministros del templo desde niños”, respectivamente).

Por otra parte, las valiosas ilustraciones del llamado *Códice Mendoza* (s/d) enriquecen la comprensión de muchos elementos y factores vinculados al proceso educativo. Este precioso documento nos permite seguir paso a paso las características que adquirirían tanto la enseñanza doméstica como la escolar, según la edad de los educandos, desde la imposición del nombre hasta su conversión en soldados, sacerdotes o artesanos.

¹⁶ Unas interesantes consideraciones etimológicas del citado J. M. Kobayashi (1974: 33; n. 63) permiten precisar las diferencias de fondo. *Pilli* (singular de *pipiltin*) “significaba una cosa que se deriva de otra. Su concepción es, por lo tanto, muy semejante a la del término español ‘hidalgo’, hijo de algo. Se suele traducir por noble”. *Macehualli* (singular de *macehualtin*) originalmente significa, según López Austin, simplemente “hombre, pero con una carga religiosa peculiar de los nahuas, porque quiere decir el merecido por la penitencia de los dioses”. En la época histórica, su degradación semántica es evidente frente al *pilli*”.

en cambio, los aludidos eran gente de pueblo, no deja de advertirse que eran *macehualtin*" (León-Portilla, 1959).

Algunos autores, siguiendo en esto a De Sahagún, llegan a expresar su admiración por el hecho de que "un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos y que ningún niño mexicano del siglo XVI, cualquiera fuese su origen social, careciese de escuela" (Soustelle, 1956: 176). Dicha situación les permite comparar favorablemente, por lo menos en este sentido, la civilización azteca con las culturas clásicas y sobre todo con la Edad Media europea. De todos modos, queda abierta otra interrogante: la situación educativa de los pueblos sojuzgados por los aztecas, tema al que no se le ha prestado la atención debida. Sea como fuere –y a nuestro juicio parece un tanto excesivo atribuir a aquella civilización haber logrado alfabetizar a toda su población, por lo menos en el sentido en que hoy se entiende–, se transparenta un esfuerzo intencional por formar, por un lado, una elite dirigente en el *calmécac*, y por otro, en el *telpochcalli*, atender a un amplio estrato social cuyo destino quedaba confinado a niveles subalternos de la milicia, la administración y el comercio. En el sistema educativo azteca, nos dice J. L. Martínez (1972: 44),

[...] existían dos tipos principales de escuelas: el *telpochcalli*, para la mayoría del pueblo, en el que se enseñaban elementos de religión y moral, pero sobre todo se adiestraba a los alumnos en las artes de la guerra, pues dichos centros estaban dedicados a Texcatlipoca; y el *calmécac* [bajo la advocación de Quetzalcóatl] escuela de educación superior, para los hijos de los nobles y los sacerdotes, en el que se transmitían las doctrinas y conocimientos más elevados, los cantos e himnos rituales, la interpretación de los "libros pintados" y nociones históricas tradicionales y calendáricas.

De lo expuesto, conjeturamos que este sobresaliente desarrollo cultural corresponde solo a los mexicas y que no podría afirmarse otro tanto de los restantes pueblos sometidos de la meseta, y esto no solo por su menor desarrollo relativo, sino por tratarse de pueblos

hegemónicos (por un lado) y sojuzgados (por el otro). Mas todas estas salvedades no obstan para admitir la veracidad del juicio del P. José de Acosta (s/d, citado en Kobayashi, 1974: 57): “Ninguna cosa más me ha admirado ni parecido más digna de alabanza y memoria que el cuidado y orden que en criar sus hijos tenían los mexicanos. Porque entendiendo bien que en la crianza e institución de la niñez y juventud consiste toda la buena esperanza de una república [...] dieron en apartar sus hijos de regalo y libertad, que son las pestes de aquella edad, y en ocuparlos en ejercicios provechosos y honestos [...]”.

No corresponde considerar aquí las formas de funcionamiento y organización de las escuelas a las que concurrían los varones, como así tampoco las singularidades de las femeninas. En De Sahagún (1907, 1938) aparecen los muy sugestivos y reveladores textos de los votos de ofrecimiento de los niños, por parte de los padres, a dichos establecimientos, como así también la respuesta de acogimiento a cargo de los maestros. Y con respecto a los contenidos de la enseñanza, insistamos solo sobre las reveladoras diferencias perceptibles entre la impartida en el *calmécac* y el *telpochcalli*, ya que en la primera se hacía hincapié en la sabiduría y en la otra, en cambio, se insistía más sobre los aspectos prácticos y físicos.¹⁷ Del *calmécac* salían los “intelectuales” (conocedores de la historia, del movimiento de los astros y, como ya hemos observado, de la escritura y del calendario); en suma, los depositarios de la tradición. Y allí los maestros eran los “comentaristas de los códices”, como se desprende de este elocuente fragmento poético:

Yo canto las pinturas del libro,
lo voy desplegando,
soy cual florido papagayo,
hago hablar los códices en el interior de las casas de las pinturas
(Kobayashi, 1974: 86).

¹⁷ Para el *telpochcalli*, véase el Cap. IV del Apéndice al libro tercero en De Sahagún (1938: t. 1, 288-291), y para el *calmécoc*, el Cap. VII (294-296).

De los muchos aspectos que restaría abordar, dentro de aquel complejo sistema educativo, detengámonos un instante para recordar a los *tlatiminime* (“sabios o philosophos” los llamó De Sahagún), a quienes estaba encomendada la educación superior:

El sabio: una luz, una tea, una gruesa tea que no ahúma.

Un espejo horadado, un espejo agujereado por ambos lados.

Suya es la tinta negra y roja, de él son los códices, de él son los códices.

El mismo es escritura y sabiduría. Es camino, guía veraz para otros.

Conduce a las personas y a las cosas, es guía de los negocios humanos.

El sabio verdadero es cuidadoso (como un médico) y guarda la tradición. Suya es la sabiduría transmitida, él es quien la enseña, sigue la verdad. Maestro de la verdad, no deja de amonestar.

Hace sabios los rostros ajenos; hace a los otros tomar una cara (una personalidad), los hace desarrollar.

Les abre los oídos, los ilumina.

Es maestro de guías, les da su camino,
de él uno depende.

Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos; hace que en ellos aparezca una cara [(una personalidad).

Se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena.

Aplica su luz sobre el mundo.

Conoce lo (que está) sobre nosotros (y), la región de los muertos.

(Es hombre serio.)

Cualquiera es confortado por él, es corregido, es enseñado.

Gracias a él la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza.

Conforta el corazón, conforta a la gente, ayuda, remedia, a todos cura
(León-Portilla, 1959: 63).¹⁸

Pero, más que educadores estrictos, fueron pensadores cabales, capaces de elaborar una sabiduría por momentos conmovedora y bella siempre, que ha merecido ser considerada como un verdadero cuerpo de doctrina; una filosofía, tal como la conceptúa Miguel León-Portilla (1959) al abordar las ideas cosmológicas, metafísicas y teológicas de estos hacedores de una cosmovisión, hecha de “flor y canto”, y a través de la cual se advierte una suerte de escepticismo, producto a su vez de penetrantes reflexiones sobre el tiempo y el destino humano:

Aunque sea jade se quiebra,
aunque sea oro se rompe,
aunque sea plumaje de quetzal se desgarrar (León-Portilla, 1959).

De todos modos este “modelo” educativo –vigente durante toda la vida y no limitado solo a la permanencia en las escuelas– que concentraba los conocimientos en grupos minoritarios, por momentos de carácter iniciático, implicaba serios riesgos. Que estos peligros no eran teóricos quedó demostrado cuando el pueblo mexicana sufrió la decapitación de casi toda su clase dirigente, que en su gran mayoría murió durante la guerra, como secuela de los enfrentamientos iniciales de la Conquista, y habida cuenta, además, que entre los sobrevivientes estaban los renegados que “se pasaron al bando enemigo”. Al cabo de poco más de medio siglo casi no quedaban hombres que supiesen dar razones de sus antigüedades y tradiciones, y en la práctica habían desaparecido los iniciados en la lectura de sus códices.

¹⁸ Este autor dedica una veintena de páginas de texto al comentario y glosa de cada uno de los versos de este rico testimonio.

La educación entre los incas

En el capítulo XIX del libro IV de sus admirables *Comentarios reales de los incas*, el Inca Garcilaso de la Vega memora al P. Blas Valera, quien, con relación al rey Inca Roca, escribe:

[...] Estableció muchas leyes, entre las cuales dize por más principales las que siguen. Que convenía que los hijos de la gente común no aprendiessen las sciencias, las cuales pertenescian solamente a los nobles, por que no se ensoberveciessen y amenguassen la república. Que les enseñassen los oficios de sus padres, que les bastavan. Que al ladrón y al homicida, al adúltero y al incendiario, ahorcassen sin remisión alguna. Que los hijos sirviessen a sus padres hasta los veinticinco años, y de allí adelante se ocupassen en el servicio de la república. Dize que fué el primero que puso escuelas en la real ciudad del Cozco, para que los amautas enseñassen las sciencias que alcançavan a los príncipes Incas y a los de su sangre real y a los nobles de su Imperio, no por enseñanza de letras, que no la tuvieron, sino por práctica y por uso cotidiano y por experiencia, para que supiesen los ritos, preceptos y ceremonias de su falsa religión y para que entendiessen la razón y fundamento de sus leyes y fueros y el número dellos y su verdadera interpretación; para que alcançassen el don de saber gobernar y se hiziessen más urbanos y fuessen de mayor industria para el arte militar; para conocer los tiempos y los años y saber por los ñudos las historias y dar cuenta dellas; para que supiesen hablar con ornamento y elegancia y supiessen criar sus hijos, gobernar sus casas. Enseñávanies poesía, música, filosofía y astrología; esso poco que de cada sciencia alcançaron. A los maestros llamavan *amautas*, que es tanto como filósofos y sabios, los cuales eran tenidos en suma veneración [...] (De la Vega, 1945 [1609]: t. I, 214).¹⁹

Y en el capítulo XXXV del libro VI, aunque ahora con relación a Pachacútec, “que es reformador del mundo”, leemos:

¹⁹ Citamos según la ejemplar edición al cuidado de Rosenblat, con “Prólogo” de R. Rojas.

Este Inca, ante todas cosas, ennobleció y amplió con grandes honras y favores las escuelas que el rey Inca Roca fundó en el Cozco; aumentó el número de los preceptores y maestros; mandó que todos los señores de vassallos, los capitanes y sus hijos, y universalmente todos los indios, de cualquier oficio que fuesen, los soldados y los inferiores a ellos, usassen la lengua del Cozco, y que no diese gobierno, dignidad ni señorío sino al que la supiese muy bien. Y por que ley tan provechosa no se huviessen hecho de balde, señaló maestros muy sabios de las cosas de los indios, para que los hijos de los príncipes y de la gente noble, no solamente para los del Cozco, mas también para todas las provincias de su reino, en las cuales puso maestros que a todos los hombres de provecho para la república enseñassen aquel lenguaje del Cozco, de lo cual sucedió que todo el reino del Perú hablava una lengua [...]. Todos los indios que, obedesciendo esta ley, retienen hasta ahora la lengua del Cozco, son más urbanos y de ingenios más capaces; los demás no lo son tanto (De la Vega, 1945: t. II, 81).

Los dos pasajes transcritos –y muchos otros podrían allegarse, no solo del mismo Inca Garcilaso sino también de Blas Valera, Martín de Murúa, Felipe Guaman Poma de Ayala, Pedro Cieza de León, Pedro Sarmiento de Gamboa y Antonio Vázquez de Espinosa, para citar solo figuras mayores de la historiografía americana²⁰ parecen constituir un buen punto de partida para conocer, siquiera en sus lineamientos esenciales, el papel de la educación entre los incas. Desde luego que, para su más adecuado entendimiento, esta educación previamente debe ser referida al modelo de aquella sociedad, algunos de cuyos rasgos en cierto modo permiten inferir los mencionados fragmentos: el carácter francamente minoritario y selectivo de la enseñanza institucionalizada, cuyos propósitos exceden los de la socialización para apuntalar objetivos políticos explícitos; y por el otro, el empleo de su lengua (*runa-simi*, es decir *lengua de hombre*, y que los conquistadores llamaron quechua) como instrumento imperial de penetración y consolidación de sus instituciones. Pero además es

²⁰ Para un juicio crítico de toda la copiosa bibliografía sobre el tema, véase Porras Barrenechea (1954).

preciso determinar el valor y las limitaciones de los testimonios utilizados. Comencemos por este segundo aspecto.

Casi todos los historiadores contemporáneos están contestes en admitir la sobresaliente importancia de la información proporcionada por el Inca Garcilaso, sin desconocer su idealización de aquella cultura, las omisiones o quizá desconocimiento de ciertos aspectos de las civilizaciones preincaicas a la par que la sobrestimación de la materna. De todos modos, “estos arreglos y modificaciones del Inca Garcilaso, y aun sus errores y supresiones innegables en algunas partes de su historia, son perfectamente explicables por lo demás y no menoscaban ni falsean su veracidad fundamental. De una parte es la propensión natural en Garcilaso a la idealización y el arquetipo y al embellecimiento de sus recuerdos infantiles [... los *Comentarios*] se hallan impregnados por una honda nostalgia, doblemente avivada por la distancia en el tiempo y el espacio” (Miró Quesada, 1976: t.I, XXVI).²¹

Los orígenes de los incas son legendarios;²² pues ellos, en algunos casos, pretendían descender de Huiracocha (divinidad civilizadora tiahuanacuense), y, en otros, de Manco Cápac y de su esposa Mama Ocllo. De todas maneras, su foco de irradiación inicial puede localizarse en el Cuzco, mediado el siglo XIII, según la mayoría de los especialistas. Sucesivas conquistas efectuadas a expensas de otros pueblos portadores de elevadas manifestaciones culturales²³ les permitieron constituir un verdadero imperio, el *Tahuantinsuyo* (“[...] que quiere decir las cuatro partes del mundo [...]”, *Comentarios Reales*,

²¹ La bibliografía sobre el autor es abrumadora. En la obra arriba citada podrán encontrarse algunas orientaciones básicas para profundizar el tema.

²² Infortunadamente, parte nada desdeñable de la abundante bibliografía existente es anticuada, idealizadora o simplificadora, más o menos arbitraria o tendenciosa; así, para solo citar un ejemplo, los difundidos libros de L. Baudin (s/d). Para una breve y sustanciosa introducción al tema, véase: Métraux (1975 [1961]). Si bien un tanto anticuado en ciertos aspectos sigue siendo valioso el estudio de Rowe (1946).

²³ De diversas civilizaciones anteriores (*chauín*, *moshica*, *chimú*, *nazca*, etc.) heredaron, en distintas épocas y en diferentes regiones, tradiciones culturales y conquistas técnicas, que supieron asimilar y enriquecer.

Libro II, Cap. XI), que se extendió, en el momento de su máximo esplendor (Siglo XV), desde el sur de la actual Colombia hasta el norte de Argentina y Chile, desde las orillas del mar hasta los bordes de la selva amazónica, abarcando la meseta boliviana.

El modelo de la sociedad incaica se asentaba sobre una economía agrícola de carácter intensivo, admirablemente organizada en torno a una unidad religiosa y productiva llamada *ayllu* (“división en todos los pueblos, grandes o chicos [...] por barrios o por linajes [...]”, *Comentarios Reales*, L. 1, Cap. XVI). Cultivaban colectivamente el suelo, que aprovechaban al máximo gracias a sus ciclópeas obras de ingeniería: andenes, acueductos, canales de regadío, que les permitían sembrar papa, maíz, quinua, tomate y otros vegetales, hasta en las escarpadas laderas de las montañas; las cosechas se distribuían entre el Sol, el Inca y los campesinos. De esta manera, los excedentes, que llegaron a ser muy significativos por el desarrollo tecnológico y la selección de las especies cultivadas, posibilitaron una intensa diferenciación social y el mantenimiento de ejércitos de magnitud hasta entonces desconocida y con los cuales, a su vez, se conquistaron dilatados territorios, y también se acumularon reservas alimenticias para hacer frente a eventuales catástrofes.

Fue un imperio fuertemente centralizado, de carácter colectivista, es cierto, pero contrariamente a lo que suele creerse con ligereza, nada socialista en el sentido moderno del vocablo; capaz, como se ha dicho, de satisfacer las necesidades de toda la población, pero que al mismo tiempo imponía el culto solar, la lengua quechua, la edad del casamiento, disponía el vestido y prohibía los viajes y los cambios de residencia.

Organización vertical y firmemente jerarquizada, la parte superior de la estructura social estaba constituida por el clan incaico –familia endogámica semejante en muchos sentidos a la de los faraones egipcios–, en torno al cual se iban estructurando, en círculos concéntricos, diversos grupos según su relación de parentesco, que de todos modos constituían una aristocracia de sangre; luego, los *curacas* (“[...] a los señores de vasallos, como duques, condes, marqueses, llamaron

curacas, los cuales como verdaderos y naturales señores presidían en paz y en guerra a los suyos [...]”, cita de Blas Valera en *Comentarios Reales*, L. V, Cap. XIII); y para terminar, las grandes mayorías integradas por campesinos, artesanos, esclavos. El pueblo, esto es los grupos no privilegiados, debía prestar obligatoriamente servicios al Estado, sea en el cultivo de la tierra, como hemos visto, en las minas, en el ejército o las obras públicas.

Esta formidable centralización imponía su autoridad hasta en los rincones más apartados del territorio; disponía para ello de una eficiente y compleja administración, además de comunicaciones seguras (sus calzadas y puentes han sido muchas veces comparados con los de los romanos) que a los *chasquis* (“[...] llamaban [así] a los correos que habían puestos por los caminos para llevar con brevedad los mandatos del rey y traer las nuevas y avisos que hubiese de importancia”, *Comentarios Reales*, L. VI, Cap. VII) permitían transmitir con sorprendente velocidad las órdenes.²⁴

Los abundantes testimonios indígenas y españoles disponibles, debidamente elaborados por estudiosos modernos, permiten establecer la existencia de un sistema de enseñanza rígidamente organizado y estratificado, que respondía de este modo, y muy satisfactoriamente, al modelo, requerimientos y valores de la sociedad incaica.²⁵ Por un lado, el *yachayhuasi* (“casa de enseñanza”, *Comentarios Reales*, L. VII, Cap. X) era un establecimiento para la formación de la nobleza masculina, cuyos objetivos coinciden con los señalados por el Inca Garcilaso. Así pues, los que allí asistían se convertían en los depositarios de todo el saber superior (teórico y práctico, ya que no solo estudiaban su religión, lengua e historia, sino que también se interiorizaban convenientemente en las técnicas indispensables para la administración, artes bélicas, hidráulica, agrimensura, estadística, etc.), lo que les permitía, llegado el momento, ejercer el gobierno

²⁴ Una fuente insustituible y admirablemente ilustrada: Guaman Poma de Ayala (1936, reedición facsimilar de 1968).

²⁵ Recordemos, entre otros: L. E. Válcárcel (1943, 1949, 1959), D. Válcárcel (1961) y Del Busto Duthurburu (1970).

con autoridad y también dirigir las grandes obras públicas o las guerras de conquista que invariablemente los llevaban a consolidar y ampliar el imperio. Y allí los jóvenes cuyo destino era constituirse en clase dirigente aprendían por tanto a mandar. Los medios de los cuales se valían eran el conocimiento sutil y refinado del idioma, de los *quipus* (“[...] a estos hilos añudados llamaban *quipus* [...]”, *Comentarios Reales*, L.VI, Cap. VII), del calendario, etc. Los transmisores de esos conocimientos eran los *amautas* (“[...] sabios, filósofos y doctores en toda cosa de su gentilidad [...]”, *Comentarios Reales*, L. VII, Cap. XXIX), quienes gozaban del mayor respeto y veneración por parte de la sociedad.²⁶ Su enseñanza era, por supuesto, oral y memorista, y para facilitar el aprendizaje se recurría a versificaciones de carácter mnemotécnico que escribían los *haravicus* (“[...] que son poetas [...]”, *Comentarios Reales*, L. II, Cap. XXVII). Imperaba, y tampoco podía ser de otra manera dado el “estilo” impuesto, una rígida disciplina reforzada por severos castigos corporales. El *yachayhuasi*, establecido en un lugar privilegiado del barrio de las escuelas, era, como lo definió Vázquez de Espinosa con acierto sumo, “la universidad, donde vivían

²⁶ Este punto parece requerir una aclaración. Ha perdurado una idealizada imagen del *amauta*, aunque algunos estudiosos ya señalaron este carácter tiempo ha. Por ejemplo, J. Eugenio Garro, quien sin dejar de reconocer que “*amauta* quiere decir sabio, prudente; y según algunos, filósofo”, prefiere subrayar que constituía una verdadera casta que cayó en el refinamiento, la sensualidad, la molición y contribuyó con su enseñanza al sometimiento del pueblo. Y, siempre según el mismo autor, los *amautas* favorecieron y estimularon el orgullo de los príncipes, ponderando sus glorias y sus hazañas, inculcando en el resto de la población formas de obediencia que contrariaban las posibilidades de desarrollo individual (Garro, 1926: 38-39). Aparentemente, esta apreciación acerca del carácter aristocrático de la enseñanza impartida por los *amautas* estaría en contradicción con el espíritu de la revista del mismo nombre donde se publicó el artículo señalado. Pero esto se explica si leemos con cierto cuidado la “Presentación” del número inicial de *Amauta* firmada por su propio director e inspirador, José Carlos Mariátegui (1926): “[...] No se mire en este caso a la acepción estricta de la palabra. El título no traduce sino nuestra adhesión a la Raza, no refleja sino nuestro homenaje al Incaísmo. Pero específicamente la palabra *Amauta* adquiere con esta revista una nueva acepción. La vamos a crear otra vez”.

los sabios *amautas*, y los *haravicus*, que eran los poetas que enseñaban las ciencias [...]” (Vázquez de Espinosa, 1948: L. IV, 518).²⁷

En cierto sentido, semejante al *yachayhuasi* de los varones, tenían los incas establecimientos para la educación femenina llamados *ac-llahuasi* (“[...] quiere dezir casa de escogidas [...]”, Vázquez de Espinosa, 1948: L. IV, Cap. 1), donde se formaban las mujeres que luego serían las sacerdotisas o vírgenes del Sol. Resultado de una severa y reiterada selección, pocas de ellas alcanzaban el carácter religioso, al cual de todas maneras llegaban sin abdicar de su voluntad, pues, en última instancia, debían dar su consentimiento. La mayoría prefería quedar a disposición del Inca, quien las asignaba en matrimonio a miembros de la nobleza de la corte o a *curacas*; esto último era, por lo visto, una forma sutil de influir sobre las poblaciones conquistadas a través de los gobernantes locales o de los delegados del poder central. La semejanza de las sacerdotisas con las monjas católicas, las ceremonias de ordenación, el voto de virginidad, etc., llamaron la atención de los españoles desde hora temprana; esto explica que la abundancia de los testimonios sea tan numerosa que nos dispensa abundar al respecto.²⁸ Pero lo que sí importa destacar es que eran escogidas entre la nobleza por su hermosura y dotes de inteligencia, no solo en las grandes ciudades sino también en los poblados dispersos por su vasta geografía. Para concluir con este punto digamos que si

²⁷ Como lo destaca su autorizado editor, del texto se desprende que la peregrinación americana de Vázquez de Espinosa se desarrolla entre 1612 y 1621, fechas límite expresamente citadas. Recuerda este autor, Vázquez de Espinosa, cómo los incas imponían su lengua “general” a todas las naciones en detrimento de la natural o materna, de manera que la primera se “hablaba en todo el reino del Perú, la cual corre en todas aquellas naciones que conquistaron por espacio de 1500 leguas; háblase desde Popayán hasta Chile y Tucumán, con lo cual las entendían y gobernaban, y eran amados y obedecidos por sus vasallos, aunque en tierras y regiones tan distantes” (Hemos modernizado la grafía y modificado la puntuación del texto citado).

²⁸ Citamos una sola fuente y la empleamos tanto por la extensión del texto como por los ricos pormenores que ofrece: Esteve Barba (1968: 169-174). La discusión acerca de la autoría de este texto del llamado “jesuita anónimo”, que para algunos estudiosos sería el P. Blas Valera, la analiza F. Esteve Barba (1968: XLIII-LI).

en el Cuzco estaba el *acllahuasi* principal, se tienen noticias de una veintena de otros en provincias (Del Busto Duthurburu, 1970: 280).

El resto de la población, es decir la gran mayoría, recibía una enseñanza predominantemente práctica, sobre todo a través de sus padres, con quienes los hijos varones vivían hasta los veinticinco años. Como no participaban de un sistema educativo formal, su socialización se realizaba a través de su vida comunitaria y, sobre todo, de las relaciones con el mundo del trabajo que desempeñaban en el campo, en los talleres artesanales, cuando no en la milicia o en otras tareas que requerían aprendizaje y disciplina. Pero es indudable también, y así lo recuerda Luis E. Válcárcel, que ciertas actividades demandaban adiestramiento y calificaciones especiales:

Los orífices y orfebres, los tejedores de tapices y ropa fina, los ceramistas que fabricaban vasos no utilitarios, los que lapidaban piedras finas, los que componían mosaicos de plumas de delicados colores, los arquitectos de templos y palacios eran preparados por “maestros”; algunos probablemente recibían la enseñanza tradicional dentro de su grupo dedicado de generación en generación a algunas de tales artes (Válcárcel, 1949: vol. 11, 24).

Además de los deberes religiosos, las costumbres, los hábitos y requerimientos de la convivencia configuraban una suerte de moral que implicaba un sentido de responsabilidad colectiva y un reconocimiento de los valores impuestos por la existencia diaria, donde el trabajo, insistimos, ocupaba un valor central, pues en la práctica todos trabajaban y siempre: niños, mujeres, ciegos y tullidos, cada uno de acuerdo con su edad y condiciones, en las labores más disímiles. Esta actitud constituía un elemento clave del modelo. Por eso, más que reprobar el ocio, este era severamente castigado. Al respecto, recuerda Ángel Rosenblat en un finísimo ensayo:

Se cuenta que los indios del Cuzco se saludaban antiguamente con una fórmula que era un código de moral práctica: *amallulla amaquella*, “no seas mentiroso ni ocioso”. Existía también una variante: *amallulla amasúa*, “no seas mentiroso ni ladrón”. Era la manera de

encomendarlo a uno a Dios. Cuando el régimen se derrumbó, y a las castas de origen divino se superpuso el conquistador, el trabajo perdió su sentido religioso (Rosenblat, 1965: 77).²⁹

A lo largo de este estudio trataremos de ir señalando, como una variable significativa del estilo de las distintas sociedades, el valor que en cada momento se atribuye al trabajo, factor por lo demás hartamente desatendido en las historias de la educación a pesar de su interés no solo histórico sino también contemporáneo.

Llegados a este punto, parece de interés acotar que, de un tiempo a esta parte, ha comenzado un proceso de revalorización de la *visión de los vencidos* a través de la búsqueda del *reverso de la Conquista* (León-Portilla, 1970), lo que hoy nos permite entender mejor la “desestructuración” demográfica, económica, social y política del universo indígena y, por lo tanto, el “traumatismo de la conquista”. Numerosos testimonios, algunos de ellos de estremecedora belleza, lo confirman. Entre los mayas, donde el tiempo “representaba el orden y la medida, una vez destruido, el presente solo puede ser ‘tiempo loco’” (Wachtel, 1976: 59).³⁰ El tema vuelve a reaparecer en una elegía quechua (“Apu Inca Atahualpaman”) en la que se intuye el “nacimiento del caos”: “¿Qué arco iris es este negro arco iris / que se alza? / Para el enemigo del Cuzco horrible flecha / que amanece. / Por doquier granizada siniestra / golpea” (León-Portilla, 1970).³¹

El traumatismo de la Conquista se define por una especie de “desposesión”, un “hundimiento del universo tradicional”, escribe N. Wachtel (1976: 54-55), quien poco más adelante subraya que “la derrota

²⁹ Aunque algo anticuada, la obra de Capitan y Lorin (1948) trae interesantes referencias no solo sobre aspectos sociales del trabajo y sus diversos significados (tanto en la etapa tribal como en las posteriores a la colonización), sino también sobre el desarrollo de diferentes técnicas y actividades. La edición francesa original, *Le travail en Amérique* (Capitan y Lorin, 1914) trae grabados e ilustraciones en color omitidos en la versión española.

³⁰ La expresión “tiempo loco” está tomada de esa hermosa cosmogonía que es el *Chilam Balam*.

³¹ Esta obra reproduce el texto completo de la elegía en la versión castellana de J. M. Arguedas (León Portilla, 1970: 179-184).

posee un alcance religioso y cósmico para los vencidos; significa que los dioses antiguos perdieron su potencia sobrenatural”.

Y para cerrar este capítulo observemos que, a nuestro juicio, sería del mayor interés comparar los sistemas educativos de aztecas e incas, por ejemplo, con los de la Antigüedad clásica, por lo menos tal como estos aparecen expuestos en un libro tan riguroso como el de Henri-Irénée Marrou (1965), *Historia de la educación en la Antigüedad*, es decir, dejando de lado las idealizaciones que enturbian obras tan reputadas como *Paideia. Los ideales de la cultura griega* (Jaeger, 1946).

Capítulo 2

La colonia

Modelo hispánico

Casi todos los historiadores están contestes sobre las características esenciales del “modelo” impuesto al proceso de ocupación por parte de las potencias coloniales y las consecuencias que el mismo trajo aparejado. Disponemos para abordar el tema de una muy copiosa bibliografía –por momentos intimidadora por abundante y retórica– predominantemente tradicional y, sobre todo, jurídico-administrativa, la que experimentó, a nuestro juicio, una notable inflexión a mediados del siglo, que en cierto modo parece coincidir con la aparición de dos libros capitales de Sergio Bagú (1949, 1952). A partir de ese momento, comienzan a publicarse en forma creciente trabajos en los que predominan los aspectos económicos y sociales (lo que no excluye, desde luego, que por su número los estudios de carácter tradicional sigan siendo la gran mayoría),¹ más aún, esta modificación

¹ Factor significativo que tampoco puede dejarse de lado es la tardía gravitación de la carrera universitaria de Historia y la profesionalización de esta actividad con relación a las antiguas y numerosas facultades de Derecho; además, muchos de los libros

facilita y favorece una “relectura”, con otros ojos, y, lo que quizá más importa, desde diferentes perspectivas, de las grandes recopilaciones documentales publicadas, las obras producidas por la historiografía clásica e investigaciones monográficas (así, el redescubrimiento de obras excepcionales como las de Alejandro von Humboldt, mucho más que un viajero o un científico a secas, por su increíble riqueza en materia de observaciones e interpretaciones). También desempeñaron papel fecundo en estos cambios ambiciosos estudios de historia-dores extranjeros como Hamilton o Chaunu.

De todos modos, este enriquecimiento de la imagen histórica, en cuyo trasfondo se pueden percibir las exigencias de una sociedad en crisis que busca explicarse y entenderse a partir de sus raíces, de sus modelos, de sus alternativas y de sus frustraciones, aún no se ha hecho sentir demasiado sobre el espíritu ni el método de los trabajos referidos a los aspectos culturales, educativos o ideológicos, en los que todavía suelen perdurar las series de nombres y obras, verdaderos catálogos no siempre rigurosos, dicho sea esto sin desconocer meritorios esfuerzos por estructurar procesos más y mejor “armados”, cierto es, pero que casi siempre parecen desarrollarse en el vacío histórico-social.²

publicados sobre la materia lo fueron por abogados y cuyos destinatarios eran, sobre todo, los estudiantes de leyes.

² A los efectos que aquí interesan –y dejando de lado tanto las obras de carácter nacional como las colectivas en varios volúmenes, así las dirigidas por R. Levene (anti-cuada) y A. Ballesteros y Beretta (muy desigual)– destacaremos solo unas pocas de diversa índole: *El Imperio hispánico en América* (Haring, 1966), con “Prólogo” de R. Zorraquín Becú, buena exposición, con amplia bibliografía; *Programa de historia de América en la época colonial* (Zavala, 1961), con resumen en inglés por M. Savelle y versión española de A. Alatorre; aunque sumaria, es rica en ideas y de interés sobre todo por establecer comparaciones con los procesos llevados a cabo por ingleses, holandeses, franceses, etc. Sobre temas más específicos: *Historia de la cultura en la América hispánica* (Henríquez Ureña, 1947); *De la Conquista a la Independencia* (Picón Salas, 1958). Entre las obras más recientes y accesibles: *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo* (Sunkel y Paz, 1970); *La economía latinoamericana. Una síntesis desde la Conquista hasta la Revolución Cubana* (Furtado, 1969); *América Latina* (Konetzke, 1971). Por sus puntos de vista renovadores añadiríamos *Historia social y económica de España y América* (Vives, 1957). Todas las citadas –salvo la de S. Zavala– tienen varias

El arribo de los europeos al Nuevo Mundo constituyó un verdadero cataclismo para los pobladores indígenas (“hecatombe demográfica” la denomina Celso Furtado) caracterizado tanto por los desplazamientos poblacionales, no solo debido a los choques iniciales (de los que el blanco sacó la mejor partida pues disponía de una tecnología más avanzada, como las armas de fuego, y un recurso tan sorprendente como el caballo), sino también a la consiguiente desarticulación de las unidades productivas aborígenes. A todo esto deben sumarse muchos otros factores no menos importantes: las epidemias, provocadas por enfermedades para resistir las cuales los grupos indígenas carecían de defensas biológicas. Los cronistas nos han dejado testimonios de algunas de las propagadas, por ejemplo, en México: en 1520, *cocolitzli* (viruela); en 1530, *topitonzahuatl* (sarampión); en 1541, *matlalzuhuatl* (tabardillo o tifus), solo a esta última se atribuyeron dos millones de víctimas en 1576. Súmense a todos estos datos las nuevas formas que adquiriría el trabajo forzado, los desplazamientos con catastróficas modificaciones del hábitat y, por consiguiente, con alteraciones muy profundas en la dieta alimenticia.

Las cifras sobre el número de primitivos pobladores y la posterior evolución del proceso demográfico constituyen una cuestión hartamente disputada, sobre la cual no hay ciertamente consenso alguno y son muy pronunciadas las disparidades. Como sugestiva referencia, digamos que las estimaciones de Ángel Rosenblat (1954),³ sagaz y fino observador del tema, son pálidas frente a las propuestas por la llamada escuela de Berkeley y por Woodrow Borah sobre todo; para estos últimos, y ofrecemos las cifras solo a título indicativo, el número de pobladores indígenas habría seguido una descendente curva dramática, que fue pasando, para solo el México central, de 25.200.000 en 1519 a 16.800.000 en 1532, 6.300.000 en 1548, 2.650.000 en 1568,

reediciones posteriores. A lo largo del capítulo se indicarán obras correspondientes a cada momento o problema.

³ Un trabajo más reciente y menos ambicioso: Sánchez-Albornoz y Moreno (1968).

1.900.000 en 1580, 1.375.000 en 1595 y 1.075.000 en 1605 (Cfr. Mörner, 1969: 41).

Pero importa, no menos que el número, el proceso de mestizaje, tan complejo como rico en matices, pues en el mismo participan en proporciones variables blancos, indígenas y negros, y en él la estratificación social se entrelaza con la cultural. Fácil es comprender que, si se parte de una concepción eurocéntrica y monoteísta, los demás grupos (paganos, herejes, etc.) necesariamente debían ser considerados inferiores, y esto cualesquiera fuesen los caracteres de la legislación. Esta situación quedaba sensiblemente agravada por la franca subordinación a la que estaban sometidos los indígenas (derrotados y en desvalida inferioridad tecnológica frente al ocupante), lo que también ocurría con los negros (por su misma condición servil y su debilitamiento por el desarraigo al que fueron sometidos por el traslado a miles de kilómetros de su hábitat primitivo). Es decir, el formidable proceso de mestización, estimulado por factores biológicos como el número desproporcionadamente reducido de mujeres blancas, que se dio en medio de una maraña de prejuicios raciales y discriminaciones de la más diversa índole. La realidad enriqueció el tejido social con mestizos, mulatos, cuarterones, quinterones, cholos, chinos y tantas otras denominaciones, tan gráficas como ilustrativas de la diversidad de grados del cruzamiento. De este modo, nos enfrentamos con lo que Magnus Mörner (1969) estudia al abordar “la evolución histórica de dos procesos paralelos en América Latina: el mestizaje y la aculturación, con su secuela lógica, la asimilación” (21).⁴

La adecuada comprensión del proceso de mestizaje, y sobre todo en sus alcances sociales, se ha visto enturbiada durante siglos por la cerrada concepción eurocéntrica, o, mejor todavía, hispanocéntrica; aunque podrían señalarse significativas excepciones, así, en los primeros tiempos, cuando algunos caracterizados y excepcionales sacerdotes de espíritu renacentista como Pedro de Gante, Vasco de

⁴ Véase también G. Aguirre Beltrán (1957), sobre todo para entender la vigencia del problema.

Quiroga, Juan de Zumárraga, etc., adoptaron una visión más comprensiva y abarcadora; y también al término de la Colonia ocurrió algo semejante con los hombres de la Ilustración (españoles, criollos, o extranjeros como Von Humboldt). Mas tampoco el siglo XIX mejoró el entendimiento de la cuestión, pues si por un lado estaban los “liberales” con sus fobias antiespañolas y antiindígenas, que tenían la mirada puesta en la Europa que la Revolución Industrial y agrícola estaba modificando, por el otro, los grupos conservadores añoraban cuando no reivindicaban las concepciones jerárquicas de la Colonia, que por supuesto relegaban tanto a indígenas como a negros. Más tarde, tampoco el positivismo dejará de hacer estragos también en el sentido de incorporar fundamentos biológicos y racistas para analizar el problema y proponer soluciones. Tardío será pues el planteamiento científico.⁵

Desde otro punto de vista, recordemos que los conquistadores, al proceder a la ocupación de los territorios recién amanecidos para la historia occidental, se entregaron al saqueo y pillaje de las riquezas acumuladas (sobre todo, de los metales preciosos). Más adelante, cuando se trató de organizar su explotación sobre otras bases, debió recurrirse al trabajo indígena, cuyo aprovechamiento se efectuó a través de diversas instituciones y figuras jurídicas, algunas de ellas de tradición medieval europea, convenientemente adaptadas o modificadas según las circunstancias y las actividades. Determinados grupos consolidaron grandes unidades productivas, como la hacienda (forma típica de explotación extensiva y casi siempre dedicada al monocultivo), donde la forma predominante de arraigar al indígena al suelo fue la encomienda. Además, como se ha señalado agudamente, la expansión de la frontera (es decir, el ensanchamiento del área ocupada) fue muchas veces correlativa con la mengua de la población (Bradley, 1974: 557-558). La esclavitud negra fue un recurso

⁵ Un solo aspecto de esta compleja cuestión constituye el llamado “indigenismo”, de enorme trascendencia hasta nuestros días. Aunque referido a un solo país, véase el significativo estudio, con perspectiva histórica, de L. Villoro (1950, 1979), cuya segunda edición cuenta con un interesante “Prólogo a la nueva edición” de sentido crítico.

mediante el cual, llegado el momento, trató de suplirse la mano de obra que escaseaba o tenía bajo rendimiento en las regiones dedicadas a cultivos tropicales. Por otro lado, su introducción se convirtió en una de las mercancías más importantes del comercio internacional de la época⁶ y en una actividad que permitió acumular ingentes capitales.

La economía prehispánica (fundamentalmente de consumo, producía excedentes relativamente escasos y, sobre todo, su utilización era local o regional) fue bruscamente modificada en favor de una economía de explotación para producir excedentes abundantes, cuyos usufructos eran no solo de los nuevos amos, sino que estaban destinados, fundamentalmente, a ser remitidos a las metrópolis (Bradley, 1974: 560-562). Ahora bien, y el dato es importante para caracterizar el “modelo”, la introducción de los nuevos productos al mercado internacional se hace, sobre todo, a través de formas monopólicas, es decir, coherentes con las ideas mercantilistas que poco a poco se iban definiendo.⁷ Y aquí parece del mayor interés subrayar el sobresaliente papel que cumplieron los metales preciosos del Nuevo Mundo en el desenvolvimiento, fortalecimiento y consolidación del temprano capitalismo comercial de las potencias rivales de España y Portugal y, luego, en el desarrollo de las manufacturas y la protohistoria de la Revolución Industrial; el proceso que allí se dio fue de signo inverso al seguido por los países ibéricos, que fueron apartándose de la modernización de la estructura económica y sociopolítica a la cual, paradójicamente, estaban contribuyendo⁸ y refugiándose en formas precapitalistas. Dejamos de lado la “revolución de precios” que se desencadenará en el Viejo Mundo, y que aquí no nos

⁶ Véase una valiosa síntesis en R. Mellafe (1973).

⁷ Sunkel y Paz (1970: 275 y ss.), donde se brindan significativos elementos para mejor definir el “modelo” que nos interesa.

⁸ Véase la obra clásica *El tesoro americano y la revolución de los precios en España, 1501-1650* (Hamilton, 1975). Esta obra, cuyo original inglés apareció en 1934, tuvo gran influencia en el desarrollo de los estudios históricos. Del mayor interés son, a su vez, los capítulos pertinentes de un libro más reciente: *Or et monnaie dans l'histoire. 1450-1920* (Vilar, 1978).

interesa de manera directa, aunque sí algunas de sus repercusiones en América.

El colono que explota mano de obra sin preocuparse de su renovación prepara la desaparición de dicha mano de obra, y por consiguiente su propia ruina. Por otra parte, el metal, en el lugar, le parece producido a un precio tan barato que lo entrega a cambio de cualquier mercancía procedente de Europa; haciéndolo desencadena la baja del valor de cambio del metal, es decir, de lo que produce; otra manera de preparar, a más o menos largo plazo, su propia ruina (Villar, 1978: 138).

La formidable inyección de oro y plata en las economías europeas tendrá efectos muy desiguales según la estructura socioeconómica de los países que se supone debían ser sus beneficiarios. Algo semejante a lo que parece ocurrir en estos momentos con los superávits que “afligen” las finanzas de ciertos países productores de petróleo, cuando es evidente que sus efectos a largo plazo quedarán determinados en función del “modelo” adoptado (política económica y social, legislación, etc.). España y Portugal no optaron por la mejor vía, de allí que el enriquecimiento sustancial de sus potencias rivales estuvo directamente correlacionado con el propio empobrecimiento absoluto y relativo. Una galopante inflación contribuyó a la decadencia de las otrora orgullosas monarquías ibéricas.

El ya secular debate sobre el carácter de la colonización de América Latina parece continuar convertido poco menos que en un diálogo entre sordos. Por una parte, están quienes la idealizan (atendiendo, sobre todo, a la legislación y a las labores indudablemente educativas y humanitarias de la Iglesia) y, por otra, quienes la rechazan aferrándose a datos simplificados de la realidad. Entendemos que los sostenedores de la “leyenda rosa”, que abunda en apreciaciones éticas y religiosas, descuidan, para explicar el carácter aparentemente benévolo de la empresa, tomar en cuenta los intereses de la Corona, preocupada por “proteger” al indio que, paulatinamente, se iba convirtiendo en la pieza clave del proceso productivo y que, por su

parte, los encomenderos estaban exterminando. Por el otro lado, los defensores de la “leyenda negra” olvidan que los rasgos de inocultable brutalidad que revistió la Conquista no son específicos de la realizada por España o Portugal, sino características de toda conquista y sojuzgamiento –cualesquiera sean los motivos esgrimidos– que menoscaba la personalidad de los pueblos sometidos y trastorna sus formas de vida.

Conocidos historiadores han atribuido la evidente contradicción entre teoría y práctica del gobierno del Imperio a la ignorancia, poco menos que total, de la diversidad geográfica y social de las regiones ocupadas, lo que habría conspirado contra la eficacia de las medidas, desvirtuando así las intenciones últimas del legislador. En este sentido, escribe José María Ots (1934: 13):

Desde los primeros momentos se produjo un profundo divorcio entre el derecho y el hecho, entre las aspiraciones generales de los moralistas y teólogos victoriosamente reflejadas en las leyes y las exigencias incontenibles de las minorías colonizadoras de las distintas provincias americanas, sin que bastaran para salvar este divorcio las disposiciones de excepción que pronto hubieron de dictarse para regular según normas especiales comarcas determinadas.

Sin discutir en modo alguno la validez de estas observaciones, cabría preguntarse si no tendría mayor efecto explicativo rastrear los intereses, los valores y los ideales que subyacen tanto en las formulaciones jurídicas como en el empecinamiento de los colonos españoles. “Necesidades cristianas y humanitarias se unían sin duda a las necesidades de mano de obra” (Rosenblat, 1954: t. I, 93).

Porque darse por satisfecho con las formulaciones tal como aparecen enunciadas, por ejemplo, en la *Recopilación de leyes de Indias de 1680*, de indudable espíritu humanitario, es algo así como conformarse con la abundante legislación que hoy proclama la universalidad y la gratuidad de la enseñanza, como si este enunciado tuviese efectos mágicos para disipar el analfabetismo y reducir la deserción escolar. Además, es a todas luces evidente que gran parte de la

copiosa legislación indiana revela ya en sí misma un tenso contrapunto entre los intereses de la Corona y los de los encomenderos, dicho sea esto sin desconocer tampoco las contradicciones en que ella misma incurría.

Si por momentos se recomienda el cumplimiento de toda clase de formalidades para la pacífica ocupación de la tierra (escribanos, requerimientos, ceremonias, etc.), cuando aumentaba la resistencia de los aborígenes se promulgaban disposiciones tales como la “Real Provisión de la reina Doña Juana para que los vecinos de la Española y demás islas puedan hacer guerra a los caribes y hacerlos esclavos” (Burgos, 3 de junio de 1511, posterior, a su vez, a otras que prohibían el cautiverio de los indígenas), que cita Silvio Zavala, y de donde entre-sacamos este elocuente pasaje: “[...] et que pudiesen cautivar e llevar a las partes e islas donde ellos quisiesen, e venderlos e aprovecharse dellos sin caer ni incurrir en pena alguna [...]”(Zavala, 1935b: 316). Que esta autorización se prestaba a excesos lo corrobora otro testimonio, esta vez con fecha del 2 de agosto de 1530:

[...] considerando los muchos daños que en deservicio de Dios y nuestro dello se han seguido e siguen cada día, por la desenfrenada codicia de los conquistadores e otras personas que han procurado hacer guerra e cautivar los dichos indios muchos esclavos que en la verdad no lo son, lo cual ha sido gran daño para los dichos indios, islas y tierra firme del dicho mar océano e que los dichos naturales hayan padecido demás del dicho cautiverio [...] (Zavala, 1935b: 326).

Pese a todos los esfuerzos por relativizar la dureza de sus rasgos, observemos con el mismo Ots (1934: 11 y ss) que la *encomienda*, institución fundamental para comprender la sociedad colonial, estaba caracterizada por el “trabajo forzoso, excesivo sin la compensación de un salario”.⁹ Generalizando, digamos que el trabajo era obligatorio como lo eran los tributos. Fuera de lugar estaría, en este momento,

⁹ Amplios desarrollos del tema referidos a un contexto más amplio, también del mismo autor: Ots (1946, 1958). Además, el trabajo ya clásico de Zavala (1935a).

ampliar estas consideraciones para abordar los repartimientos, la mita y las demás formas de explotación del trabajo indígena. Nos hemos detenido en la encomienda porque nos parece la institución más característica del “modelo”, como lo son, en otros planos, la mina, la hacienda, el obraje, el monopolio comercial, etcétera.

La extensión misma del Imperio colonial español –con su extraordinaria diversidad geográfica, desde los trópicos a los páramos helados, desde las tierras fértiles hasta los yermos cuyas entrañas escondían los metales preciosos–; la heterogeneidad humana y la pluralidad de intereses e ideales –desde las grandes culturas a los pueblos de estructura tribal, desde la voracidad del encomendero al fervor catequístico de los misioneros, las reivindicaciones de criollos y mestizos, la situación de indios y negros, la ambición de los funcionarios, el resentimiento de burócratas y golillas, etc.– constituyeron, evidentemente, un desafío inédito hasta entonces en la historia. Organizar ese mosaico fue un reto a la inteligencia política; urgían respuestas para cuestiones que, por su misma magnitud, carecían de precedentes. Ahora bien, como se ha dicho en reiteradas oportunidades, la Corona adoptó al efecto una política centralista, en particular en sus aspectos administrativos (y sobre todo en los niveles superiores de decisión y aplicación de las resoluciones), y para ello prefirió fundamentalmente a los peninsulares, sometidos estos a su vez a una intensa rotación; la exigida fidelidad era la respuesta imaginada a las distancias y al aislamiento, ya que las comunicaciones eran lentas e inciertas, las demoras muchas y los peligros abundantes; y, sobre todo, los intereses contrapuestos. De esta forma, insiste Clarence H. Haring, se impedía el arraigo y la identificación de esa misma jerarquía administrativa con los intereses locales, asegurándose así el franco predominio de los de la metrópoli y de sus súbditos a base de confianza más que de eficiencia. Las riendas del gobierno a su vez viéronse fortalecidas por obras hazañosas como grandes construcciones militares y civiles, fuertes, puertos, caminos, palacios, templos, etc., que revelan una sagaz capacidad de respuesta. Reconocerlo en modo alguno significa compartir el modelo que, evidentemente,

si era funcional para los intereses peninsulares, no parecía serlo tanto para los del Nuevo Mundo; sometidos estos a fuerzas distorsionadoras exógenas, mal podían encontrar su propio equilibrio y, menos aún, insertarse directamente en el nuevo mercado internacional que se estaba forjando. Dicho todo esto, también cabe recordar que actuaban no solo fuerzas centrípetas, sino también otras centrífugas, que los intereses regionales fueron agudizándose y preanunciando aquellas contradicciones y rivalidades que centurias después llevarían a la conformación de los nuevos Estados nacionales. Y con esto tampoco se agotan las contradicciones del “modelo”; hubo otras que aquí apenas insinuamos, llamadas a tener trascendencia con el tiempo; así, la postergación de los criollos,¹⁰ es decir los blancos nacidos en el Nuevo Mundo e hijos de los mismos españoles. “Los criollos”, dice Haring, “estaban por lo común excluidos de los cargos de responsabilidad y autoridad; se encontraban representados en los cabildos, en pequeña parte de la jerarquía eclesiástica” (Haring, 1966: 214). Estas formas de discriminación, que ya advirtió temprana y sagazmente Alejandro von Humboldt, son otros elementos del “modelo” colonial que estamos intentando perfilar. Y repárese que tampoco hemos dicho nada de los levantamientos, rebeliones, asaltos y ataques indígenas y otras conmociones semejantes, que durante centurias afectaron, cuando no estremecieron, la estructura colonial, menos apacible de lo que suele creerse.¹¹

Mas, contrariamente a los criterios predominantes entre los colonizadores portugueses e ingleses, de ocupación litoral y actitud extractiva, España optó, luego de silenciados los estrepitosos choques del primer momento y de las iniciales décadas de política de incautación y pillaje, por un procedimiento más arduo como fue el

¹⁰ Interesantes referencias sobre la diversidad de significados y matices que adquiere la palabra criollo en distintas regiones y momentos pueden verse en Friederici (1960: 219-221).

¹¹ Solo a título de ejemplo, mencionemos las decenas de “Rebeliones indígenas en el norte de México. Siglos XVI-XVIII” que enumera Florescano (1969b) y “Colonización, ocupación del suelo y ‘frontera’ en el norte de Nueva España, 1521-1750” (Florescano, 1969a: 72-75).

de la “aculturación” de las zonas bajo su dominio. La colonización se tornó factible en regiones de alta densidad demográfica y fuerte organización (México y Perú, sobre todo), pero el modelo extractivo inicial se mantuvo frente a los pueblos más difíciles de someter como los araucanos o los pampas; aquí la réplica fue categórica: incursiones militares.¹² Las diferencias, en cada caso, estaban determinadas, pues, por las formas de organización indígena y los recursos locales disponibles y, según ellas, fueron las respuestas en todos los campos, incluidos los de aculturación-educación. En las sociedades desarrolladas y estratificadas, los españoles, que ocuparon la cúpula del poder desplazando violentamente la élite indígena, trataron de consolidar las nuevas formas de trabajo como la encomienda, la mita, el yanaconazgo, etc., modalidades diversas de idéntica explotación de la mano de obra. Por supuesto que la lengua y la evangelización fueron instrumentos eficaces para fortalecer el predominio europeo (imposición del español; extirpación de las idolatrías; eliminación o asimilación de las fiestas paganas), muchos de cuyos elementos servirán después para colorear las fiestas cristianas; y más tarde, procesiones, autos sacramentales, etcétera.

Ahora bien, el papel del Estado y la Iglesia (y aquí no debe omitirse el derecho de patronato que tan celosamente defendieron tanto los Austria como los Borbones, lo que aumentaba el poder de este derecho) tuvo como objetivo limitar las iniciativas individuales (poniendo coto muchas veces a los aventureros o a la exagerada explotación privada de los recursos humanos); pero, de todos modos, no pudo impedir la formación y la consolidación de grandes unidades territoriales, porque la institución del mayorazgo las favorecía. Por su parte, la sociedad blanca en su conjunto trataba de edificarse sobre los mismos valores y pautas que la española europea: importancia de los títulos, honores y jerarquías; desprecio por el trabajo manual;

¹² Las muy diversas modalidades que adquirieron, a través del tiempo, la ocupación de la tierra, el poblamiento y la consolidación o ensanche de la frontera pueden verse en los diversos trabajos que integran la obra editada por Á. Jara (1969): *Tierras nuevas. Expansión territorial y ocupación del suelo en América (siglos XVI-XIX)*.

prestigio de la cultura libresca y ornamental; pero, contrariamente a lo que ocurría en Brasil, los caracteres urbanos iban predominando sobre los rurales: las cortes virreinales, o las de los gobernadores, arzobispos, obispos, etc., generaban en torno de ellas manifestaciones de una cultura de cierto refinamiento, inauténtica si se quiere, pero de todos modos satélite de la península. Ahora bien, en oposición a lo previsto, la sociedad fue reflejando –aunque distorsionada por una falsa perspectiva– la imagen de las diversas regiones o las apetencias de los nuevos grupos sociales; iba forjando, de este modo, dificultosamente, cierto es, su personalidad. Y “así quedó implantada en las ciudades hispánicas y lusitanas una sociedad barroca de Indias, como una imagen especular de las de España y Portugal, alterada por el color cobrizo de las clases no privilegiadas” (Romero, 1976: 85).

Pero no nos apartemos demasiado del razonamiento central y digamos siquiera algo de otras formas de ocupación territorial. Por necesidad, fue distinta la respuesta española al desafío que planteaban los pueblos de agricultura incipiente, aquellos que otrora fueron tributarios de los incas o aztecas; como diferente fue la ensayada frente a los grupos nómadas, rebeldes e irreductibles (guaraníes, calchaquíes, chiriguano, etc.); aquí la respuesta del ocupante, lo acabamos de señalar, fue acorralarlos y exterminarlos (araucanos, etc.). Y para terminar digamos que las misiones y reducciones del siglo XVII poco tienen que ver con las del siglo XVI. Estas fueron realmente evangelizadoras, inspiradas en las ideas renacentistas de la dignidad del hombre y de su posible redención por el trabajo, la educación y sobre todo la religión; las primeras, en cambio, fueron más una respuesta a una política de fronteras, en la que predominaban los intereses geopolíticos y estratégicos (norte de México; misiones frente a los avances portugueses en el Brasil; Patagonia ante la voracidad inglesa).

Como es evidente, este trabajo no persigue el propósito de elaborar una pormenorizada historia de la educación latinoamericana en todos sus niveles; solo aspiramos, tal como queda señalado desde las páginas iniciales, a estudiar las posibles relaciones, cuando las hay, o

señalarlas cuando no se tornan evidentes, entre los “modelos” reales o ideales de una determinada sociedad y la enseñanza por ella impartida, como también sus contradicciones y sincronías. Por consiguiente, luego de esbozada, quizás harto someramente, la situación en las colonias españolas y señalados algunos de sus rasgos más notables, digamos con Haring, y asumiendo el riesgo de simplificar el problema, pero adoptándolo solo como un posible punto de partida, que “la educación [...] fiel reflejo de la sociedad donde se impartía, permaneció esencialmente aristocrática, confinada a una clase selecta: los criollos, españoles y mestizos de clase alta” (Haring, 1966: 230).

Sin compartir necesariamente en todos sus elementos el juicio de Haring, digamos que la labor educativa de la Iglesia durante los primeros tiempos, casi identificada con sus tareas de evangelización, fue a todas luces notable; soplaban por entonces vientos renacentistas y aquella infusa concepción optimista del hombre inspiró a los grandes misioneros, algunos de cuyos nombres mayores recogió la historia y viven aún en la imaginación popular, como es el caso de fray Vasco de Quiroga. Este, lector asiduo de Tomás Moro, convencido de la bondad natural del hombre y, por lo tanto, de la posibilidad de congregar pacíficamente a los indígenas, fundó instituciones que él llamó “hospitales”, suerte de comunidades donde, luego de las jornadas de labor limitadas a seis horas diarias dedicadas a los trabajos de la agricultura o al ejercicio de diferentes oficios útiles, restaba tiempo suficiente para desarrollar esfuerzos de educación religiosa y práctica al mismo tiempo. La empresa, transcurridos más de cuatro siglos, conserva notable interés. A nuestro juicio, esta audaz iniciativa –tantas veces tildada peyorativamente de utópica– no fracasó por ese rasgo que la hacía poco viable o nada práctica para sus contemporáneos, sino por haber creído posible sustraer aquellos establecimientos al “modelo” de la sociedad que se estaba consolidando a su alrededor y mal podía tolerarlos.¹³

¹³ Zavala (1965). Esta obra recoge diversos estudios publicados por el autor en distintas ocasiones. Véanse, en especial, pp. 41-74.

Mas desde un riguroso punto de vista cronológico debimos anteponer a Vasco de Quiroga el nombre del fraile flamenco Pedro de Gante, quien organizó el primer establecimiento educativo del Nuevo Mundo y tuvo la admirable iniciativa de volcar al náhuatl los libros de doctrina necesarios para ejercer su ministerio (Kobayashi, 1974: 241). A estos nobles misioneros es justo añadir el nombre de fray Bartolomé de las Casas, quien para colonizar efectivamente pedía labradores, ayuda que le fue negada pues, como lo recuerda Lewis Hanke (1988), “los señores feudales [...] no tenían la intención de permitir que sus labradores dejaran la tierra, por muy necesarios que fueran en América”. Fracasó también Las Casas en su intento de la Vera Paz por idénticos motivos que los que impidieron el éxito del de Vasco de Quiroga; es decir, insistimos, “no tanto por la imposibilidad práctica de llevarlos a cabo, sino de sustraerlos al régimen social y político, de dejar un pedazo de tierra y un grupo de hombres a salvo de la voracidad de los conquistadores y los encomenderos” (Weinberg, 1966: 12 y ss.).

Fueron, ambos, intentos de asimilación pacífica del indígena, como también lo fue el del erasmista fray Juan de Zumárraga, primer obispo y primer arzobispo de México, e introductor de la imprenta en el Nuevo Mundo (1539), quien tres años antes ya había organizado el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco.¹⁴

La importante obra de estos primeros evangelizadores humanistas –hombres de sensibilidad social– está fuera de toda duda; antes bien, debe ser subrayada como ejemplar. Pero a medida que el fervor inicial fue decayendo y los aires de la Contrarreforma desplazaban a los renacentistas, se produce una modificación esencial en la política educativa seguida, menos inspirada ya en aquellos ideales generosos

¹⁴ Sigue siendo indiscutible *Don Fray Juan de Zumárraga* (García Icazbalceta, 1947), con un importantísimo apéndice documental. Más material, hasta entonces inédito, véase en Carreño (1941). El Colegio de Santa Cruz, en Santiago de Tlatelolco, creado el 6 de enero de 1536, fue, dicho sea de paso, el primer establecimiento de carácter universitario donde se enseñó medicina en el Nuevo Mundo y allí fray Bernadino de Sahagún escribirá su monumental *Historia de las cosas de Nueva España*.

de los misioneros de sacrificada existencia al ser vicio de la propagación del mensaje evangélico; ahora, esta debía enfrentar la realidad de un mundo donde gravitaban cada vez más intereses creados, en este caso, de los encomenderos. No seguiremos las peripecias de este interesante y secular proceso –donde también tendríamos que señalar la aparición de las primeras escuelas públicas subvencionadas por los cabildos; nos limitaremos a señalar que aun los propósitos más levantados y restringidos de establecer colegios para los hijos de los caciques sufrieron la acción enemiga de las autoridades, más interesadas en salvar el “orden” que las almas.

Las inconsecuencias y titubeos de la política educativa, aun los referidos a un problema tan concreto y limitado como era la enseñanza de los nobles o hijos de los caciques indígenas, pueden rastreadse a lo largo de los siglos. Veamos, en este sentido, un documento referido a México, del siglo XVII.

En la “Real Cédula pidiendo relación sobre que se ha advertido que los religiosos de la Compañía de Jesús querían hacer colegios donde los indios pudiesen aprender las ciencias de gramática, retórica, filosofía, lógica y otras y que convendría no las supiesen”, expedida en Madrid, el 25 de mayo de 1583, se lee:

El Rey. Mi Virrey, Presidente y Oidores de la nuestra Audiencia Real de la Nueva España. Nos somos informados que los religiosos de la Compañía de Jesús de esa tierra han determinado de hacer en ella colegios para leer en ellos a indios las ciencias de gramática, retórica, filosofía, lógica y otras, entendiendo que por este medio serán mejor enseñados en las cosas de nuestra santa fe católica, y que por ser los dichos indios de complexión flemática, ingeniosos y deseosos de saber de tal manera que en lo que emprehenden estudian hasta salir con ello y tener esta habilidad y diligencia inclinada a mal y ser gente liviana y amiga de novedades, podría ser causa para que aprendiendo las dichas ciencias saliese de entre ellos alguno que lo que nuestro señor no permita, intentase algunas herejías y diese entendimientos falsos a la doctrina llana que hasta agora se les ha enseñado y predicado, y si sucediese lo tal sería parte para irse todos los indios tras

el que lo inventase y sacarlos dello seria de mayor trabajo que el que hasta agora se ha tenido en enseñarles la dicha doctrina por la orden que se ha hecho, y que así convernía que no se hiciesen los dichos colegios para los dichos indios y si estuviesen hechos algunos no sirviesen para más de enseñarles en ellos la doctrina cristiana y leer y escribir y cantar y tañer para cuando se celebran los divinos officios, y que para enseñarles la dicha doctrina no se usase de otro medio más del que hasta agora se ha usado y si en alguna de esas partes se podrían hacer los dichos colegios es en la China por tener los indios de allí otros colegios y ser filósofos para poderles quitar mejor sus errores; y habiéndose platicado sobre ello en el nuestro Consejo de las Indias, porque este negocio se tiene por de mucha consideración, luego como viéredes esta nuestra cédula lo veréis y conferiréis y lo comunicaréis con el Arzobispo de esa ciudad y con personas doctas y religiosas y en la primera ocasión nos enviaréis relación de lo que en ello pasa y de los convenientes e inconvenientes que ocurrieren para que visto todo se provea lo que convenga (Archivo General de Indias, Audiencia de México 1064: L. 2, f. 120, citado en Konetzke, 1962 [1953]: t. I, 550-551).

Volvemos a encontrar las mencionadas inconsecuencias un siglo después, ahora en el otro extremo del Imperio. En la “Real Orden del virrei del Perú sobre el colejio de caciques e indios nobles de Lima”, suscrita en San Lorenzo el 24 de noviembre de 1785, advertimos la preocupación por determinar si es más conveniente mantener el establecimiento, a pesar del “corto número de individuos que en él se educan, como porque siendo precisamente estos los hijos de los caciques e indios nobles”, o extender los beneficios para:

[...] establecer escuelas en los pueblos a que alcanzasen, para que todos participasen de este tal cual beneficio [...]. Otros, por el contrario, han opinado que aún el establecimiento de escuelas en los pueblos puede traer perniciosas consecuencias, i que los indios deben ser instruidos solamente en la doctrina cristiana, pues cualquiera otra enseñanza es muy peligrosa; respecto a que desde la conquista parece

que no ha habido revolución de estos naturales, que no proceda de alguno más instruido (AA. VV., 1972 [1823]: 366-368)

La gravedad del asunto requiere dictámenes para saber si debe procederse a mantener, reformar o suprimir los planes de enseñanza de dicho Colegio.¹⁵

Escapa a los objetivos del presente trabajo historiar en detalle la contradictoria legislación educativa o las efectivas modalidades de su aplicación a través del tiempo; en cambio sí interesan el análisis de sus logros o los obstáculos estructurales a su propagación. Digamos que, como resulta evidente, conspiraron contra la difusión de la enseñanza en los primeros niveles el hecho de que la población fuese predominantemente rural y que la lengua utilizada no fuera la de los nativos, que son las explicaciones favoritas más difundidas, pero que el factor decisivo, sin subestimar los citados, lo constituyó el “modelo” de sociedad cuyos rasgos antes tratamos de perfilar. Una forma de poner a prueba lo afirmado sería invertir el razonamiento; esto es, estudiar si se vio facilitado el proceso, o tuvo más éxito, allí donde la sociedad urbana fue desarrollándose como opuesta a la caracterizada por el “modelo” que definían la hacienda, la plantación, la mina, la encomienda, etcétera.

También parece un anacronismo histórico, muchas veces prejuiciosamente expuesto siguiendo superados criterios decimonónicos, reprochar a la metrópoli que no haya alcanzado ciertos objetivos que tampoco lograron en su momento los países europeos más avanzados. Los grandes progresos en materia educativa primaria datan del siglo XIX (en particular, el inicio del retroceso del analfabetismo), y

¹⁵ Citamos según la edición de la Presidencia de la República de Venezuela en homenaje al *IV Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua*, Caracas, 1972. (La *Biblioteca Americana* menciona como fuente la *Gazeta del Gobierno del Perú*, del sábado 16 de marzo de 1822). Para la política lingüística, de tanta importancia en materia educativa, véase el notable trabajo de Zavala (1977): *¿El castellano, lengua obligatoria?*, si bien aquí se ocupa fundamentalmente del siglo XVI, la n. 43 del texto –un verdadero apéndice que abarca las pp. 64-87 en cuerpo menor– incursiona por los siglos XVII y XVIII. Además las “Adiciones” al citado estudio (Zavala, 1978).

en modo alguno pueden ser desvinculados de las exigencias que a la sazón planteaban la Revolución Industrial y agrícola y el proceso de urbanización, además de otros factores tales como la difusión de la prensa periódica y el abaratamiento del libro, ambos resultado de la mecanización de sus procesos de producción, etc. Pero si buscásemos antecedentes más remotos de este proceso que estamos comentando, deberíamos remontarnos a los movimientos derivados de las confrontaciones religiosas entre protestantes y católicos, a los que fue ajena la América española.¹⁶ Aquí, la existencia de una sociedad poco homogénea, con mayorías marginadas y rurales, como eran las indígenas y, en cierto modo, también los grupos negros, no facilitó las tareas evangelizadoras y educativas.

La carencia, ya señalada, de obras panorámicas sobre la educación elemental latinoamericana se ve compensada con una abundante bibliografía de carácter nacional que permite seguir, cuando es preciso, los desarrollos y particularidades de cada país y etapa.¹⁷ Es por eso que omitimos mayores referencias a la educación municipal –que adquiere sentido a medida que se van consolidando las

¹⁶ Bien distinto fue ciertamente el proceso en las colonias inglesas, porque diferente fue su actitud frente al indio, que rechazó y no intentó aculturar; además, surge la necesidad de leer la Biblia para sostener los encontrados puntos de vista interpretativos de las sectas protestantes. Y muy otra era su concepción de la dignidad del trabajo. Para las vastas implicaciones de todos estos temas, véase el denso y sugeridor libro de Ortega y Medina (1976).

¹⁷ Veamos algunas de ellas: *La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de S. Felipe* (Medina, 1905), el segundo volumen recoge importantes documentos; *Historia de la enseñanza en Chile* (Labarca, 1939); *Historia de la educación en Guatemala* (González Orellana, 1970); el bien documentado trabajo *La instrucción pública en la época colonial* (Massare de Kostianovsky, 1975); “La enseñanza durante la época colonial (1771-1810)” (1924), con advertencia de J. Probst; *La instrucción primaria en la época colonial* (Cháneton, 1942); el conocido manual *Historia comparada de la educación en México* (Larroyo, 1970); y muchos otros que el lector interesado podrá agregar por su cuenta. Aspectos sugestivos de la actividad docente pueden verse en el libro *Historia de las profesiones en México* (Arce Gurza y otros, 1982), para el período colonial que aquí consideramos véanse en especial las pp. 49-60, en las que se abordan, entre otros puntos, prestigio profesional, jurisdicciones, etcétera.

ciudades–, a la acción privada¹⁸ o a la enseñanza femenina, casi insignificante esta última desde el punto de vista formal.¹⁹ El estudio de la enseñanza de artes y oficios durante el período colonial, para emplear una denominación pretérita, requeriría una amplia investigación particular –fuera de lugar aquí– para obtener los elementos suficientes que permitan precisar el proceso a través del tiempo, percibir sus modalidades y objetivos, analizar el desarrollo de la valoración del trabajo por parte de la comunidad y, sobre todo, distinguir la condición social de los partícipes y sus posibilidades de acceso. En este sentido, si bien la documentación disponible es abundante, la bibliografía es escasa, pues sería preciso rastrear y elaborar las conclusiones a partir de las vastas recopilaciones como la ya clásica de S. Zavala y M. Castelo, *Fuentes para la historia del trabajo en Nueva España*, o la *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica. 1483-1810*, reunida por R. Konetzke (1962 [1953]). Una de las recopilaciones más recientes por nosotros conocida, si bien se refiere a un solo país, es la del Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE, 1972), que recoge amplio y bien organizado

¹⁸ Últimamente se insinúa una tendencia a sobrestimar el papel de la iniciativa privada durante el período colonial, la que se expresó muchas veces por piadosos donativos con fines específicos. Sin ser decisivos esos aportes frente a la gravitación preponderante de la Iglesia, y en menor escala del Estado, hay testimonios significativos de cómo decayeron algunos de esos generosos designios. El trabajo “La educación en el Virreynato del Perú. El Colegio de la Santa Cruz para Niñas Expósitass. Siglo XVIII” (Caballero, 1960: 72-98) documenta la organización pedagógica, administrativa, el personal, las materias de estudio, la distribución del aprendizaje, etc.; al transcribir el inventario realizado el 13 de febrero de 1675 sacamos una penosa impresión del estado de incuria y desamparo del establecimiento, también conocido como Nuestra Señora de Atocha, sobre todo cuando el dicho inventario de bienes y útiles incluye a los esclavos que estaban a su servicio: “María Conga con su hija Theressa, Juana Criolla, Pasquala Mulata y Anton Terranova [...]”.

¹⁹ El caso de Sor Juana Inés de la Cruz, excepcional en su medio, por las limitaciones con que tropezó su brillante carrera literaria y los obstáculos que debió vencer precisamente por su condición femenina, confirman nuestro aserto. El “modelo” también era masculino. Además de sus *Obras completas* (De la Cruz, 1957), véanse *Genio y figura de Sor Juana Inés de la Cruz* (Xirau, 1967) y el hermoso capítulo que dedica a la décima musa Irving A. Leonard (1974: 251-277). Más recientemente: *Sor Juana Inés de la Cruz. Las trampas de la fe* (Paz, 1982), una obra capital en la bibliografía sobre el personaje.

material. Esta obra ofrece “entre varias cédulas sobre el trabajo de indios y españoles; numerosos contratos de aprendizaje; proyectos sobre la creación de escuelas profesionales; extractos de ordenanzas de gremios de artesanos; expedientes sobre exámenes de carácter profesional [...]” etc.; y solo a título de ilustración entresacamos algunas referencias tempranas del período colonial.

Contrato de aprendizaje para el oficio de carpintero. Mérida, 18 de diciembre de 1579. Comparecen ante Francisco de Trejo, teniente de corregidor y justicia mayor de la ciudad de Mérida, y ante el escribano, Cristóbal Pérez, carpintero, y Marcos, indio ladino y cristiano del servicio de Juan Aguado, con licencia de éste, y en virtud del acuerdo a que previamente habían llegado los mencionados, el dicho teniente de gobernador puso a soldada al citado indio con Cristóbal Pérez, para que éste le enseñase su oficio por tiempo de dos años y medio, de manera que al cabo de dicho tiempo el dicho Marcos sepa hacer una puerta y una mesa y una silla y armar una casa y un arado, yugo, batea y una cama llana, y un telar [...] y además de esto le dará de comer y vestir a la usanza de la tierra cada un año un vestido y el vestido ha de ser dos camisas y dos camisetitas, dos pares de zaraguellas, y esto en cada un año; y más le ha de dar en fin de los dichos dos años una azuela y un escoplo y una barrena (INCE, 1972: 7).

Y este otro:

Mérida, 27 de mayo de 1592. Martín Fernández, vecino de Trujillo, gobernación de Venezuela, pone a servir con Gonzalo García de la Parra, herrero, a un negro llamado Juan, de 15 años, de nación, al parecer, conga, por tiempo de tres años y medio, a fin de que le enseñe el oficio de cerrajería y herrero y darle oficial que sepa hacer una cerradura llana con su llave, un freno, una lima y dentarla y templarla, y una azuela de carpintero, y calzar una reja y hacer herraduras y clavos de herrar y otras cosas que del oficio quisiere aprender mediante su habilidad [...]; y además de lo dicho, le ha de dar de comer y vestir, camisas y zaraguellas de lienzo o sayal, y si cayere malo, se ha de entender que lo ha de curar y cure a su costa (INCE, 1972: 9).

Estas formas de aprendizaje, pero sobre todo la existencia de gremios, con sus intereses restrictivos, fueron, entre otros, factores que conspiraron contra el desenvolvimiento formal y orgánico de este tipo de enseñanza. El siglo XVIII asistirá a un enfrentamiento entre quienes comienzan a advertir y señalar, con redoblada energía, las facetas negativas de estas formas de organización del trabajo (sobre todo Campomanes, *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, de 1774, y *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, de 1775; y más tarde, Jovellanos en sus *Bases para la formación de un plan de instrucción pública*, de 1809). Se trata de encontrar ahora las formas más adecuadas para enmendar esas inadecuaciones con los nuevos tiempos; con la Ilustración comenzará a difundirse una legislación liberalizadora que al mismo tiempo intentará devolver la dignidad al trabajo.

Antes de pasar a considerar, dentro del “modelo” que estamos analizando, el papel de las universidades, que en el fondo no eran otra cosa que corporaciones medievales –de donde considero abusivas las atribuciones de quienes pretenden remontar a aquellos orígenes las fuentes de la autonomía universitaria contemporánea– preocupadas tanto por los contenidos de la enseñanza como por la limpieza de sangre, la reglamentación de los horarios, vestimentas y que, además, ejercían “el derecho de policía [en el sentido de orden, organización] sobre sus profesores, estudiantes y funcionarios”, digamos algo acerca de los requisitos impuestos al ejercicio de la docencia elemental. Ciertos testimonios, leídos con detenimiento, son más elocuentes de lo que podría suponerse en primera instancia. Veamos algunos.

Una ordenanza de maestros de escuela:

[...] dio la Noble Ciudad de México en el año de mil y seiscientos, y la confirmó el Excelentísimo Señor Virrey de Nueva España, Conde de Monterrey, en cinco de enero de mil seiscientos y uno, por la que manda que el que ha de ser maestro no sea negro, mulato ni indio, sino español cristiano viejo, de vida y costumbres de lo que ha de dar

información ante el regidor que nombrare el Cabildo (Estrada, 1921: 180-181).²⁰

En otra ordenanza, esta del 9 de octubre de 1600, también se insiste sobre los requisitos que deben llenar quienes aspiren a ser maestros, entre otros:

Que el que hubiere de usar de dicho arte ha de saber leer romance en libros, y cartas misivas, y procesos, y escribir las formas de letras siguientes: redondillo grande y más mediano, y chico; bastardilla grande, más mediano, y chico; y si no sea examinado [...]. Que ha de saber las cinco reglas de cuentas, guarismos, sumar, restar, multiplicar, medio partir, y partir por entero, y todas las demás cuentas necesarias, y sumar cuenta castellana, como guarismo [...] (Estrada, 1921).

Además establece las penalidades para quienes no estuvieren examinados; fija la distancia mínima que debe haber entre dos escuelas (“dos cuadras en cuadro”); prohíbe se recurra a ayudantes; exige “dedicación exclusiva” (“Que ninguno que tuviere tienda de legumbres o mercaderías, pueda tener escuela, salvo si la dejase y se examinase”); prescribe además muchas otras normas sobre las cuales no cabe abundar en este momento.

Los “Estatutos y Constituciones de la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo erigida en el Convento de San Juan de Letrán, Orden de Predicadores, de la ciudad de La Habana de Cuba”, del 30 de octubre de 1730, complementan y amplían las condiciones requeridas: “Que cualquiera que hubiere sido penitenciado por el Santo Oficio o sus padres o abuelos obtuviere alguna nota de infamia no sea admitido a grado alguno en esta Universidad, ni tampoco los negros, mulatos, ni cualquiera género de esclavo, ni que lo haya sido,

²⁰ *Ordenanzas de gremios de la Nueva España. Compendio de los tres tomos de la Compilación Nueva de Ordenanzas de la Muy Noble, Insigne y Muy Leal e Imperial Ciudad de México. Hízolo el Lic. Francisco del Barrio Lorenzot...* Con introducción y al cuidado de G. Estrada. Abreviaturas desarrolladas, puntuación actualizada y grafía modernizada por nosotros. La obra recoge documentos sobre “El trabajo en México durante la época colonial”.

ni tampoco sean admitidos a la matrícula” (Konetzke, 1962 [1953]: t. III, v.1, 201). La Cédula promulgada por Felipe V el 1º de setiembre de 1743 reordena todas esas condiciones y agrega nuevos elementos (Luzuriaga, 1916: v. I, 78), sobre los cuales parece ocioso insistir. Agreguemos un solo aspecto, el que reclama la Real Provisión del 20 de noviembre de 1743:

[...] Y así mismo deben celar que sus discípulos no lean novelas, romances, comedias o historias profanas por ser la admisión de estos papeles en las Escuelas de considerable daño para la puerilidad, no obstante el socolor o casual [*sic*] que se quiera pretestar de que con estos libros suelen abreviar mas bien en aprehender los niños a leer por ser semejantes motivos licenciosos, y muy dañosos para la buena dirección de los discípulos (Luzuriaga, 1916: v. I, 94).

Como se desprende de los fragmentos transcritos, estaba ínsito también en el “modelo” velar por la moral y las costumbres, tomadas estas en un sentido muy amplio.

El de las llamadas misiones del Paraguay constituye un tema que ha generado, de antiguo, una bibliografía tan amplia como apasionada y polémica; este hecho revela el interés que puede revestir el estudio de una experiencia realmente singular y, de paso, pone a prueba la actitud de encontradas corrientes historiográficas.²¹

Asentados sobre una vasta región entre los ríos Paraguay y Uruguay, en el corazón mismo del continente, lograron los jesuitas con sorprendente rapidez y eficacia organizar la vida económica, social, cultural y religiosa de muchas decenas de miles de indígenas reunidos en cerca de medio centenar de pueblos, bajo la dirección de un reducido número de sacerdotes. Constituyeron, como se ha dicho, un verdadero imperio dentro del Imperio español, y sirvieron, durante décadas, de “escudo” protector de aquellos dilatados territorios frente a los avances y presiones de los portugueses.

²¹ Mörner (1968), con una presentación castellana de la edición de T. Halperin Donghi. Quizá sea este libro la mejor puesta al día de las numerosas cuestiones que suscita el tema. Además, Furlong (1962), voluminosa obra carente de espíritu crítico.

Con referencia a estas misiones, señala T. Halperin Donghi (1968: 11) que “una de sus claves fue que el esfuerzo misional se ejerció sobre una población indígena de tradición agrícola arraigada”, y más adelante se pregunta:

¿Pero por qué pudieron precisamente los jesuitas ocupar un lugar tan importante en las nacientes colonias rioplatenses? Sin duda ello se debe en parte a un celo religioso que se vierte también sobre empresas solo vinculadas en forma indirecta con objetivos misionales. Frente a la corrupción o la indiferencia de más de un funcionario, la abnegación, la tenacidad de los jesuitas son una decisiva carta de triunfo [...].

Y añade el mismo autor:

Otra causa del éxito jesuítico sigue manteniendo plena vigencia: es la superioridad cultural de esa élite internacional que no podía encontrar rivales entre los funcionarios relegados a ese rincón del Imperio que era el Río de la Plata, y aún menos los hallaría entre los colonos mismos. Esta superioridad [...] asegura a los jesuitas una gravitación de la que, por otra parte, su prestigio religioso y el poderío relativo de los sectores que dominan en la economía regional no son tampoco bases desdeñables (Halperin Donghi: 1968).

A nuestro propósito interesa destacar la adecuación entre su “modelo” de sociedad con la educación allí impartida, la que alcanzó éxitos notables si los comparamos con los logrados por la administración real. El proceso de aculturación con los hábitos de disciplina y organización impuestos, sumados a la exaltación de los valores del trabajo dieron como resultado, en aquel microcosmos del Imperio español, numerosas actividades, desde la agricultura y la ganadería (la yerba mate constituía una importante fuente de ingresos pues llegó a exportarse a miles de leguas de distancia), hasta las artesanías que a veces alcanzaron la categoría de verdaderas obras de arte en materia de arquitectura, escultura, pintura, tejidos, grabados, etc.. Cumplieron, además, una verdadera hazaña: la instalación, en plena

selva misionera, de una imprenta con equipos contruidos *in situ* bajo la hábil dirección de algunos sacerdotes; de aquellas prensas salieron los primeros libros publicados en el actual territorio argentino, y una de esas obras, *De la diferencia entre lo temporal y lo eterno...*, del P. J. Eusebio Nieremberg, traducida al guaraní e ilustrada con grabados, constituye una joya artística, íntegramente realizada en las reducciones.

Pero sin abundar en mayores precisiones acerca de sus métodos educativos y pedagógicos, y evitando las excesivas idealizaciones, recordemos con un autor de la Orden que:

No a todos los niños se enseñaba a leer, escribir y contar, sino a aquellos únicamente que el bien público lo aconsejaba, para que de entre ellos se eligiese más tarde el Alcalde, los regidores, magistrados, escribanos, procuradores, prefectos de iglesia y médicos. Estos pocos niños a quienes se otorgaba este honor sobre los demás pertenecían, en su mayoría, a las familias de los caciques y de los indios principales. Llegaban a leer admirablemente tanto en guaraní como en español y latín, y muchos escribían con letra tan elegante que no desmerecía de los más bellos caracteres tipográficos (Peramás, 1946 [1793]: 72).

A esta autorizada opinión, que disipa tantas afirmaciones sobre la supuesta alfabetización total de los indígenas de las misiones, nos parece pertinente añadir el juicio de Félix de Azara, sabio naturalista y uno de los hombres más brillantes de los “ilustrados” del siglo, quien en uno de sus numerosos libros –elocuente como el que más– ya desde su título abundoso y dieciochesco trae, luego de argumentar y observar con inteligencia, una interpretación singular de la casi siempre elogiada capacidad organizativa de la Compañía de Jesús. Escribe Azara que “estos famosos pueblos jesuíticos debieron su formación más al miedo que los portugueses inspiraban a los indios que al talento persuasivo de los jesuitas” (De Azara, 1934: t. II,

145);²² y expone en seguida razones infrecuentes para justificar su extrañamiento, proceso durante el cual cupo papel sobresaliente a su hermano Nicolás: “[...] eran casi todos ingleses, italianos o alemanes y que el pequeño número de españoles de su Orden que había en el país no tenía ninguna autoridad ni jugaba papel ninguno; pero nunca el gobierno osó comprometer su autoridad tomando un partido vigoroso y decisivo, temiendo quizá que sus tropas fueran rechazadas” (De Azara , 1934: t. II, 158).

Ahora bien, a nuestro propósito importa destacar lo que juzgamos como la imposibilidad de construir un “micromodelo” que puede entrar y entra –como en este caso, que es el de un verdadero enclave– en colisión con el “modelo” general del entorno: diversos pueden ser los motivos que llevan a la destrucción del primero, aquí fue la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, pero de todos modos la iniciativa estaba condenada de antemano, como ya lo preanunciaron distintos conflictos que enfrentaron a los encomenderos con los padres jesuitas.

Es amplia, dispersa y casi siempre insatisfactoria la bibliografía sobre las universidades latinoamericanas durante el período colonial; si bien abundan los estudios sobre establecimientos particulares o etapas determinadas, y algunos de ellos son realmente valiosos, casi no existen los de conjunto. Una obra panorámica de gran aliento y notables limitaciones, de reciente publicación, aspira a colmar ese vacío. Nos referimos a la de Á. M. Rodríguez Cruz (1973) quien a lo largo del millar de páginas de su ambicioso estudio pretende demostrar la siguiente tesis:

²² *Viajes por la América Meridional...* (De Azara, 1934) contiene la descripción geográfica, política y civil del Paraguay y del Río de la Plata; la historia del descubrimiento y conquista de estas regiones (detalles numerosos sobre su historia natural y sobre los pueblos salvajes que las habitan); el relato de los medios empleados por los jesuitas para someter y civilizar a los indígenas, etc., publicados con arreglo a los manuscritos del autor, con una noticia sobre su vida y sus escritos por C. A. Walckenaer, enriquecidos con notas por G. Cuvier, Secretario Perpetuo de la sección de Ciencias Físicas del Instituto, traducida del francés por F. de las Barras de Aragón.

[...] Salamanca, la más añeja y célebre de las universidades españolas, fue el modelo, prototipo y *Alma Mater* de las universidades hispano-americanas. La fundación de las universidades en el Nuevo Mundo, hijas e imitadoras de Salamanca, es uno de los capítulos más gloriosos de la obra cultural española en América, la gran epopeya de la cultura española [...].

Las universidades y colegios que florecieron en todo el territorio americano fueron los pilares básicos en que se apoyó la obra civilizadora de España. España dio a América cuanto tenía. La organización universitaria, hecha experiencia secular en Salamanca, es trasplantada al Nuevo Mundo. Salamanca fue el modelo mil veces invocado por los papas y por los reyes de España para conformar a él las nacientes instituciones universitarias. Cuantas veces fue necesaria una reforma, hacia Salamanca volvían los ojos reyes y reformadores y conforme al patrón salmantino estatuían y legislaban. Y fue precisamente en el momento cumbre de la cultura española, cuando la Universidad de Salamanca, que ya había arrebatado el cetro de la famosa parisiense y enseñaba al mundo entero por boca de sus grandes maestros, se vuelve hacia América y cual *Alma Mater* da vida y semejanza a sus universidades, escribiendo la página más brillante de su peculiar misión docente” (t. I, 5-6).

Sin admitir sus puntos de partida ni sus mecanismos de inferencia, reconocemos que algunos de sus criterios coinciden con los nuestros; es decir, que los establecimientos de enseñanza superior del Nuevo Mundo fueron *impuestos según el modelo* de la potencia conquistadora, cualesquiera hayan sido los ideales que a esta se le atribuyan y sin tomar jamás en cuenta las necesidades de las ciudades o regiones donde se implantaban. Dejemos de lado la evidente sobreestimación del papel que, a su juicio, cumplen estas casas de estudio –“Las universidades son hogares auténticos y superiores de las ciencias, forjan las naciones y son el índice de la cultura de un pueblo [...]” (Rodríguez Cruz, 1973: t. I, 12) –; pero señalemos, sí, la preocupación excesiva de la autora por los aspectos formales y legales; su desconocimiento de los problemas que plantea la realidad, pues las universidades parecen

desenvolverse en un vacío histórico que solo llenan bulas, estatutos reales, confirmaciones, privilegios, cédulas, ceremonias, formalidades, organización, conflictos entre órdenes religiosas, etc. (Dicho sea esto sin mencionar algunas llamativas omisiones en la copiosa bibliografía. Así, para referirnos solo a España, faltan los tres importantes libros de Alberto Jiménez: *La ciudad del estudio. Ensayo sobre la Universidad española medieval*; *Selección y reforma. Ensayo sobre la Universidad renacentista española*; y *Ocaso y restauración. Ensayo sobre la Universidad española moderna*; amén de los de Lorenzo Luzuriaga, *Documentos para la historia escolar de España*; y Francisco Giner de los Ríos, *La universidad española*; etc.).

De todas maneras, la hipótesis que en dicho libro se sostiene se ve estorbada a lo largo de toda la obra por el hecho, paradójico, de que la primera universidad de nuestro continente invoca “como principal modelo a Alcalá [...]”; si bien, para tranquilidad de la autora, establecida también por sacerdotes de la orden a la cual ella pertenece. Pero la situación se verá agravada más tarde cuando los dominicos “que dirigían la Universidad de La Habana presentaron al consejo de Indias los estatutos para su aprobación, alegaron que estaban elaborados conforme a las constituciones de Alcalá, *costumbres* de Santo Domingo y letras apostólicas [...]” (Rodríguez Cruz, 1973: t. I, 187; subrayado original.) Y por si ello fuese poco, los originales de la bula del 28 de octubre de 1538 firmada por Paulo III se han perdido en tierras americanas, de resultas de los saqueos piráticos, y en el Vaticano, como consecuencia del pillaje napoleónico. Esta circunstancia del extravío permitió a ciertos estudiosos llegar a poner en duda su misma existencia, aunque recientes hallazgos documentales parecen demostrar, siquiera en forma indirecta, que los documentos fundamentales fueron “*realmente expedidos*” (Rodríguez Cruz, 1973: t. I, 181). Por otro lado juicios tales como “Salamanca es esencialmente democrática” (t. I, 182) o Alcalá “tiende más bien al autoritarismo” (t. I, 183) son apreciaciones subjetivas y, por tanto, poco aceptables. Más aún, la misma autora se ve forzada a reconocer que, durante la segunda mitad del siglo XVIII, la universidad “salmantina había quedado al

margen de los adelantos científicos de la época entregada a un puro formalismo en el saber y a las luchas internas que degeneraron a veces en debates sangrientos” (t. I, 23). En este sentido trae a colación una oportuna referencia al testimonio de Diego de Torres de Villarroel, que reputa exagerado sin advertir que hay muchos otros coincidentes, aunque quizá ninguno tenga la gracia y el desenfado del mencionado. Por nuestra parte, alguna vez hemos utilizado la *Vida, ascendencia, nacimiento, crianza y aventuras del Doctor Don Diego de Torres Villarroel, catedrático de prima de matemáticas en la Universidad de Salamanca, escrita por él mismo*, para demostrar el bajo nivel alcanzado por la enseñanza en la otrora célebre Universidad e indicar que las costumbres imperantes entre el alumnado constituían una verdadera vida de pícaros (Weinberg, 1954: 15-17).

Si nos hemos detenido a comentar con cierto cuidado esta obra en el texto mismo de nuestro trabajo –que mal puede desentenderse de reflexiones metodológicas–, ello obedece al hecho de que consideramos que esta *Historia de las universidades hispanoamericanas*, como fuente documental, no será fácilmente sustituible durante los próximos años y cabe, por tanto, hacer una severa advertencia crítica sobre su técnica expositiva y su prescindible retórica apologética.

Sin pretender, ni mucho menos, historiar por lo menudo las universidades latinoamericanas, tarea que, acabamos de señalarlo ya, fue realizada en un cierto sentido, juzgamos puede reforzar nuestro razonamiento destacar determinados aspectos de algunas de ellas. Pero antes, cabe una observación de carácter general. Los españoles manifestaron una preocupación totalmente distinta de la expresada por los portugueses en el Brasil, o de la evidenciada por los ingleses y franceses en las Antillas. La diferencia fundamental parece consistir en que, desde el primer momento, se advierte la intención de organizar en América una sociedad compleja con bases sociales y culturales estables. España se proponía, evidentemente, formar *in situ* una aristocracia fiel, un sacerdocio y una burocracia eficientes. Dentro de este “proyecto” se entiende la temprana fundación de colegios y universidades. Así, pues, se advierte una concepción global de

objetivos colonizadores que solo muchísimo más tarde pusieron de manifiesto otros imperios.

Tampoco olvidemos que si las universidades fueron relativamente numerosas durante el período colonial, pocas de ellas pueden considerarse en verdad importantes por el nivel alcanzado: Lima, México, La Plata (es decir, Charcas o Chuquisaca, hoy Sucre, Bolivia) y Guatemala son probablemente las más significativas. Otras pueden considerarse poco menos que nominales o apenas facultades con el derecho de otorgar títulos; por lo demás, ciertas ciudades disputaban, con encarnizamiento, el privilegio de tener una por razones de prestigio, aunque ella no estuviese bien dotada. Que abundaron, y por momentos en exceso, lo prueba el singular caso de Quito, que llegó a tener, durante mucho tiempo, tres simultáneamente: San Fulgencio, San Gregorio Magno y Santo Tomás.

La primera universidad creada en el Nuevo Mundo, antecedente de la actual, es San Marcos de Lima. Su fundación se remonta a la Real Cédula firmada en Valladolid el 12 de mayo de 1551 por la reina Juana, madre de Carlos V, y confirmada por breve papal del 25 de julio de 1571. La de México es apenas algo posterior: 21 de septiembre del mismo año y confirmada por breve papal de 1595. Como punto de referencia, repárese en que la primera universidad dentro del territorio de los actuales Estados Unidos es del año 1636, y corresponde a Harvard.

Cuando la peruana comienza sus actividades, no hacía mucho tiempo que Pizarro había fundado la ciudad de Lima (18 de enero de 1531), a orillas del Rímac, “río hablador”. Allí, muy rápidamente las precarias viviendas iniciales de madera y paja serán sustituidas por el sólido ladrillo, la orgullosa piedra, las aristocráticas maderas importadas. Las riquezas quizá demasiado pronto acumuladas en la sede del Virreinato, reclamarán nuevas formas de vida y de prestigio. Y la universidad no podía faltar; era necesaria para mantener la fe y asegurar las jerarquías.

Dejemos de lado los tempranos enfrentamientos entre los dominicos y los seglares; tampoco juzgamos demasiado importante

analizar el alcance de las diferencias formales de sus sucesivas constituciones. Subrayemos apenas, en cambio, otros indicadores que quizá revelan una temprana modernidad, signada por inquietudes y rebeldías. Ya durante las primeras décadas se registran protestas estudiantiles como las de octubre de 1578 por el “aumento abusivo” del costo de la vivienda, lo que obligó al virrey a tasar los alquileres para evitar excesos; otro tumulto lo provoca la carestía de los mazapanes de almendras que debían regalar a los graduandos; una tercera sacudida fue consecuencia de las reclamaciones por los altos precios de los caballos y mulas con que debían concurrir a los claustros; esto, de alguna manera ya está indicando la extracción social de los estudiantes. Pero hay otras quejas no menos significativas; así, cuando se dirigen a las autoridades, entretenidas en discutir sutilezas de protocolo tan importantes como el uso de espadas, y denuncian que el descuido de sus obligaciones las ha llevado al grado de que sea el portero quien se encargue de la admisión de los alumnos.

La estructura, la organización y sobre todo el espíritu que inspiraba la enseñanza en San Marcos era en un todo semejante a Salamanca; es decir, constituía, como sus pares de la metrópoli, una típica universidad de la Contrarreforma, con su filosofía y su ceremonial barrocos. El rey:

[...] hizo gracia a la dicha Universidad y Estudio General fundado y erigido en la dicha Ciudad de los Reyes [Lima] y a sus lectores, maestros y estudiantes, todos y cualesquier privilegio, indultos, gracias e inmunidades, excepciones y concesiones hechas y concedidas a la Universidad de Salamanca y los que gozan los lectores, maestros y estudiantes y las otras personas oficiales y maestros de la dicha Universidad de Salamanca y que hubiesen como si ellos hubiesen concedido las dichas gracias, indultos y privilegios.²³

²³ Entre la copiosa bibliografía sobre la materia, véase el fundamental estudio de L. A. Eguiguren (1951a). Las más de mil quinientas páginas del trabajo ofrecen un riquísimo material de estudio. Del mismo autor, véase un libro de divulgación: Eguiguren (1951b).

Y esto fijaba, ceñidamente, los objetivos y los procedimientos. Como dato elocuente de la orientación de la alta casa de estudios digamos que el número de títulos de doctores en Teología y en Derecho, otorgados hasta fines del siglo XVII, decuplica el de los doctores en Medicina. De todas maneras, si bien hubo grandes nombres, cuya obra y fama exceden el ámbito de los claustros y los límites del Virreinato, como José de Acosta, en el siglo XVI, y en la siguiente centuria Juan de Solórzano Pereyra y los hermanos Antonio y Diego de León Pinelo, es indudable que la Universidad languideció; predominaban la forma sobre el contenido, las fórmulas vacías sobre la realidad exigente; el modelo salmantino era cada vez más inadecuado. Y ya en el siglo XVIII podríamos decir que las inquietudes científicas y políticas, las nuevas ideas filosóficas y económicas se comenzarán a manifestar fuera de la Universidad, las ideas “modernas” se harán presentes a través de otras instituciones y de los periódicos, cuyas actividades renovadoras repercutirán pronto y favorablemente sobre la casa de estudios, estimulando los cambios de contenido y la actualización de sus métodos; pero no nos anticipemos, pues ya estamos invadiendo el próximo capítulo referido a la Ilustración.

También las constituciones de la Universidad de México, inspiradas en la de Salamanca, son distintas de como concebimos esos documentos en la actualidad; hablan de fiestas, vestimentas, ceremonias y también de las comidas y sus excesos, cuando no acotan, entre otras mil pintorescas advertencias, que los doctores no deben llevar armas durante los exámenes... quizá para evitar males irreparables... Por supuesto que se ocupan, y con detenimiento, de objetivos, organización, estructura; solo hemos querido destacar aquí, y muy de paso, aquellos elementos diferenciales que permiten situarlos en el tiempo.

Si tomamos como referencia la enseñanza formal de la medicina como un indicador de los contenidos de la enseñanza, que seguía siendo predominantemente teológica y literaria, advertiremos que el arte de curar aparecerá bastante más tarde y tendrá menor peso específico sobre el conjunto. Así, las primeras cátedras en crearse

serán las de “Prima de medicina”, en 1575 (inauguradas solo el 7 de enero de 1579), a cargo del doctor Juan de la Fuente, que se ocupaban de “todo lo concerniente al hombre sano”, es decir, lo que hoy llamaríamos anatomía y fisiología; en 1598, a cargo del doctor Juan de Plascencia, comienza la de “Vísperas de medicina”, “todo lo relativo al cuerpo enfermo”, o sea la clínica; en 1620, a cargo del doctor Cristóbal Hidalgo y Vendaval, la de “Anatomía y Cirujía” [sic] (que vincula ambas disciplinas); y del mismo año, por último, es la de “Método y práctica de la medicina”, a cargo del doctor Francisco Urrieta. Pero no nos llamemos a engaño, la enseñanza también aquí es libresca, siguen predominando Hipócrates y Galeno, las lecciones se imparten en latín y no se hacen disecciones (la primera de estas de que se tiene noticias es del 8 de octubre de 1646 y estuvo a cargo del doctor Juan de Correa).

Es sintomática la perduración del abismo entre teoría y práctica, de allí que Carlos III, al crear la Escuela Real de Cirujía [sic], divida oficialmente la carrera en dos: medicina y cirugía; esta última, más precisamente llamada de los “cirujanos romancistas”, se confundió a poco con la de los dentistas y flebotomianos. Pero tampoco aquí la práctica fecundó la enseñanza, ya que continuaba empobrecida por la desvinculación; además, y esto con frecuencia creciente, se violaban las exigencias para el ingreso; al cabo de pocos decenios, la presencia de “gente del vulgo”, esto es, barberos y sangradores, testimonia ya su decadencia irreparable. Si nos hemos detenido un tanto en un determinado aspecto de la enseñanza ha sido con el solo propósito de indicar cuáles eran los “contenidos” y “métodos” de la enseñanza impartida. Y también aquí podríamos reiterar lo ya expresado con relación a San Marcos; esto es, que a pesar del carácter de la enseñanza, hartó estéril, algunos nombres excelsos ilustran la alta preocupación de unos pocos sabios, interesados por conocimientos no convencionales como las virtudes de las plantas o la terapéutica aplicada por los indígenas. Así, podríamos citar al doctor García de Farfán, autor del *Tratado breve de medicina* (1579), primer libro de la materia escrito e impreso por un mexicano; y sobre todo

un verdadero tratado de climatología e higiene del doctor Diego Cisneros, *Sitio, naturaleza y propiedades de la ciudad de México. Aguas y vientos a que está sujeta y tiempos del año. Necesidad de su conocimiento para el ejercicio de la medicina, su incertidumbre y dificultad sin el de la astrología así para la curación como para los pronósticos* (1618). Fácil es advertir que, por su propósito, poco y nada tienen que ver estas obras con la enseñanza deductiva ni con el principio de autoridad; mucho menos con el espíritu de Salamanca o los requerimientos del “modelo”. Por eso, puede reiterarse que no fue la universidad de la Contrarreforma permeable a las innovaciones ni a las inquietudes; además, la Inquisición tapiaba los contactos con aquellos centros donde se leía Descartes, Bacon, Copérnico, Galileo, Newton. Los cambios se generaban y propagaban fuera de los claustros y solo encontraron clima propicio a partir del siglo de la Ilustración.²⁴

La historia de la Universidad de Chile, para tomar una bien distinta, tiene sobresaliente interés tanto por los rasgos que caracterizan su destino (nació en cuna pobre) como por la fractura que, durante el siglo XIX, marca la aparición de la nueva casa de estudios, con rasgos definitivamente modernos y maduros.

Sus comienzos son típicos: el Cabildo de Santiago del Nuevo Extremo, como se llamaba a la sazón, por solicitud fundada de uno de sus alcaldes, Francisco Ruiz de Berecedo, pidió el 2 de diciembre de 1713, por considerarla útil, la erección de una Universidad. Sus razones tenía: a los estudiantes de la entonces Capitanía General de Chile únicamente les quedaba el recurso de trasladarse a San Marcos de Lima; el viaje y los costos, amén de las distancias y los peligros, no solo requerían un desembolso que pocos podían afrontar, sino que

²⁴ La bibliografía sobre la historia de la Universidad de México es copiosa y muy despareja. Una rica veta documental la constituyen los diversos volúmenes publicados en oportunidad del IV centenario de su fundación. Recordemos, entre otros: *Vida y costumbres de la Universidad de México* (Mendoza, s/f); *Las finanzas de la Universidad a través del tiempo* (Attolini, s/f); *Historia jurídica de la Universidad de México* (Jiménez Rueda, s/f); *La Real y Pontificia Universidad de México, 1536-1865* (Carreño, s/f); *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México* (Carreño, s/f), en dos volúmenes; etcétera. Alguna más reciente, como la de Carrancá (1969), es prescindible.

disuadía a los más. La Real Cédula de Erección (“[...] Por cuanto por don Tomás de Azúa, como diputado y en nombre del Cabildo, Justicia y Regimiento de la ciudad de Santiago, capital del reino de Chile, se ha representado dilatadamente lo conveniente que sería la erección de la Universidad en aquella ciudad, así para los naturales de aquel reino como para los de las provincias de Buenos Aires, Tucumán y Paraguay, que siendo al presente los más pobres del Perú, la escasez de medios no les permite conducirse a Lima por la distancia de mil leguas, en que sobre el riesgo de una dilatada navegación [...]”) es de *apenas* veinticinco años después; tal era por entonces la velocidad de las tramitaciones burocráticas. Pero sus actividades solo comenzaron en 1756, con diez cátedras.

La enseñanza, por supuesto, era memorista y los conocimientos se transmitían en latín. Paulatinamente se modificó su estructura elemental para organizarse en facultades que otorgaban los codiciados títulos de bachiller, licenciado y doctor. Compleja y prolongada era la ceremonia con que culminaba el doctorado, durante la cual el padrino decía al graduado: “Recibe esta espada victoriosa en señal de milicia; pues los doctores no combaten menos los vicios y los errores del alma que los soldados contra los enemigos”; ahora bien, cuando el interesado lo era de medicina, según los reglamentos las palabras finales debían ser sustituidas por estas otras: “Los doctores en medicina persiguiendo las enfermedades no militan menos que los soldados esforzados”. Y al entregar las espuelas añadía: “Recibe estas espuelas de oro, pues así como los caballeros ilustres acometen denodadamente a los enemigos, así los doctores en medicina acometen las huestes de las enfermedades [...]”. Pero, si no era copiosa la ciencia, por lo menos sí eran abundantes las pretensiones y las ínfulas, y debían aguzar el ingenio para recuperar los costos de tantas fiestas y comidas como debían ofrecer por exigencia del Reglamento. Repárese en que, por ejemplo, se le exigía al interesado doscientos pesos como garantía de la calidad de la cena con que el nuevo doctor agasajaría al claustro. El sentido “caballeresco” de la solemnidad es evidente; y aquí es solo esto lo que quisimos poner de resalto.

Durante décadas –y como recurso para recaudar fondos– se otorgaron títulos a gente de pro; tenían un significado equivalente al de los actuales diplomas honoríficos o condecoraciones, con la diferencia de que no era preciso destacar por manifiestas. Pero esa actitud se tornó más absurda, por lo menos para nuestra mentalidad actual, cuando dichos títulos se sacaron en pública subasta para otorgarlos al mejor postor; era un procedimiento para financiar las siempre costosas recepciones que debían dispensarse a las autoridades coloniales (presidentes o gobernadores), por ser ellos, estatutariamente, vicepatronos de la universidad. El éxito de estos remates se explica por una predisposición por los títulos, el deslumbramiento de los trajes y el lugar privilegiado a que daban derecho durante las barrocas ceremonias.

En su documentada *Historia de la Real Universidad de San Felipe*, el erudito J. Toribio Medina (s/f) menciona la presencia en los claustros de jóvenes originarios de regiones que hoy constituyen el Paraguay, Bolivia, Ecuador y aun del Uruguay; y el mismo autor cuantifica así el número de graduados según las constancias existentes: Filosofía, 620; Teología, 569; Cánones y Leyes, 520; Matemáticas, 40 y Medicina, 33. Como puede advertirse, menguado era, por ejemplo, el prestigio profesional de los galenos.

Sin detenernos más en la trayectoria de esta antigua casa de estudios, digamos que su existencia se fue extinguiendo paulatinamente como tantas otras de nuestra América; los vientos renovadores la fueron arrinconando a un cono de sombras. Y su disolución quedó formalizada el 17 de abril de 1839, cuando Chile ya era independiente desde décadas atrás.

Razones de espacio nos impiden, por lo menos por ahora, considerar siquiera otras universidades sobre las cuales disponemos de trabajos realmente sobresalientes y modernos. Así, la de San Carlos de Guatemala (erigida por Real Cédula del 31 de enero de 1676, confirmada por bula pontificia del 18 de diciembre de 1687) y las varias que, con vida más efímera, la precedieron en la misma ciudad. Un estudioso de envergadura le dedicó varios trabajos notables, entre

los cuales solo recordaremos *The University of the Kingdom of Guatemala* (Ithaca, Nueva York: Cornell University Press, 1955), amén de recopilaciones documentales sobre la esta. Otro tanto podríamos decir de la Universidad de Caracas (autorizada por Real Cédula del 22 de diciembre de 1721 y breve papal del 18 de diciembre del año siguiente), cuyo abordaje se ve facilitado por una obra notable de Ildefonso Leal, *Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827)* (Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1963), a nuestro juicio uno de los libros más sagaces y ricos de que disponemos en español sobre la historia de una universidad latinoamericana del período colonial; maneja el autor abundante material inédito sin caer en el fetichismo del mismo y sus categorías de análisis son fecundas. La nómina, ciertamente, podría ampliarse, pero no hemos pretendido agotarla ni mucho menos; hemos querido subrayar siquiera la presencia de trabajos ejemplares que abren perspectivas para nuevas investigaciones e interpretaciones.

Es evidente que el estudio prolijo de las diversas universidades, de sus facultades o cátedras, su espíritu y sus reglamentos, la actuación de los docentes y la reacción de los estudiantes –cuando esta puede documentarse–, etc., y en particular su inserción social nos ofrecería un panorama muy rico y matizado, pero de todos modos nos confirmaría en el carácter aristocrático de la enseñanza superior; las limitaciones que a su acceso imponían las distancias, el latín, los costos y las probanzas, las ceremonias y los trajes. Eran gajos vigorosos o débiles de la universidad de la Contrarreforma, injertados en otro medio, con sus oropeles y tradiciones, sus métodos deductivos, librescos, en los que estaba firmemente asentado el principio de autoridad como método, copia más o menos empobrecida de la universidad de la metrópoli. Correspondían al “modelo” de una sociedad cada vez en más abierta contradicción con una realidad que la estaba negando y buscaría por otras vías aquello que los claustros y sus graduados no estaban en condiciones de ofrecerle.

Tratábase, por tanto, de una *cultura impuesta* por sus contenidos (celosamente resguardados estos por la ortodoxia religiosa), por sus

procedimientos (protegidos por una legislación minuciosa de inspiración salmantina) y por sus formas exteriores (que la tradición consolidaba y revestía de un complejo y costoso tejido ceremonial). Todo esto contribuía, una vez más, a distanciar la institución universitaria del resto de la población, reafirmando el papel de la educación formal como legitimadora de una sociedad rígidamente estratificada. Más aún, la educación en todos sus niveles se convirtió, paulatinamente, en un importante factor de diferenciación social que se sumaba a los muchos ya existentes.

Modelo lusitano

El “modelo” colonial brasileño poseyó, por su parte, rasgos específicos que lo distinguen del español, aun manteniendo algunos elementos comunes.²⁵

El escaso grado de desarrollo de la población autóctona (al llegar los lusitanos eran prácticamente nómadas en su gran mayoría) indica no solo su número reducido en proporción a la superficie y su dispersión; esta circunstancia impidió una ocupación productiva del territorio, pues superado el primer momento de explotación del palo brasil, cuando se intentaron ampliar cultivos como el azúcar se hizo necesaria la introducción de esclavos negros, de origen africano, en cuyo comercio los portugueses ya poseían experiencia. En suma, la que comenzaba a formarse era una civilización fundamentalmente trasplantada, donde el elemento indígena inicialmente explotado fue no solo reducido sino también marginado; o dicho con palabras de Nelson Werneck Sodré (1972), “la colonia fue un objeto”, no un sujeto con personalidad. Por otra parte, mucho importa no dejar de lado que el proceso de “aculturación” se hará con africanos

²⁵ Además de las obras citadas más adelante, la bibliografía fundamental aquí utilizada es la siguiente: Buarque de Holanda (1973 [1960]); Cortesão y Calmón (1956); De Azevedo (1958 [1943]); Werneck Sodré (1972, 1976); Moreira (1960); Martins (1977).

arrancados de sus comunidades primitivas, con portugueses procedentes de un país semifeudal y, en menor escala, con los aborígenes en el estadio de desenvolvimiento antes señalado. Las persecuciones a los indios, forzosas al comienzo para poder asentar el conquistador sus reales en el litoral, se tornarán más tarde empresas lucrativas al venderlos en la costa, de la cual habían huido, y hasta en el Río de la Plata. Estas correrías se intensificaron sobre todo cuando las guerras y la ocupación holandesa interrumpieron el tráfico de esclavos desde África. Las *bandeiras* hicieron verdaderas *razzias* utilizando como pretexto la amenaza de los aborígenes o la búsqueda de metales preciosos (Cortesão y Calmón, 1956: 469);²⁶ estas cacerías contribuyeron, de paso, a la ampliación de la “frontera” y posterior ocupación de vastos territorios. Si a pesar de este verdadero “terremoto cultural”, como ha sido llamado, algún beneficio inicial hubieran podido sacar los indígenas como resultado de la invasión europea, habría sido el empleo de herramientas que aliviasen su trabajo y aumentasen su productividad. Pero hay testimonios de que también esto les fue negado; así, por ejemplo, los herreros se oponían terminantemente a la enseñanza del oficio; los blancos pobres también se aseguraban de esta manera el uso casi monopólico de los instrumentos y las ganancias que podían derivarse de su empleo (Cortesão y Calmón, 1956: 424).

Más tarde, “ennoblecidos” los colonos, derivaron esos trabajos en los hombres de color. Y tal como lo señala agudamente Celso Furtado (1961):

El hecho de que desde el comienzo de la colonización algunas comunidades se hayan especializado en la captura de esclavos indígenas evidencia la importancia de la mano de obra nativa en la etapa inicial de instalación de la colonia [...]. La mano de obra africana llegó para [fortalecer] la expansión de la empresa ya establecida. Y asegurada la rentabilidad del negocio entran en escena, en escala nece-

²⁶ Para las *bandeiras*, véase el notable trabajo de Cassiano (1956).

saria, los esclavos africanos: base de un sistema de producción más eficiente y más densamente capitalizado.

Las distintas áreas productivas, aisladas entre ellas a lo largo de un dilatado litoral insuficientemente conocido y apenas vinculadas a través de la metrópoli, adquieren una singularidad que permitió decir a un historiador que “la colonia tenía el aspecto económico y demográfico de un gigantesco archipiélago”, a cuya cohesión interna contribuyeron, agreguemos nosotros, tanto una administración centralizada como la religión y la lengua. Hubo también, más adelante, un intenso desarrollo del comercio, actividad en la cual Portugal actuaba precisamente como intermediario de la producción manufacturera de Inglaterra, país de cuya economía se fue haciendo cada vez más dependiente luego del Tratado de Methuen. Uno de los objetivos era evidentemente, además del lucro, socavar al rival Imperio español, sobre cuyas fronteras hicieron los lusitanos amenazadores avances.²⁷

Estamos, de todos modos, frente a una sociedad predominantemente rural de monocultivo, depredadora del suelo, patriarcal, que explota sobre todo el trabajo esclavo (y que para mantenerlo se asegura un intenso tráfico negrero) y en la que, luego del eclipse de los pobladores autóctonos, se producirá un intenso proceso de mestizaje.

Una extensa referencia a un trabajo ya clásico de Gilberto Freyre quizá facilite la mejor comprensión de los complejos procesos a los cuales nos estamos refiriendo:

En el Brasil, las relaciones entre los blancos y las razas de color, desde la primera mitad del siglo XVI, estuvieron condicionadas, de una parte, por el sistema de producción económica y, de la otra, por la escasez de mujeres blancas entre los conquistadores. El azúcar no solo ahogó las industrias democráticas de palo brasil y de pieles, sino que esterilizó

²⁷ Stein y Stein (1970). Para estos autores, “Methuen llevó a Portugal, y a su colonia Brasil, a una red de imperialismo económico cuyo centro era Inglaterra” (p. 24).

la tierra en una gran extensión en derredor de los ingenios de azúcar para los esfuerzos de la policultura y la ganadería. Y exigió una enorme masa de esclavos. La cría de ganado, con posibilidades de vida democrática, se traslada a los sertones. Desarrollóse en la zona agraria, con la monocultura absorbente, una sociedad semifeudal; una minoría de blancos y blancoides dominando patriarcalmente, polígamos, desde lo alto de las casas-grandes de piedra y cal, no solo a los esclavos criados en montones en las *senzalas*, sino también a los labriegos de aparcería, los agregados, moradores de casas de adobe y de paja, vasallos de las casas-grandes en toda la extensión de la palabra (Freyre, 1977: 7-8).²⁸

Y agrega más adelante:

La mestización, que se practicó ampliamente aquí, corrigió la distancia social que en otra forma se habría conservado enorme entre la casa-grande y la *senzala*. Lo que la monocultura latifundiaría y esclavista realizó en el sentido de la aristocratización, dividiendo a la sociedad brasileña en señores y esclavos, con una rala e insignificante proporción de gente libre intercalada entre los extremos antagónicos, fue en gran parte contrariado por los efectos sociales de la mestización [...] (Freyre, 1977: 8).

Y para no extender demasiado la cita, reseñemos con Freyre que “La formación patriarcal del Brasil se explica, tanto en sus virtudes como en sus defectos, menos en términos de ‘raza’ y de ‘religión’ cuanto en términos económicos, de experiencia de cultura y de organización de la familia, que fue aquí la unidad colonizadora” (Freyre, 1977: 9).

Caracterizada de este modo, y muy sumariamente, la sociedad –y dejando de lado su desarrollo histórico a través de los diversos ciclos posteriores al del palo brasil, es decir, los del azúcar, metales preciosos, etc.–, preguntémosnos, como lo hace N. Werneck Sodré, a quien seguimos en este aspecto, acerca de la funcionalidad de la cultura en

²⁸ Esta obra, notable para su época (la edición original portuguesa es de 1934) y de gran influencia, está teñida de fuertes prejuicios. El tiempo transcurrido va destacando tanto su perdurable importancia como sus limitaciones, la ambigüedad del género y la falta de rigor metodológico. De todas maneras, no es preciso compartir sus apreciaciones para valorar la riqueza de su contribución.

aquel medio, o dicho con otros términos, si era necesaria o superflua para ese “modelo” y cuáles fueron sus notas distintivas. Para formarnos una imagen más completa tampoco podemos dejar de lado un elemento tan significativo como es la lengua. Al lado del portugués (culto y popular) se propagó inicialmente el tupí (*lingua geral*) utilizada por los mismos ocupantes para comunicarse con las distintas tribus. Tal fue la importancia adquirida por el tupí que, por un momento, llegose a prohibir su empleo en el púlpito (1727), donde era ampliamente utilizado. A este serio obstáculo para la comunicación súmese otro factor: el empleo del latín por parte de los religiosos.

Ahora bien, una sociedad asentada sobre el latifundio, en la que estaban ausentes, como es obvio, casi todas las manifestaciones de la vida urbana, tenía requerimientos muy especiales y adjetivos. Sus escasas expresiones culturales revestían fundamentalmente un carácter ornamental, libresco, verbalista. Esta sociedad carecía, como carece toda cultura foránea, de rasgos nacionales que la definieran y le dieran personalidad; de donde resultaban manifestaciones alienadas. (Las pocas obras de los grandes cronistas e historiadores que supieron ver el paisaje y el hombre y comprender la especificidad de sus problemas son las excepciones que confirman la regla.) A esto debe sumarse el profundo desprecio expresado por parte de los blancos por el trabajo manual, por las actividades prácticas o las labores mecánicas, asociadas todas estas tareas al trabajo servil considerado degradante e indigno de un hombre libre.

La educación formal estuvo a cargo, fundamentalmente, de la Compañía de Jesús, que se convirtió en el Brasil, como en tantos otros lugares, en la orden educadora por excelencia. Su enseñanza elemental se confundía con su función catequística y en los pocos colegios existentes el propósito era reclutar sus propios cuadros.

Digamos ahora algo acerca del primer nivel. Contrariamente a lo que afirman ciertos autores,²⁹ si la educación aparentaba ser gratui-

²⁹ Ferreira (1966: 17-21), quien confunde buenas intenciones con realidad, e historia con retórica.

ta, lo era, en efecto, pero solo para quienes estaban en condiciones de hacer donativos y contribuciones para el mantenimiento de la Orden; abundan los testimonios en este sentido. Además, el escaso número de alumnos que concurría puede inferirse tanto del “modelo” de sociedad que estamos considerando como de las numerosas referencias dispersas que aparecen en las obras de grandes cronistas como Gabriel Soares de Souza, José de Anchieta y tantos otros. “La escuela cumplía una función, pero no como lugar de aprendizaje”, observa N. Werneck Sodré; complementando dicho concepto recordemos que J. R. Moreira escribía que la educación jesuítica no era popular ni profesional. “Aunque la intención fuese proteger al indio, a este se lo estaba desguarneciendo del ‘escudo protector’ de su propia cultura”, como dice G. Freyre.

En cuanto a los colegios, cuyo acceso estaba limitado no solo por razones de orden económico sino por las exigencias de pureza de sangre, constituían poco menos que los únicos centros de actividad cultural. Los estudiantes se acercaban a estos tanto por razones de prestigio como por ser el único medio que podía permitirles más adelante completar sus estudios en la metrópoli y así incorporarse a la burocracia y administración del Imperio, que no dejaba de ser una forma de desarraigo. Ofrecían además los colegios, y el dato no parece desdeñable, una de las pocas posibilidades que brindaba la Colonia de romper con la rutina de la casa-grande para participar en las complejas ceremonias barrocas con sus fiestas, música, fuegos de artificios, torneos, etc., y muchas otras actividades tan rebuscadas como desvinculadas de la realidad y de los problemas que esta planteaba. Todo esto, como es de suyo evidente, contribuía a incrementar el aislamiento de las clases superiores, marginándolas del medio, sumergiéndolas en una “cultura deshuesada”. Dada la inexistencia de estudios universitarios en el actual territorio del Brasil durante el período colonial, por esos colegios pasaba el destino de los pocos jóvenes que aspiraban a cursar estudios superiores (salvo que prefiriesen las órdenes religiosas); así, el derecho, que se cursaba en Coimbra (Portugal) y, en mucho menor escala, la medicina en Montpellier

(Francia). Pero, entiéndase bien, esto en modo alguno significa negar la presencia de manifestaciones perdurables; estas, si bien escasas, eran por lo general contradictorias con los ideales y la lengua del medio. Veamos, en este sentido, apenas dos ejemplos del siglo XVII, pero en los que se advierte idéntico estremecimiento contemporáneo. La producción del P. António Vieira, misionero con verdadera sensibilidad por las condiciones del indio y del negro, defensor preocupado por su destino, y cuyos sermones –como aquel *Sermão dos cativos* y tantos otros– hoy se siguen releyendo como alegatos escritos en enérgica prosa, tan disonante de la convencional y alambicada de su tiempo. Otro tanto podría decirse de Gregório de Matos, quien rechaza por estrecha la lengua culta admitida y enseñada, incorporándole voces procedentes de dialectos negros e indígenas y también giros tomados del portugués cotidiano, para expresarse con tono satírico y epigramático. No es casual que, desterrado a Angola, sus poesías “populares” –recogidas por la memoria colectiva– fuesen multiplicadas por las guitarras anónimas (Werneck Sodré, 1960: 80, 82).

Era a todas luces coherente con ese “modelo” la política adoptada por las autoridades de desalentar cualquier tipo de actividad cultural. Lo prueba no solo la tardía instalación de la imprenta, sino también las severas medidas represivas adoptadas para impedir, enérgicamente, todo intento de difundirla. Veamos algunos elementos de su protohistoria, así, en la Carta Real del 8 de junio de 1706 se manda “secuestrar las hojas impresas y notificar a sus dueños, y a los oficiales, que ni imprimiesen ni consintiesen que se impriman libros en hojas sueltas”. Otro intento efímero también fracasó; por Real Orden del 10 de mayo de 1747 se mandó secuestrar y remitir a la metrópoli la tipografía, alegando que

[...] no es conveniente se impriman ahora papeles, ni puede ser de utilidad a quienes trabajen en el oficio, donde los costos son mayores que en el Reino, pues allí pueden ser impresos los libros y papeles al mismo tiempo que desde allí deben proceder las licencias de la Inqui-

sición y del Consejo Ultramarino, sin las cuales no pueden imprimirse ni hacer circular las obras (Rizzini,1945: 310).³⁰

En síntesis, la imprenta se instalará en Brasil solo en 1808, casi tres siglos después de la mexicana.

Es evidente que, dentro de ese “modelo”, el clima cultural maduró tardíamente; y no puede alegarse para demostrar lo contrario, como se ha hecho algunas veces, que durante la colonia se hayan escrito crónicas, cartas e informes de enorme valor documental y literario, si tomamos en cuenta cuán tardíamente se publicaron ciertos trabajos que están entre los más notables. Así, alguno de Pêro Vaz de Caminha publicose por vez primera en 1817; otro de Gabriel Soares de Souza, en 1825; de Pero Lopes de Souza, en 1839; y del “mestre” João, en 1845.

³⁰ Trátase de una obra documentada aunque discutible.

Capítulo 3

La “ilustración”

Sin retroceder demasiado en el tiempo, y limitándonos solo a pocos momentos del proceso de desenvolvimiento histórico latinoamericano –en particular aquellos que aún conservan vigencia– y a ciertos antecedentes del mismo, véase siquiera muy sumariamente el significado que tuvo la Ilustración como instancia previa a la Independencia.

Caracteriza al “modelo” de la Ilustración su espíritu modernizador (nada revolucionario en sus objetivos iniciales, aunque sí alcanzaría a serlo por sus efectos mediatos), algunas de cuyas notas definitorias podrían enunciarse así: secularización de la vida en general, con sus consecuencias evidentes sobre la sociedad y la administración; diversificación productiva; actualización cultural y educativa, aunque la preocupación estuviese limitada sobre todo al propósito de instruir una clase dirigente, ampliada por su número, por la incorporación de nuevos sectores y, en cierto modo, también modificada cualitativamente. Para entenderlo, es condición necesaria, aunque no suficiente, tomar en cuenta las características de la corriente “ilustrada” española, pero sin descuidar las influencias francesa e italiana que también llegaron de manera directa. Todas estas ideas arraigan en el Nuevo Mundo con retraso, nota en apariencia perdurable ya que

puede advertirse prácticamente en todos los procesos de influencia ideológica hasta nuestros días, una de cuyas constantes parece ser la asincronía, como llevamos dicho. Constituye esta un factor siempre presente en la relación entre los países periféricos y los centrales o desarrollados, y se manifiesta en planos tan disímiles como la recepción de pautas, valores, modas, técnicas, corrientes estéticas e intelectuales, etc. Superar ese destiempo plantea un problema práctico y teórico de enorme trascendencia, que no se soluciona con acompañarnos al ritmo de los países desarrollados sino, antes bien, encontrando nuestro propio tiempo.

A lo largo del período colonial, España impuso una severa ortodoxia, en particular durante la dinastía de los Austrias, con un reducido margen de tolerancia, el que irá en aumento durante la de los Borbones. Ideas y criterios similares se impondrán en toda la política educativa, la que evidentemente era funcional para la metrópoli –como lo era para el “modelo” de una potencia imperial– pero que tenía en cambio un signo adverso si se piensa en las futuras necesidades americanas (Weinberg, 1977: 491-522).

Un significativo testimonio del espíritu tradicional puede hallarse en el célebre *Diccionario de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias, de 1611, donde se definen un par de conceptos del mayor interés:

Enseñar: doctrinar, quasi enseñar, *vel insinuare*; porque el que enseña mete en el seno (conviene a saber en el corazón) la doctrina, y el que la oye la guarda allí y en su memoria. O se dijo a *sene*, porque los viejos son los que nos han de enseñar, como el padre viejo y anciano a su hijo mozo y poco experimentado [...]. [Texto al que B. R. Noydens en sus adiciones a la edición de 1674 añade:] El padre no se ha de contentar con el enseño, sino que también se ha de valer del ceño, para el remedio del hijo que se va haciendo ruin; que es el ceño un enojo, disimulando el amor que le tiene, mostrándose algo despegado. No le sienta blando, para no se atreva a la mansedumbre del padre [...].

Novedad: cosa nueva y no acostumbrada. Suele ser peligrosa por traer consigo mudanza de uso antiguo (De Covarrubias, 1943 [1611], grafía modernizada en esta edición).

Este tradicionalismo autoritario explica algunos principios entonces vigentes: “La letra con sangre entra”; “el niño está corrompido por el pecado original”, etc., que al pensamiento moderno, y más tarde a la Ilustración, tantos esfuerzos costaría desarraigar. A grandes rasgos puede decirse que los lineamientos educativos y culturales se trazaban desde la península, recuérdese así que las Leyes de Indias no hacen mención alguna a la educación infantil, interesándose en cambio por los otros niveles. Y no parecen demasiado significativas las variedades resultantes de los criterios de aplicación, aunque tampoco pueden omitirse las particularidades derivadas de su inserción en una realidad distinta y mucho más fluida que la rígida estratificación de la sociedad española; las distancias también ejercían efectos diferenciadores.

En la península desempeñaron un papel importante en la propagación del espíritu renovador las llamadas Sociedades de Amigos del País, preocupadas por la prosperidad y la recuperación de las diversas regiones, ellas apelaban siempre a la educación como instrumento que suponían idóneo para superar con eficacia las inadecuaciones advertidas tanto en el campo de la actividad económica, como en el de las relaciones sociales; en ese sentido, la educación aparece como un factor clave. La Ilustración contribuyó a socavar el rígido tradicionalismo, el conmovido principio de autoridad y, en última instancia, a incorporar nuevas pautas, valores y actividades en sustitución de las vigentes.¹ Téngase presente, con María Ángeles Galino, que a mediados de siglo XVIII, en castellano, “la palabra *novedad* tiene todavía el sentido de desgracia”. Mas, por lo que interesa aquí, cabe poner de resalto los programas enunciados en sus diferentes

¹ Para los aspectos históricos, véase Herr (1964). Y para el clima espiritual, en el más amplio sentido del concepto, el notable libro de Sarrailh (1954); del cual hay versión castellana (Sarrailh, 1957).

publicaciones (y muchas veces los intentos de llevarlos a la práctica, con mayor o menor éxito) por los condes de Aranda; de Floridablanca; de Cabarrús en sus *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública...* de 1808 (en cuya carta segunda expone “un sistema general de educación”); por el conde de Campomanes en su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, 1775-1777, y, con anterioridad, su *Discurso sobre el fomento de la industria popular*; así como por Gaspar Melchor de Jovellanos, en su “Informe sobre la ley agraria”, y en “Bases para la formación de un plan de instrucción pública”. En su no menos célebre *Memoria sobre educación pública, o sea tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, Jovellanos se pregunta: “¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social?”, a lo cual responde de manera categórica: “Sin duda”.

Todos estos pensadores, particularmente el último, tuvieron mucha influencia en el cambio del clima espiritual que a la sazón registraba España, desde donde esas ideas se propagaron, no sin estorbos y complicaciones por parte de los grupos tradicionales, al Nuevo Mundo. Desde luego que nosotros en modo alguno pretendemos explicar los posteriores acontecimientos por solo estos factores, pero sí destacar que dichas ideas y aspiraciones constituían y se integraban como un verdadero “modelo” para cuyo logro la dimensión educativa se reputaba poco menos que decisiva. Las críticas, limitadas a ciertos factores entorpecedores de los mecanismos económicos, a las deficiencias y rutinas administrativas, a la venalidad de los funcionarios, no podían poner en duda el *sistema colonial* como tal; por tanto, las reformas sugeridas o reclamadas se centraban en torno a una política educativa y cultural que, de llevarse a cabo, modificaría hábitos y valores, lo que permitiría asimilar innovaciones. (Repárese en que el trabajo manual siguió considerándose legalmente degradante y servil en España y sus colonias hasta la publicación de la

Real Cédula de 1783, y el ejemplo parece ya bien elocuente).² En síntesis, los “ilustrados” convencidos estaban de la necesidad y de la posibilidad del “progreso”, entendido este como un impulso que llevase a la difusión y secularización de ideas tales como las de “felicidad” y “libertad”, sin descuidar por cierto las de “utilidad”. Y aquí la educación desempeña un papel sobresaliente.

Pero antes de proseguir quizá sea pertinente decir algo acerca de los *actores* del proceso de cambio social implícito en el esquema de los “ilustrados”. En este sentido puede señalarse que sus representantes no podían confiar en ningún sector social específico de la sociedad colonial, como así tampoco en instituciones como la Iglesia, para llevar a cabo su programa. Antes bien, salvo algunos grupos urbanos (comerciantes no vinculados al monopolio, o intelectuales) el resto permanecía comprometido con el ordenamiento tradicional. Dada esta situación, el único agente de cambio posible que podía avizorarse era el Estado, y precisamente desde allí los “ilustrados” intentaron –tanto en la metrópoli como en las colonias– impulsar ese proceso de transformación social. En el caso de las colonias, que es el que más nos importa, los representantes del iluminismo actuaron a partir del apoyo prestado por la Corona, que facilitaba el acceso a puestos de relativo poder en el aparato político de la administración colonial y confiaron en su respaldo para el desarrollo de las iniciativas. Pero a poco de iniciado este proceso, el estallido de la Revolución francesa –y sus consecuencias sobre la monarquía como sistema– produjo un retroceso importante en los impulsos renovadores de los Borbones. Este reflujo trajo aparejado el rechazo de numerosas iniciativas originadas en los medios ilustrados de las colonias, a algunas de las cuales en seguida nos referiremos, entre ellas las vinculadas a la educación. Pero evidentemente, la consecuencia más seria de esta reacción del espíritu borbónico, por llamarlo de alguna manera, fue hacer perder

² Además de los numerosos e ilustrativos ejemplos ofrecidos en el ya citado libro de J. Sarrailh (1954, 1957), véase un sugestivo panorama en “La estimación del trabajo manual en la España del siglo XVIII” (Callahan, 1964: 59 -72).

a los “ilustrados” las esperanzas puestas en la corona española como factor de cambio. Esta alternativa volcó a dichos sectores en favor de la propuesta emancipadora y, en función de la misma, a apoderarse del Estado para, desde allí, seguir impulsando el proceso modernizador iniciado durante las últimas décadas de dominación española.

Pero esta observación acerca del papel del Estado como agente de cambio se vincula no solo a un análisis de carácter político. En definitiva, lo que distinguirá el “modelo” educativo de la Ilustración del de la emancipación, que veremos en el próximo capítulo, es precisamente el contenido político que se asigna a la tarea educativa. En tanto, desde este punto de vista, los “ilustrados” conciben, inicialmente, la educación como un vehículo de afianzamiento de la autoridad real (supuesto clave del “despotismo ilustrado”), el movimiento independentista ya cuestionará la legitimidad del poder de la monarquía y enfatizará en cambio los contenidos igualitarios y de soberanía popular.

Aunque en apariencia no tuvo influencia señalable, destaquemos tanto a título de curiosidad como de indicación de la complejidad de los procesos culturales, que cierta producción escrita en el Nuevo Mundo, e informada del espíritu de modernidad, también llegaba a Europa, a pesar de algunas aristas de heterodoxia. Con referencia a Francisco Eugenio de Santa Cruz y Espejo, uno de los representantes mayores de la Ilustración latinoamericana, digamos que su vehemente *Discurso dirigido a la ciudad de Quito para la erección de una nueva Sociedad Patriótica con el título de Escuela de la Concordia* (aquel su célebre alegato que contiene la tantas veces citada afirmación: “Vivimos en la más grosera ignorancia y en la miseria más deplorable”) fue extensamente comentado por el jesuita expulso Juan de Osuna en las *Notizie Letterarie* que dirigía, en el N° 25 del 21 de junio de 1792; Osuna además auspicia la traducción del texto de Espejo al italiano.³

³ Para mayores detalles acerca de este episodio, y otros similares no menos significativos, véase Rosa (1967: 246). El texto completo del discurso de Espejo, de 1792, puede leerse en la reimpresión facsimilar (Santa Cruz y Espejo, 1947).

En América fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País, creadas a ejemplo de las españolas (Shafer, 1958), y los consulados los centros desde donde dichas ideas se difundieron, o quizá mejor aún, desde donde los “modelos”, un tanto teóricos al comienzo, fueron encarnándose en la realidad; dejaban de ser así muchas veces construcciones más o menos racionales signadas de buenas intenciones e inficionadas de espíritu humanitario, para transformarse en propuestas a mediano y largo plazo. Las iniciativas, y también los logros, que deben situarse durante la última década del siglo XVII y primera del XIX, tienen tal similitud entre ellas que solo pueden explicarse por los supuestos comunes del punto de partida de los elementos constitutivos del “modelo”, sin omitir, desde luego, las compartidas influencias recibidas; porque el contacto y las relaciones entre las mismas colonias eran tan reducidos que mal podrían interpretarse de otro modo dichas analogías.⁴ Desde México al Río de la Plata, pasando por Caracas o Lima, idénticos son los clamores: educación, educación para diversificar la economía, para una mejor administración, para mejorar las costumbres, etc. Todos se proponen, en última instancia, nada menos que el mejoramiento de las condiciones del país y el aumento de la felicidad de sus pobladores.

A medida que las ideas modernas van difundándose, se advierte la disfuncionalidad de las que pretendía mantener o imponer la metrópoli, situación que confirma el retraso del sistema de enseñanza y su escaso ajuste a las necesidades que estaban planteando los nuevos tiempos y los requerimientos más recientes. El espíritu crítico actúa como un factor disolvente y las nuevas generaciones criollas se irán adueñando de este. A todo esto deben sumarse las serias consecuencias que traerá aparejada la expulsión de la Compañía de Jesús. Por una parte, este hecho fue resultado de la dinámica misma del proceso de secularización del Estado y la natural tendencia a

⁴ ¿Pueden reputarse mera coincidencia las ideas expuestas, casi simultáneamente, por Mariano Moreno en Buenos Aires, Camilo Torres en Bogotá, etc., en vísperas de la emancipación?

la homogeneización de sus estructuras políticas, administrativas y judiciales, en las que esa orden ejercía particular gravitación. Pero, por otro lado, con ella desaparece un baluarte del orden constituido, de fuerte cuando no decisiva influencia sobre amplios y muy acreditados sectores de la clase dirigente. Los jesuitas ocupaban un lugar preponderante en el sistema educativo y, cuando fueron alejados, su sustitución se hizo con sensible mengua de la calidad de los niveles alcanzados y métodos aplicados; además, hiciéronse más imprecisos los objetivos. Más todavía, el destierro forzoso de centenares de sacerdotes –muchos de los cuales eran criollos profundamente enraizados a su tierra– contribuyó a aumentar el número de los críticos del régimen colonial cuando no de sus enemigos (Batilori, 1966).

Desde otro punto de vista, podría decirse que el extrañamiento de la orden constituye un temprano ejemplo de drenaje de “materia gris” por razones políticas, que infortunadamente se repitió muchas veces a lo largo de la historia y prosigue hasta nuestros días. Además, y el hecho será advertido bien pronto, la Corona tampoco estaba en condiciones ni disponía de los profesionales indispensables para sustituir las labores de una orden con experiencia secular, entre cuyos propósitos capitales estaba precisamente, como se lleva expresado, la formación de una clase dirigente, en cuya constelación de valores la fidelidad al régimen desempeñaba un papel decisivo.

Quedaba en pie, es cierto, la estructura absolutista y monopolista que resultaba del designio de constituir efectivamente una sociedad colonial integrada, que al mismo tiempo aspiraba a formar una clase dirigente técnicamente apta, arraigada y fiel a la monarquía. Se diferenciaba de las restantes empresas similares porque revestía un carácter permanente, bien distinto del de los enclaves antillanos de franceses e ingleses. La misma monumentalidad y la importancia de algunas manifestaciones de la arquitectura de la época (enfrentadas a las construcciones de las grandes culturas aborígenes) confirman este carácter. Otro tanto podría decirse de la solidez institucional que, en el caso de Cuba por ejemplo, tenía a fin del siglo XVIII más rasgos de un verdadero Estado nacional que los perceptibles en otros

países a la sazón emancipados. Por eso, precisamente, muy pocos tenían el atrevimiento de poner esta estructura siquiera en duda, aunque sus contradicciones iban tornándose cada vez más evidentes. Empero, las críticas, reparos, contrapropuestas de algunos notables economistas y estadistas peninsulares fueron surtiendo efecto, y así pueden señalarse proyectos y advertirse innovaciones, tímidos al comienzo pero de audacia creciente, cuya repercusión, aunque tardía y amortiguada por las distancias, no fue por ello menos significativa (Stoetzer, 1966).⁵ El tiempo iba mostrando que el “modelo” colonial requería una reestructuración administrativa para adecuarlo a los nuevos tiempos, de donde la creación de nuevos virreinos y luego de intendencias; liberalización del concepto de monopolio, con abolición del puerto único; y autorizaciones, esporádicas al comienzo, para el comercio intercolonial. Todo esto culminará en el llamado “Reglamento y Aranceles reales para el comercio libre de España a Indias” (1778) y la erección de los consulados de comercio (Caracas y Guatemala, 1793; Buenos Aires y La Habana, 1794; Santiago de Chile, 1795, etc.) y de las Sociedades Económicas de Amigos del País (Manila, 1781; Quito y La Habana, 1791; Guatemala, 1794, etc.), a través de cuya actividad puede percibirse un acrecentado fervor por hallar nuevas formas de participación que permitiesen mejorar las condiciones económicas y sociales, un fresco impulso por asimilar innovaciones y, sobre todo, un interés muy especial por la educación, considerada factor de cambio (típica idea de la Ilustración); todo esto no sin tropiezos u obstáculos opuestos por los intereses creados y los prejuicios arraigados. Simultáneamente, y el hecho tampoco puede reputarse casual, se incorporan a la administración del Estado y de la Iglesia funcionarios (en algunos casos virreyes y en otros arzobispos, esto es, miembros de la más alta jerarquía) con espíritu más

⁵ “Las ideas modernas de la Ilustración habían llevado la teoría política a dos grandes polos opuestos –por un lado, el despotismo ilustrado, y por el otro, el constitucionalismo, la democracia y el utilitarismo–; estos últimos se empleaban para quebrar el absolutismo del poder real y llevar a cabo las reformas constitucionales” (Stoetzer, 1966: 70; T. 1).

moderno y comprensivo, atentos a los “nuevos tiempos”, cuando no son ellos mismos quienes alientan determinadas mudanzas o mejoras, o se encargan de difundir las “novedades”. Así, para citar apenas algunos de sobresaliente desempeño, el visitador José de Gálvez y el segundo conde de Revillagigedo en México; Caballero y Góngora en Nueva Granada; Vértiz en Buenos Aires, etcétera.

Numerosas informaciones podrían alegarse para demostrar las deficientes condiciones en que se desenvolvía la enseñanza elemental. Así, el obispo San Alberto escribe desde Salta el 23 de noviembre de 1782 al virrey en Buenos Aires:

Se cerró ya la escuela de gramática porque no se le pagaba a su maestro, y del mismo modo se cerrará prontamente la de primeras letras, pues hace cuatro años que no se le paga un medio al eclesiástico que la tiene, como verá V.E. por el memorial adjunto. En toda la ciudad no hay una escuela para la enseñanza o instrucción de las niñas De aquí resulta, que así éstas, como los niños, se crían sin recogimiento, sin sujeción, y sin doctrina alguna, entregados por lo mismo al cigarro, al juego, a la embriaguez, y al libertinaje [...].

Confirma esta situación de la enseñanza primaria otra referencia tomada ahora prácticamente en el otro extremo del Imperio español; aludimos a la que trae a colación el célebre arzobispo “ilustrado” Pedro Cortés y Larraz en su *Descripción geográfico-moral de la Diócesis de Goathemala* (1771), quien menciona un caso muy sugestivo:

Pocos años ha que vino al referido pueblo [alude a la escuela del Pueblo de Santa María de Jesús] uno de los oidores de Goathemala, que me parece fue Don Juan González Bustillo, advertido de que su vecindario era numeroso y que no había escuelas, mandó que se estableciese. Pactaron los indios que darían setenta muchachos para la escuela y se envió maestro desde Goathemala para que los enseñara. Comenzóse en su consecuencia con setenta niños que enviaban los indios como por reparto, y con esto unos días eran unos, y otros, otros, y así ninguno aprendía y se conservaba la escuela por temor de no ser castigados.

Como los indios miran las escuelas con increíble repugnancia, habiendo sucedido una constelación de sarampión a principios del año de 1769, tomaron aquí pretexto para quitar la escuela, y para ello el gobernador, justicias y principales y demás común del pueblo presentaron memorial al Presidente de esta Audiencia de Goathemala, para que los relevara de la escuela y con informe del fiscal los relevó de ella por cuatro meses por su decreto con fecha 2 de mayo del mismo año, como consta en el dicho documento [...]. Cuando habían pasado ya seis meses, ni se había restablecido la escuela, ni se pensaba en ello tampoco (Cortés y Larraz citado en González, 1970: 119-120).

No mucho mejor era por cierto la situación en la misma ciudad de Guatemala. Pues según el citado arzobispo Cortés y Larraz, como se citó en González (1970):

La poca instrucción de la niñez que hay en toda la ciudad se deja de ver en que ni aún escuelas se advierten de niños, para que aprendan a leer y escribir. El cura de San Sebastián omite responder a este punto, indicio de no haber escuela en todo el territorio de su parroquia. El de la Candelaria habla de una que tiene en su casa bien arreglada, habiendo quitado las que había en las barberías y otras tiendas, en que más que las letras podían aprenderse escándalos. El de los Remedios dice que solamente hay la de los Bethlemitas, en donde dichos religiosos enseñan a leer y escribir [...].

No ignoro que muchos vecinos tomen también sus providencias particulares para que sus hijos aprendan a leer y a escribir, y latinidad; pero faltando escuelas públicas, serán pocos los que aprendan con la debida formalidad, y menos los que consigan el adelantamiento necesario [...] (124).

Infrecuentes como son las obras importantes y recientes sobre el momento que estamos considerando, merece señalarse aquí la aparición reciente de un notable trabajo, metodológicamente riguroso y sólido doctrinariamente (Tanck Estrada, 1977).⁶ La amplia investiga-

⁶ La extensa bibliografía utilizada –con una abundancia de material inédito en parte y copiosas publicaciones impresas– permite transmitir una imagen rica y perspicaz,

ción de D. Tanck Estrada abarca no solo la estructura legal de la educación primaria en México, sino que apunta a su funcionamiento real. Por otro lado, sendos capítulos están dedicados a los maestros, las escuelas y la vida escolar; es decir, todos los planos del quehacer educativo, y debidamente diferenciados como corresponde. A juicio de la autora, la Ilustración mexicana encontró en la perduración de los gremios serio obstáculo para el logro de sus propósitos de “extender la enseñanza elemental a mayor número de estudiantes o incluir, además de la enseñanza religiosa, asignaturas técnicas y cívicas” (Tanck Estrada, 1977: 10). Ahora bien, superar la traba mencionada por conseguir sus objetivos llevó al fortalecimiento del papel del Estado en materia educativa. Las páginas dedicadas a señalar tanto la actividad como los abusos de los gremios y su corrección son sumamente esclarecedoras. Una brevísima cita permitirá captar quizás algunas dimensiones singulares de los problemas tal como entonces se planteaban; así, un tal Rafael Ximeno se quejó ante las autoridades “de que las escuelas pías en los conventos y parroquias dañaban los intereses de los maestros agremiados porque su gratuidad significaba competencia desleal a los preceptores particulares” (Tanck Estrada, 1977: 40).⁷

Además, recuerda que los educadores gozaban, de antiguo, de ciertas prerrogativas y privilegios: “Para su seguridad personal podrían los preceptores llevar armas defensivas y ofensivas, públicas y

la que se proyecta, además, a través de una serie de apéndices y estadísticas. Escasos son, por cierto, los estudios que guardan tanto equilibrio en el ordenamiento de los materiales utilizados y tanta claridad expositiva: estos dos factores aumentan los merecimientos de la obra y encarecen su importancia.

⁷ Por nuestra parte, observemos que esta actitud tiene ya sus antecedentes en la Península, donde el proceder de las autoridades facilitó estas posturas. Así en la Real Provisión de 1743 (art. 4º) leemos: “Que por quanto de haverse mantenido en esta Corte un crecido número de escuelas han experimentado los individuos del Arte notorios perjuicios, deterioridad de medios por la continua calamidad de los tiempos que han ocurrido, y las muchas escuelas piadosas que se han aumentado, por cuya causa no se pueden mantener los maestros que oy subsisten, con la docencia correspondiente a la facultad que profesan: Acordaron que el número de las Escuelas de esta Corte no exedan en adelante de veinte y quatro, incluyendo en este número las dos de San Sevastián y la del Duque del Infantado, etc.” (Chaneton, 1942: 32).

secretas, y ‘traer quatro lacayos o Esclavos con espadas’ y tener ‘caballos de armas como los traen los hijosdalgos’. Gozarían ‘todas, y qualquiera preeminencias y franquezas de que gozan los hijosdalgos’ [...]” (Tanck Estrada, 1977: 92).

La obra incluye una serie de planos debidamente comentados que permiten comprender satisfactoriamente la distribución, por secciones o barrios, de las diferentes clases de escuelas, así, las “pías” (“escuelas gratuitas de primeras letras que admitían niños sin distinción de raza y sin exigir nacimiento legítimo”), “amigas” (sostenidas por el ayuntamiento), municipales, y más tarde las “lancasterianas”. Y, por fortuna, la autora también considera el régimen de vida escolar, la edificación, los textos (silabarios, cartillas, catecismos), etc. Por lo demás, son realmente ejemplares las documentadas y muy amenas páginas en las que se logra una descripción, bien matizada de “un día en la escuela”, con reconstrucción de hábitos y procedimientos (horarios castigos, etc.), amén de toda la “tecnología educativa”.

Pero pocos testimonios contemporáneos más elocuentes quizá que el ofrecido por Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, porque a través de una serie de escritos por él publicados a lo largo de varias décadas puede seguirse la transformación de un pensamiento inicialmente crítico, que poco a poco va adquiriendo una idea cada vez más clara del nuevo “modelo” de sociedad que se estaba incubando en el seno del tradicional. Así, desde su notable “Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella” (Rodríguez, 1975 [1794]: t. I, 195-222)⁸ hasta las conmovedoras páginas de su “Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana” (textos publicados en el *Neo-Granadino* de Bogotá en 1849 y que reproduce la citada edición de sus *Obras completas*).

⁸ En el que se señala no solo la decadencia de la escuela, sino también la discriminación ejercida contra pardos y morenos, cuyos derechos reivindica: denuncia el ejercicio de la docencia por parte de “barberos, zapateros, músicos, artesanos o milicianos fracasados”. La carencia de métodos, el desconocimiento de la utilidad de la educación, la falta de estima que merece, etcétera.

La enseñanza preparatoria, por su lado, reservada a quienes pudieran demostrar su “pureza de sangre”, conducía exclusivamente a los estudios superiores; de aquí que no ofrezca el interés de los otros niveles. Las Constituciones de 1783 del Real Colegio Consistorio Carolino de Buenos Aires, reproducidas íntegramente en el Apéndice 3 de este libro, documentan adecuadamente sobre el espíritu que informaba esta enseñanza y las formalidades exigidas por establecimientos semejantes en el resto del Imperio colonial.

Las universidades, a su vez, languidecieron durante el siglo XVIII por el franco predominio de las ideas tradicionales, lo que acarrió como consecuencia que la enseñanza se fuera vaciando de contenido y que se fueran enajenando los instrumentos conceptuales que le permitiesen entender la realidad. Por eso, las nuevas necesidades que planteaba el “modelo” en proceso de adopción pudieron en parte ser satisfechas por el desarrollo de otras ideas y técnicas, pero ahora fuera de los claustros, anticipándose así, en muchas décadas, a los cambios profundos en las universidades. Las “novedades” científicas, económicas y culturales buscarán un clima más propicio en instituciones menos rígidas, menos formalizadas, esto es, más permeables a la innovación y a las inquietudes, donde fuese menor el peso de la rutina y de la inercia; así, habría que recordar, por su fecundidad, ya que fueron verdaderos fermentos que actuaron sobre círculos muy amplios, el naciente periodismo, las grandes expediciones científicas, y también algunas polémicas en muy diversos campos suscitadas por la difusión de ideas filosóficas o científicas heterodoxas, siguiendo la “picada” abierta ya por el padre Feijoo, un precursor influyente en muchos sentidos, aunque por sus ideas estuviese sensiblemente retrasado con respecto al desarrollo del pensamiento contemporáneo. De todos modos, los pocos cambios registrados en los establecimientos de enseñanza superior (en algunos casos con la incorporación de nuevas carreras, particularmente Derecho y Medicina, que crecen en detrimento de la orientación teológica, u otras materias en programas envejecidos, así “física recreativa” a expensas de la “física filosófica”, etc.), así como también las desatendidas

solicitudes de erección de nuevos establecimientos de enseñanza, indican que la renovación se gestaba por otras vías. Y dicho sea de paso, si elocuentes son las creaciones, no lo son menos las listas de proyectos frustrados, en diversas etapas de su tramitación y por diversas razones. En muchas oportunidades la aplicación de las Reales Cédulas por parte de funcionarios ilustrados y eficaces –y dejando de lado los virreinos mayores como México o Perú– podrá comprobarse en los países de “desarrollo tardío” como Venezuela, Argentina o Chile: esfuerzos por dotar tanto a Caracas como a Buenos Aires o Santiago, de “ciencias útiles” o “artes mecánicas”. Veamos, a título de ilustración, algunos casos.

El agudo historiador de la educación venezolana Ildefonso Leal indica que:

Desde el Real Consulado señalaron los medios para la construcción de caminos, puertos y canales, y también ofrecer premios para los que redactaran las mejores memorias sobre el cultivo del tabaco, algodón, añil, caña de azúcar y cacao “en las que con claridad y evidencia se detallan completa y circunstancialmente los hechos y combinaciones que encadenan la cultura el beneficio, la fabricación, el consumo y el giro de estos preciosos frutos y cuanto sea necesario para organizar una hacienda” (Leal, 1968: XXXII).

A miles de leguas de distancia, en Buenos Aires, Manuel Belgrano, secretario del Consulado, se plantea contemporáneamente una serie de iniciativas tendientes al “mejoramiento de la situación del país, aumento de sus riquezas y felicidad de sus pobladores”. De aquí su preocupación que todo lo abarca, desde los caminos, puertos, faros, estudios agronómicos, escuelas de comercio, agricultura, náutica, supresión de gravámenes, simplificación de trámites, difusión de cartillas vertidas a nuestro idioma con indicaciones de nuevos y mejores métodos de trabajo en el campo, abonos, cercos forestación, rotación de cultivos, exposiciones y congresos para discutir y exhibir lo realizado. Además, corolario lógico, reclama “escuelas gratuitas, donde pudiesen los infelices [labradores] mandar a sus hijos

sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción [...] igualmente se deben poner escuelas gratuitas para las niñas [...]”. Propicia “premios para fomentar la agricultura artes y comercio”, cuyos temas van desde “cómo preservar los cueros de la polilla” hasta el “estado de la población de cualquier provincia del virreinato, con preferencia la provincia de la Capital, con distinción de clases, ocupaciones, cultivo, industria, consumo, etc.”, que en rigor sería un verdadero censo (Belgrano, 1954: 40-42). La prédica de este “modelo” de la Ilustración será constante; así, muchos años después, el mismo Belgrano (1810) escribe el 17 de marzo en el *Correo de Comercio*, periódico por él fundado, y se pregunta: “¿Cómo, cómo se quiere que los hombres tengan amor al trabajo, que las costumbres sean arregladas, que haya copia de ciudadanos honrados, que las virtudes ahuyenten los vicios, y que el gobierno reciba el fruto de sus cuidados, si no hay enseñanza, y si la ignorancia va pasando de generación en generación con mayores y más grandes aumentos?”.

Veamos otro ejemplo: el chileno Manuel de Salas, a quien se ha llamado “campeón de la difusión de las luces, de la ilustración general, y del desenvolvimiento de la industria y el comercio y, en todo, patriota egregio”, nació en Santiago, fue educado en Lima y tuvo, durante su prolongada permanencia en España, oportunidad de impregnarse de las ideas de la Ilustración. Designado síndico del Consulado erigido en su ciudad natal (Real Cédula del 26 de febrero de 1795), demostró en el desempeño de sus funciones una notable capacidad crítica y constructiva. A juicio de J. C. Chiaramonte (1979: 220) “constituye un exponente de aquel tipo de criollo, ilustrado inquieto por iniciativas que conjuguen a la vez los intereses de la colonia y de su metrópoli”.⁹ Es decir, acotaríamos nosotros, el “modelo” de Salas sería más *modernizador* que *cambiador* (en lo que se asemeja a los de sus contemporáneos de igual tendencia); y por lo tanto, dada la fecha de sus trabajos, mal podía haber avanzado mucho más en el sentido

⁹ Reproduce esta obra la “Representación...” de Salas y brinda interesantes referencias bibliográficas sobre la misma.

de propiciar alternativas emancipadoras, aunque juzgamos que ellas están ínsitas en el desarrollo consecuente de su pensamiento, dicho sea esto en vista de actitudes recientes que parecen restarle trascendencia. De todos modos, no deja de ser sugestiva la circunstancia de que, a pesar de haber sido la “Representación...” “muy alabada en la Corte”, solo fue impresa en 1843.

El historiador Julio César Jobet (1970) cita de Salas la “Representación sobre el estado de la agricultura, industria y comercio del reino de Chile” (presentada al ministro Diego Gardoqui el 10 de enero de 1796), a su juicio:

[...] documento capital para conocer la situación del país al final de la Colonia y en vísperas del movimiento emancipador. En él, además del análisis económico y social, enfoca también la situación educacional; y luego, junto a los arbitrios propuestos para remediar el atraso y decaimiento de Chile [...] propicia propagar la enseñanza de las ciencias que tuvieran aplicación a la agricultura, minería e industria y a perfeccionar los oficios (Jobet, 1970: 103).

En otro informe, esta vez del 10 de abril de 1801, denuncia el mismo Salas:

Una agricultura sin consumos ni reglas, una sombra de industrias sin enseñanza ni estímulo, un comercio, o propiamente mercancía de rutina, sin cálculos, combinaciones ni elementos, necesitan para salir de la infancia y tosquedad los auxilios del arte de medir y contar, por cuyo defecto se ve aquí en estas profesiones pasar de la mediocridad, como sucede a cada paso en todo el mundo, y por eso la común prosperidad, que nace de la individual, no avanza una línea. Las facultades abstractas, que exigen previamente metodizar el discurso hallarán su perfección en las demostrativas, si antes se enseña por ellas a buscar por orden práctico y progresivo los conocimientos útiles y sólidos de que es capaz el ingenio humano [...] (Salas citado en Jobet, 1970).¹⁰

¹⁰ Ver, en especial, el Cap. III “Don Manuel de Salas, puente entre la colonia y la república” (pp. 99-153).

En idéntico sentido, podríamos citar al caraqueño Miguel José Sanz, autor del sugestivo “Informe sobre educación pública durante la Colonia” (escrito alrededor de 1804), tan breve y denso como digno de relectura por la penetración de sus juicios (1979: 393-394).¹¹ Aunque anterior y más limitado a la enseñanza superior, reviste sobresaliente interés el “Proyecto para la erección, en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, de una Universidad de Estudios Generales, presentado a la Junta General de Aplicaciones, por el doctor don Francisco Antonio Moreno y Escandón, Fiscal Protector de Indios, de la Real Audiencia del Nuevo Reino de Granada” (Moreno y Escandón, s/f: 477 y ss.), por indicar la actitud de los ilustrados inmediata a la expulsión de los jesuitas y sus propuestas alternativas.¹²

Desde muchos otros planos podrían confirmarse los cambios en las actitudes y en los hechos que se siguen del nuevo “estilo” adoptado, el que informa y colorea numerosas actividades o iniciativas. Un pormenorizado análisis, por ejemplo, de la enseñanza de la medicina –que por supuesto no es el caso para abordar aquí– serviría también como un indicador del signo del proceso de modificación de los estudios superiores, el que podría rastrearse desde los métodos empleados hasta el espíritu que los animaba, pasando por el idioma de los textos utilizados (Leal, 1963: 211-256).¹³ En un nivel harto diferente podría señalarse un hecho no menos significativo: decaído el fervor catequístico inicial de los primeros tiempos de la colonización europea en el Nuevo Mundo, la Ilustración renueva el entusiasmo por la actividad educativa, aunque atribuyéndole diferentes objetivos –los derivados del nuevo “modelo”–; y este entusiasmo se manifiesta de mil formas diferentes: creación de establecimientos de enseñanza inspirados ya en otro espíritu, sobre todo práctico, como se acaba de

¹¹ Pueden leerse rigurosas precisiones sobre las vicisitudes padecidas por el texto (que allí se reproducen en pp. 395-397), además de una adecuada caracterización del perfil intelectual de Sanz.

¹² Para mayores detalles, véase Hernández de Alba (s/f). En Bohorquez Casallas (s/f: 150 y ss.) hay una inadecuada presentación de Moreno y Escandón, con deficientes transcripciones del plan, pues en las citas se advierten glosas e interpolaciones.

¹³ Ver, particularmente, el Cap. VIII “La cátedra de medicina”.

ver sumariamente, enriquecido además por una modificada extracción social (por lo menos en el campo teórico).

Estamos, pues, en presencia de una nueva ideología, que dispone de nacientes instrumentos, uno de ellos excepcionalmente importante: la difusión del libro, cuyo equivalente podríamos hallar hoy en los medios de comunicación de masas (sobre todo televisión y radio-telefonía) que plantean un sensacional desafío al sistema educativo actual. Si entonces debió redefinirse en función del nuevo protagonista que era el libro ya puesto al alcance de un público que excedía holgadamente el de los “letrados”, en la actualidad los medios mencionados van ocupando el terreno de la información, que era hasta hace poco casi un monopolio de la educación formal, dicho sea esto dejando de lado otro problema de enorme envergadura, el de los valores explícitos o implícitos que cada uno de ellos contribuye a acuñar. El momento siguiente será, por tanto, el del predominio de esa ideología en busca de actores con fuerza y capacidad suficientes para “hegemonizar” el proceso de cambio que se avecinaba.

Capítulo 4

Emancipación

Durante el proceso independentista y los años que siguieron, la mayoría de los países sufrió un profundo dislocamiento poblacional, provocado por migraciones de grandes masas como consecuencia de la guerra; un sensible empobrecimiento por la mengua de las actividades productivas y el derroche de recursos que exigió el conflicto; inestabilidad e incertidumbre derivadas de los altibajos de esa lucha. Si bien perduraba la tradición borbónica que atribuía creciente importancia al Estado en materia de educación, no es menos cierto que se habían agravado, por los factores citados, las precarias condiciones del erario y la desorganización administrativa. De todas maneras, debe señalarse, por lo menos entre la nueva clase dirigente que se estaba formando, la perduración predominante de ideas de la Ilustración, cuyo modelo se enriquece con algunas innovaciones muy significativas, particularmente por el añadido de una diferente vibración política, expresada sobre todo por la sustitución del ideal del *súbdito fiel* por el del *ciudadano activo*. Aunque por momentos pueda parecerse ingenua su actitud, ella responde a los nuevos principios incorporados. Así, se trata de estimular la participación de todo el pueblo en el quehacer educacional; se mandan imprimir obras de avanzado espíritu político, aunque pedagógicamente discutibles,

para formar a las nuevas generaciones; se intenta extirpar los castigos corporales de las escuelas; se alienta la preocupación por la enseñanza de la mujer o de los indios, etc. Hay en todo esto un “estilo” renovado que se asienta ahora sobre ideas de igualdad, libertad, justicia, tal como las entendían los distintos grupos que abarcaban un amplio espectro desde los llamados jacobinos a los moderados; de todas maneras, el tema de la educación y de la cultura está a la orden del día. Comienza entonces a forjarse un “mito” (en el sentido que al término concede Marshall Wolfe) que, con breves eclipses, perduró durante casi dos siglos y cuyo agotamiento constituye una nota significativa de estos últimos años, cuando se llega a poner en duda no solo la importancia de la escuela sino hasta la utilidad de la alfabetización. (“Nuestros lectores –escribe Manuel Belgrano en el *Correo de Comercio* del 21 de julio de 1810– tal vez se fastidiarán con que les hablemos tanto de escuelas; pero que se convenzan de que existen en un país nuevo que necesita echar los fundamentos de su prosperidad perpetua [...]”. Advuértase la expresión “país nuevo” a escasos dos meses de los acontecimientos que llevaron a sustituir al virrey por una Junta). ¿Y qué notas peculiares adquiere el proceso educativo en un “país nuevo” que, con fervor, busca “su prosperidad perpetua”? En la *Gazeta de Buenos-Ayres* del martes 12 de noviembre de 1811 leemos:

EDUCACIÓN

El Excmo. Cabildo convida al público a un examen de seis jóvenes de la escuela de San Carlos a cargo de su preceptor D. Rufino Sánchez y será en la Iglesia del Colegio; concurrirá el Superior Gobierno, el Ilustrísimo Sr. Obispo, el Excmo. Cabildo, el Real Tribunal del Consulado, los prelados de las religiones, y todos los preceptores de las escuelas, cada uno con dos de sus discípulos; será la función el día 14 del corriente a las 5 de la tarde. Los señores concurrentes preguntarán a los jóvenes examinados lo que gusten sobre las materias siguientes: 1^a Reglas teórico prácticas de leer con perfección; 2^a Reglas teóricas de escribir en general; 3^a Reglas teórico prácticas de escribir, formar y probar las letras conforme a nuestro sistema; 4^a Gramática,

ortografía castellana; 5ª Doctrina cristiana; 6ª Reglas generales de urbanidad; 7ª Aritmética, sus definiciones principales; 8ª Leer números arábigos y romanos; 9ª Sumar, restar, multiplicar, y partir números abstractos; 10ª Sumar, restar, multiplicar, y partir números complejos; 11ª Sumar, restar, multiplicar, y partir números quebrados; 12ª Proposiciones sin y con tiempo; 13ª Ganancias y pérdidas del tanto por 100; 14ª Réditos; 15ª Reducir onzas de oro a pesos corrientes; 16ª Reducir pesos fuertes a corrientes y viceversa; 17ª Compañías sin y con tiempos, testamentos, y particiones por partes iguales, y desiguales; 18ª Aneajes [Medir por *anas*; y *ana*, medida de longitud de aproximadamente un metro; en rigor, medir]; 19ª Romaneages [Pesar con la romana; en rigor, pesar]; 20ª Saber cuándo un año es bisiesto.

Los jóvenes examinados son: D. Sixto Quesada, D. José Ramón de Islas, D. José María del Castillo, D. Gregorio de Lecok, D. Rafael Pezra y D. Félix Alcolea (1911: t. III, 9).

Una semana después la misma *Gazeta* escribe: “[...] Nada es más digno de consideración de los padres como ver que hay una autoridad que se encarga de la educación de sus hijos; las almas sensibles son testigos de la emoción de ternura que ocasionó un acto desconocido en estas regiones [...]” (1911: t. III).¹

La presencia activa de las autoridades y del público en general constituye una referencia suficientemente ilustrativa sobre el nuevo “espíritu” que pretende insuflársele a la educación, que pasa a desempeñar una función ampliada, enriquecida, en el nuevo “estilo” que buscan definir con mayor precisión los nuevos grupos dirigentes. Pero hay además otro detalle muy sugestivo, que alude siquiera incidentalmente a lo que hoy llamaríamos función ocupacional (o social, si se prefiere) de la educación y revela ya una nueva actitud frente a estas cuestiones. En la misma publicación, días más tarde se lee:

D. Ramón Islas y D. Félix Alcolea, dos jóvenes de los que sufrieron el lucido examen antedicho quieren destinarse a la carrera del comer-

¹ Reimpresión facsimilar.

cio. Su instrucción y educación cristiana los hace recomendables, y se anuncia al público, para si algún comerciante o mercader necesita alguno para su casa, se vea con su preceptor D. Rufino Sánchez, quien de acuerdo con los padres de los niños acordará su destino (1911: t. III).

El comercio abría otros horizontes, la educación por tanto debía satisfacer renovados requerimientos.

Mariano Moreno, en su breve prólogo a la reedición *Del Contrato Social o Principios del derecho político*, por Jean Jacques Rousseau (Real Imprenta de los Niños Expósitos, 1810), manifiesta su propósito de “reimprimir aquellos libros de política, que se han mirado siempre como el catecismo de los pueblos libres”. Así, observa:

Entre varias obras que deben formar este precioso presente que ofrezco a mis conciudadanos, he dado el primer lugar al *Contrato Social* escrito por el ciudadano de Ginebra, Jean Jacques Rousseau. Este hombre inmortal, que formó la admiración de su siglo, y será el asombro de todas las edades, fue quizás el primero que, disipando completamente las tinieblas con que el despotismo envolvía sus usurpaciones, puso en clara luz los derechos de los pueblos, y enseñándoles el verdadero origen de sus obligaciones, demostró las que correlativamente contraían los depositarios del gobierno [...] (Moreno, 1961: 283).

La incorporación de las dimensiones políticas, con sus efectos movilizadores, convierte al nuevo “modelo” en un hecho cualitativamente diferente, por la amplitud de sus planteamientos y la profundidad que pretende alcanzar. Así, en el capítulo noveno de la “Disposición constitucional de 1811 sobre la educación” en Venezuela, se lee:

Como la clase de ciudadanos que hasta hoy se ha denominado de indios no ha conseguido el fruto apreciable de algunas leyes que la monarquía española dictó a su favor, porque los encargados del gobierno en estos países tenían olvidada su ejecución, y como las bases del sistema de gobierno que en esta Constitución ha adoptado Venezuela no son otras que las de la *justicia* y la *igualdad*, encarga muy

particularmente a los gobiernos provinciales; que así como han de aplicar sus fatigas y cuidados para conseguir la ilustración de todos los habitantes del Estado, proporcionarles escuelas, academias y colegios en donde aprendan todos los que quieran los principios de la religión, de la sana moral, *de la política, de las ciencias y artes útiles y necesarias para el sostenimiento y prosperidad de los pueblos* procuren por todos los medios posibles atraer a los referidos *ciudadanos*, naturales a estas casas de ilustración y enseñanza, hacerles comprender la íntima unión que tienen con todos los demás ciudadanos, las consideraciones que como ellos merecen del gobierno, y los derechos de que gozan por solo el hecho de *ser hombres iguales* a todos los de su especie, a fin de conseguir por este medio sacarlos del abatimiento y rusticidad en que los ha mantenido el antiguo estado de cosas y que no permanezcan por más tiempo aislados, y aun temerosos de tratar a los demás hombres, prohibiendo desde ahora que puedan aplicarse involuntariamente a prestar sus servicios a los tenientes o curas de sus parroquias, ni a otra persona alguna y prometiéndoles el reparto en propiedades de las tierras que les estaban concedidas, y de que están en posesión, y a proporción entre los padres de familia de los pueblos, las dividan y dispongan de ellas como verdaderos señores según los términos y reglamentos que formen los gobiernos provinciales (Fermín, 1973: 67-68).

La elocuencia del pasaje transcrito, en especial los términos que aquí hemos destacado (“justicia”, “igualdad”, “política”, “utilidad”, etc.), torna prescindibles los comentarios, pues transparenta el nuevo “modelo” implícito que subyace detrás del mismo.

Por su parte, Camilo Henríquez, en “Del entusiasmo revolucionario”, artículo publicado en la *Aurora de Chile* (Nº 31, del 10 de septiembre de 1812), destaca enérgicamente el significado y alcances de la educación en las nuevas circunstancias: “La generación futura se forma por la educación política de la juventud” (Castro, 1960: 114),² y agrega enseñuida:

² Citamos según *Escritos políticos de Camilo Henríquez*, recopilación e “Introducción” de Silva Castro (1960). Como es sabido, la *Aurora de Chile* fue el primer periódico que apareció en aquel país.

La instrucción se comunica de muchos modos. Los discursos patrióticos, la lectura de los papeles públicos, las canciones, la representación de dramas políticos y filosóficos, deben ocupar el primer lugar. Si existiese algún día la Sociedad de la Opinión [...] ella se ocupará con prudencia en la adopción de estos medios, cuya eficacia está tan comprobada. La autoridad ejecutiva no puede por sí e inmediatamente ocuparse de objetos tan multiplicados: su sanción y su protección son suficientes para dar la vida y la actividad a las instituciones más útiles. Bastante se ha tratado ya en este periódico *de la instrucción popular y de la educación de la juventud*: asuntos de tanta importancia deben repetirse y no dejarse de la mano, hasta que hagan toda la impresión que se desea. Ya es tiempo de decir algo acerca de la gran escuela pública, dirigida por la sabiduría y depurada por el gesto y la decencia (Castro, 1960; subrayados nuestros).

Poco después, el 19 de noviembre del mismo año, insiste Camilo Henríquez en idéntico sentido, proponiendo:

Un catecismo patriótico, escrito con la mayor sencillez, claridad y brevedad, repartido a las escuelas para que los niños lo tomasen de memoria y lo recitasen en las plazas, convidando antes a la plebe por carteles para que asistiese, fuera sin duda muy útil; y estas escuelas serían de mayor utilidad para las familias, y menos pesadas para los niños, si se sujetasen a la inspección de personas sabias que arreglasen el plan de la enseñanza y economía interior [...] y la instrucción de la plebe puede promoverse por medio del catecismo patriótico, aprendido y recitado por los niños y esparcido entre todas las clases, y además por el medio efficacísimo, insinuado ya, de los misioneros patriotas, que lleven y difundan por todas partes los conocimientos útiles y despidan las preocupaciones y engaños funestos [...] (Castro, 1960: 118).

Y esto importa mucho, siempre según Camilo Henríquez, porque es “entre las clases del estado llano y de la plebe” donde se encontrarán las grandes reservas de “talentos desconocidos y un patriotismo desnudo de interés”. Los propósitos de esta concepción educativa son de

suyo evidentes, como lo son también sus objetivos de ampliar enérgicamente la participación.³

La imprenta y las bibliotecas, el libro y los periódicos constituyeron, por otro lado, elementos significativos del modelo adoptado por los hombres de la emancipación, cuya importancia creciente venía perfilándose, como se ha visto, desde el período precedente. Eran medios idóneos para propagar las nuevas ideas, de donde proviene el interés especialísimo que les prestaron. De los numerosos testimonios existentes, señalaremos algunos pocos.

Durante el gobierno de José Gervasio Artigas se instala, el 26 de mayo de 1816, la primera biblioteca pública que tuvo el Uruguay. El presbítero Dámaso Antonio Larrañaga, su organizador y director, pronunció en aquella oportunidad una encendida "Oración inaugural", de la cual entresacamos algunos breves pasajes:

Nunca más que ahora debeis consagraros a las ciencias políticas, que quando meditais fixar vuestro gobierno. Los grandes sacudimientos de la revolucion no solo han desplomado el edificio político antiguo, sino que también han hecho grietas tan profundas, que descubriendo sus cimientos, podreis conocer mejor en qué consistia su debilidad para repararla [...]. ¡Qué conocimientos tan profundos, qué miras tan vastas, qué prevision tan sagaz no deben tener vuestros legisladores! El menor error sobre vuestra Constitución seria de una trascendencia muy funesta para vosotros y para la posteridad (Larrañaga, 1924: 139).

Para esa misma ceremonia, y muy en el espíritu de la época, el mismo Larrañaga escribió un *Imno (sic)*, algunos de cuyos versos transcribimos (Larrañaga, 1924: 145-146):

[...] Ya se abren las puertas
De la ilustracion
Que artera opresion
Tres siglos selló [...].

³ Para una animada biografía de este precursor de la Independencia, véase Rodríguez Mendoza (s/f).

Salve ¡Biblioteca!
Taller del ingenio,
Escuela del genio,
Vida del saber [...].

Culminó el acto cívico popular con la orden de Artigas de que el santo y seña de ese día fuese: “Sean los orientales tan ilustrados como valientes”.

El nombre del vencedor de Chacabuco se vincula no solo a su gesta militar, sino también, entre otras actividades educativas y culturales, a la instalación de bibliotecas en Mendoza, Santiago de Chile y Lima. El 14 de septiembre de 1822 suscribe José de San Martín el decreto de instalación de la biblioteca en la antigua “ciudad de los virreyes”, la que se inaugura tres días después con una solemne y concurrida asamblea pública; culminando las celebraciones expresó San Martín:

Señores: la biblioteca es destinada a la ilustración universal, más poderosa que nuestros ejércitos para sostener la independencia. Los cuerpos literarios deben fomentar aquélla, concurriendo sus individuos a la lectura de los libros para estimular a lo general del pueblo a gustar las delicias del estudio. Yo espero que así sucederá; y que este establecimiento, fruto de los desvelos del gobierno, será frecuentado por los amantes de las letras y de su patria (Zuretti, 1950).⁴

Cultura y política aparecen, pues, indisolublemente vinculados.

Idéntico espíritu podría comprobarse si procediésemos a relevar los numerosos periódicos –muchas veces efímeros y modestos siempre– aparecidos durante los años conmovidos de las guerras de la emancipación. En rigor, lo juzgamos casi innecesario, pues en líneas

⁴ Para los textos de los decretos de erección, organización e inauguración de la biblioteca de Lima, como así los vinculados a su reglamentación y otros papeles publicados en oportunidad del acontecimiento, véase Zuretti (1950: 149-157). El Apéndice de esta obra recoge una serie de documentos referidos a otras dimensiones del amplio quehacer y avanzadas preocupaciones de San Martín por la cultura y la enseñanza en todos sus niveles.

generales su prolijo conocimiento no haría sino confirmar lo señalado, aunque, cierto es, enriquecería la imagen del momento con muchos matices sugestivos.

La adopción de un nuevo “modelo”, tampoco podía ser de otro modo, implica profundas modificaciones en materia de prestigio profesional y de significado político atribuido al educador. Contrariamente al momento previo, ya no se trata de reivindicar el derecho de emplear sirvientes y lacayos o de llevar espada, como así tampoco de quejarse por la “competencia desleal” de la educación gratuita impartida por las órdenes religiosas o los cabildos; ahora son otros los horizontes y diferentes los valores en juego. Veamos un par de ejemplos reveladores de la profunda modificación del papel atribuido al educador por parte del Estado y de la sociedad.

En el “Reglamento para los maestros de primeras letras”, promulgado el 18 de junio de 1813 en Santiago de Chile, se lee:

[...] art. 9°. Estos individuos [los maestros], por la importancia de su ministerio y por el servicio que hacen a la patria, deben ser mirados con toda consideración y honor; por consiguiente, sus personas son de las más respetables; quedan exentos de todo servicio militar y cargas concejiles, y el gobierno los tendrá presentes para dispensarles una particular protección (Labarca, 1939: 368).⁵

Por su parte, la Constitución de Angostura, que estatuye una “Cámara de Educación”, expresa en su artículo 10:

Cada colegio estará bajo la dirección inmediata de un institutor, que será nombrado por la Cámara, escogiéndolo entre los hombres más virtuosos y sabios, cualquiera sea el lugar de su nacimiento. La mujer del institutor será la institutriz de las niñas, aunque bajo la dirección de su marido. Este empleo será el más considerado, y los que lo ejercen serán honrados, respetados y amados como los primeros y más preciosos ciudadanos de la República (Rojas, 1972: 170-171).

⁵ El texto completo del *Reglamento...* se reproduce en el Apéndice 4 de este libro.

Revelador también parece el hecho de que ciertas *formas* de expresión se mantengan, modificándose, en cambio, su *contenido*. Así, el empleo de los catecismos de doctrina cristiana que, como es sabido, utilizan el método de preguntas y respuestas, para propagar ahora ideas heterodoxas. Para citar algún ejemplo, recuérdese que el célebre *Catecismo Real*,⁶ preparado por el arzobispo de Charcas, De San Alberto (1793 [1785]), expone la doctrina del derecho divino de los reyes. Un pasaje dice:

Pregunta. —¿Qué cosa es el Rey?

Respuesta. —Una potestad temporal y suprema, instituida por Dios para gobernar los pueblos con equidad, justicia y tranquilidad (De San Alberto, 1793 [1785]: L. II, 65).

Como respuesta a este y a otros catecismos similares, por entonces muy difundidos, pronto se publicarán nuevos, aunque formalmente inspirados en aquellos, para justificar la independencia. Uno, el *Catecismo político-cristiano dispuesto para la instrucción de la juventud de los pueblos libres de la América meridional*, cuyo autor fue don José Amor de la Patria (1810);⁷ y otro, el *Catecismo público para la instrucción de los neófitos o recién convertidos al gremio de la Sociedad Patriótica* (Buenos Aires) (Anónimo, 1943 [1811]: 95-112). No parece este el momento más indicado para analizar en sus detalles la génesis y propagación de este fenómeno sobre el cual solo han reparado contados especialistas y que, de algún modo, podría denominarse “la guerra

⁶ *Cartas pastorales del ilustrísimo y reverendísimo Sr. D. Fr. Joseph Antonio de S. Alberto, Arzobispo de La Plata. Se dirige la primera a sus diocesanos, con ocasión de publicar una instrucción para los seminarios de niños y niñas, donde por lecciones, preguntas y respuestas se enseñan las obligaciones que un vasallo debe a su Rey y Señor. La segunda a todos sus curas, exhortándolos a la lección y la enseñanza de su Catecismo Real, con el motivo de saber que un autor extranjero había pensado o pensaba impugnar las verdades santas que se contienen en él. Y la tercera a nuestro Santísimo Padre Pío VI, con motivo de los acontecimientos de Francia. Con Superior permiso. Madrid, en la Imprenta Real. Año de 1793.* (El título, cuya grafía ha sido ligeramente modernizada, es tan extenso como elocuente, ya que revela la repercusión de los acontecimientos registrados en el Viejo Mundo).

⁷ Una edición más reciente: Amor de la Patria (1969 [1810]), con “Prólogo” y notas de M. Acuña Peña.

de los catecismos”. Las palabras iniciales del mencionado *Catecismo político-cristiano* son de suyo reveladoras:

La instrucción de la juventud es una de las bases más esenciales de la sociedad humana, sin ella los pueblos son bárbaros, esclavos y cargan eternamente el duro yugo de la servidumbre y de las preocupaciones; pero a medida que los hombres se esclarecen, conocen los derechos y los del orden social, detestan la esclavitud, la tiranía y el despotismo, aspiran a la noble libertad e independencia, y al fin lo consiguen con medidas sabias y prudentes que hacen ilusorios los esfuerzos y las amenazas del interés y del egoísmo de los usurpadores de la primitiva y divina autoridad de los pueblos: de aquí lector benévolo el objeto de este pequeño catecismo, que reduciré a preguntas y respuestas, claras, sencillas, precisas, perceptibles y de fácil inteligencia para los niños de todas las edades y condiciones. Si la juventud se instruye en principios evidentes por sí mismos, que tanto interesan a su felicidad presente y a la de toda su posteridad, ésta será la gloriosa recompensa que yo exija de este pequeño trabajo [...].

A la pregunta de cuáles son los mejores gobiernos, responde este mismo *Catecismo*:

[...] El gobierno republicano, el democrático, en que manda el pueblo por medio de sus representantes o diputados que elige, es el único que conserva la dignidad y majestad del pueblo, es el que más acerca y el que menos aparta a los hombres de la primitiva igualdad en que los ha creado el Dios omnipotente, es el menos expuesto a los horrores del despotismo y de la arbitrariedad, es el más suave, el más moderado, el más libre, y es, por consiguiente, el mejor para hacer felices a los vivientes racionales.

Por supuesto que la contrarréplica realista tampoco podía hacerse esperar: *El Catecismo para la firmeza de los verdaderos patriotas y fieles vasallos del Señor Don Fernando Séptimo, contra las seductivas máximas y errores que contiene el pseudo Catecismo, impreso en Buenos Ayres*, al responder a la pregunta sobre quién nos debe mandar en América, niega que puedan hacerlo el pueblo, sus representantes o

las municipalidades, pues “sólo pueden serlo en los gobiernos democráticos o aristocráticos, pero no en los monárquicos, en los cuales por orden expresa de Dios el pueblo tiene depositado, para su bien, todo su poder en el Soberano y sus descendientes, sin faltar a sus juramentos”.

P. —¿Con que no pueden ni deben mandar los pueblos, ni sus representantes o municipalidad?

R. —No, por la confusión que produce este monstruoso gobierno, como lo tocamos por la experiencia; en él todos quieren mandar según la diversidad, y multitud de opiniones de unos hombres por lo común apasionados, que se erigen por propia autoridad, despojándose unos a otros con violencia, en jueces arbitrarios, y por fin se destruyen por sí mismos, como sucedió en Francia con los que se arrogaron el poder [...]. Sabida cosa es, y confesada por todos los políticos que el gobierno monárquico es el más seguro, suave y acertado.

P. —¿Pues qué es lo que han hecho los revolucionarios de algunas partes de América?

R. —Unos tumultos populares, a que llaman *juntas*, suscitados por unos pocos hombres oscuros, deseosos de vengar sus particulares resentimientos contra los magistrados, o de hacer fortuna que de otro modo no conseguirían jamás...

P. —¿Qué es junta revolucionaria?

R. —La colección de unos hombres casi todos malos elegidos por sí mismos, o por otros sugeridos por ellos, que con el pretexto de defender la religión, el rey y la patria hacen todo lo contrario [...]. No hay cosa más abominable para Dios que estos tumultos escandalosos que traen consigo la ruina temporal y espiritual de los pueblos [...] los hijos se ven arrancados del seno de sus padres, los artesanos de sus talleres, los labradores de sus campos para ir a derramar su sangre y la de sus hermanos convecinos, sin saber por qué; y no se hubiera derramado una gota de sangre si los pueblos reducidos no hubieran hecho estas juntas [...].

Estas referencias tomadas de diferentes catecismos –y los ejemplos podrían multiplicarse– revelan cuán encontradas eran las distintas posiciones, la “patriota” por un lado y la “realista” por el otro.

Recuérdese que hasta bien avanzado el siglo pasado perduró el catecismo como forma de exposición por preguntas y respuestas, aunque ya vaciado casi siempre de todo contenido religioso, es decir reducido apenas a un recurso didáctico.

Con referencia a la prohibición de castigos corporales en las escuelas, tan difundidos y aceptados como métodos disciplinarios, interesa recordar el artículo publicado en la *Gazeta de Buenos-Ayres* del 13 de octubre de 1813 que se integra con una serie de medidas inspiradas en idénticos propósitos y responden al “estilo” que estaban adoptando por entonces los acontecimientos, tales como la abolición de la Inquisición y el servicio personal de los indios; es decir, todas ellas medidas congruentes.

Habiendo llegado a entender este Gobierno que aún continúa en las escuelas de educación la práctica bárbara de imponer a los niños la pena de azotes, cuyo castigo es excesivo y arbitrario por parte de los preceptores, que no están autorizados para ello en manera alguna. Y perjudicialísimo a los objetivos mismos de las instituciones juveniles; [siendo además absurdo e impropio que los niños que se educan para ser ciudadanos libres, sean en sus primeros años abatidos, vejados y oprimidos por la imposición de una pena corporal tan odiosa y humillante como la expresada de azotes;] queda desde hoy en adelante abolida y proscripta semejante costumbre, y pásese oficio al Cabildo de esta Capital para que lo haga ejecutar en sus escuelas, y al Intendente de Policía en los establecimientos particulares de esta clase, bajo la inteligencia de que los maestros que la continúen aun después del presente decreto serán privados de su oficio y castigados como infractores, pudiendo en su lugar usar de los estímulos decentes del honor y la emulación en sus discípulos con otras correcciones que no sean penas corporales aflictivas, y circúlese a las provincias [...].

La escasez de recursos humanos y económicos constituyó uno de los mayores obstáculos que debieron enfrentar los nuevos grupos dirigentes para llevar adelante su proyecto; los testimonios existentes sobre el nivel de calificaciones de los maestros y la dotación de las escuelas son realmente desconsoladores. Esto, en cierto modo, explica la entusiasta acogida dispensada por las autoridades, o sectores influyentes de la sociedad, de diversos países de uno a otro extremo de América Latina, al llamado *monitorial system*, enseñanza mutua o, más corrientemente, “escuela lancasteriana”, cuya rápida e intensa difusión tanto en el Viejo como en el Nuevo Mundo confirma que respondía a una sentida necesidad. Tampoco puede estimarse casual la actitud francamente favorable demostrada por Artigas, Rivadavia, O’Higgins, San Martín o Bolívar, preocupados todos ellos por superar las señaladas carencias. Fuera de lugar estaría aquí analizar en detalle las características del método; baste mencionar que, por lo menos a juicio de sus entusiastas propagadores, permitiría impartir educación primaria a un millar de niños simultáneamente con el empleo de un único maestro, auxiliado en sus tareas por los alumnos más aventajados como monitores, y apelando a campanillas y silbatos que convertían el aula en algo demasiado semejante a un cuartel, con su régimen militarizado y su rígida disciplina. Pero, a pesar de todos los reparos que solían hacérsese, cabe reconocer que, de alguna manera, significaba una respuesta posible al problema que planteaban los numerosos niños que no podían concurrir a la escuela.⁸

De la extensa bibliografía existente, recordemos el vasto y documentado trabajo de Jesualdo Sosa (1953: 1-262), en el que se señalan los antecedentes, características y valores de la enseñanza mutua, sin descuidar por ello las críticas más pertinentes a los métodos utilizados. De dicho estudio, y a los efectos que ahora interesan, merecen destacarse las dimensiones sociales y económicas del análisis. El

⁸ Curiosas referencias sobre supuestos antecedentes hispánicos de la escuela lancasteriana y consideraciones críticas sobre sus métodos pedagógicos y didácticos (entre otros, la significativa omisión de la educación cívica) pueden verse en Carderera (1856: t. III, 333-340).

cuáquero José Lancaster, hijo de obreros, se desempeñó como maestro en una pobre barriada londinense; “como los recursos con que contaba Lancaster para atender su escuela eran escasos, este debió encontrar los medios de disminuir los gastos, lo que lo llevó al ‘descubrimiento’ de la vieja enseñanza mutua [...] y la misma necesidad de economía condujo a nuevos perfeccionamientos” (Sosa, 1953: 23). Los resultados obtenidos pronto le dieron pública notoriedad y el eco de su experiencia, que trascendía el filantropismo corriente, llegó a conocimiento del rey de Inglaterra, cuyo apoyo y buena voluntad se conquistó, pero no así el de la jerarquía eclesiástica anglicana que para enfrenar a Lancaster sostuvo al doctor Bell quien, durante su permanencia en la India, había elaborado un método muy similar. Es evidente que el espíritu liberal del primero disgustó a los grupos más conservadores que alentaron al segundo; de todos modos, alcanzó a tener noventa y cinco escuelas a las cuales concurrían no menos de 30.000 alumnos. El éxito alcanzado desencadenó una intensa campaña de descrédito que lo obligó a abandonar Inglaterra. Paul Monroe, un estudioso de la educación, considera que el mérito mayor de Lancaster es el haber acostumbrado “a la gente a escuelas para la gran masa del pueblo, a contribuir individualmente a su sostenimiento y a considerar la educación como una función del Estado [...]” (Citado en Sosa, 1953: 37).

Siempre según el citado autor, el método lancasteriano ya era conocido antes de la llegada de Diego Thompson a Buenos Aires (8 de octubre de 1818) como agente de la Sociedad Bíblica, a quien se considera su introductor, por lo menos en el Río de la Plata. La documentación aportada demuestra que “bajo la protección del comandante José Antonio Berdum, uno de los tenientes delegados de Artigas en las Provincias de la Confederación, funcionaba ya una escuela gratuita que aplicaba dicho método en Concepción del Uruguay (provincia de Entre Ríos)” (Sosa, 1953). Precizando este significativo precedente, cabe mencionar como indicador del clima de tolerancia por entonces existente, que si bien Thompson estaba, como ya se dijo, encargado de difundir la versión protestante de la Biblia, contó con el apoyo

de varios eminentes sacerdotes católicos (S. Seguro en Buenos Aires, D. Larrañaga en Montevideo, entre otros) para propagar el método lancasteriano. Al cabo de poco tiempo, Thompson fue designado director general de escuelas, desde donde se proyectó al interior de la Argentina, aunque los conflictos provocados por la suspicacia que despertaban sus actividades no tardaron en estallar.

A partir de entonces, el rastreo de la influencia de la escuela lancasteriana revela que fue aceptada no solo por Bernardino Rivadavia en Buenos Aires, Bernardo de O'Higgins en Chile,⁹ José de San Martín en Perú y Simón Bolívar en el norte del continente, sino también que en México comenzó sus actividades el 22 de febrero de 1822 y a partir del año siguiente recibió los primeros subsidios oficiales. El éxito de la escuela lancasteriana en México puede apreciarse si se recuerda que más adelante, por decreto del 26 de octubre de 1842, se convertirá en Dirección General de Escuelas. Y, tal como lo señala Francisco Larroyo, fue la escuela lancasteriana "la primera institución que se preocupa en México del grave y delicado problema de la enseñanza primaria popular", a la par que constituyó un ejemplo "de lo que puede lograr la iniciativa privada en la materia" y, sobre todo, sus merecimientos por haber difundido "la tolerancia en la enseñanza de la religión" (Larroyo, 1970: 233-234). El ya citado Brantz Mayer alude, a mediados de la cuarta década del siglo XIX, a la perduración de la

Compañía Lancasteriana, la cual, habiendo dado comienzo a sus faenas en la capital, se va extendiendo por todo el país. Está destinada a la instrucción primaria, y la protegen todos los ciudadanos de la República que sobresalen por su riqueza, su educación o su posición social. Se contribuye con una cuota de un dólar al mes. He tenido el gusto de saber que, después que partí de México, han sido tan evidentes los frutos producidos en el pueblo por dicha compañía, que no solamente en las grandes ciudades se han establecido escuelas que siguen sus métodos y programas, sino que [se] están fundando

⁹ Si bien algo desactualizado conserva interés, sobre todo por su aporte documental, el libro de Amunátegui Solar (1895).

ahora en todas las aldeas de cierta importancia, y aun en las grandes haciendas, en que la población trabajadora es numerosa e ignorante.

En la ciudad de México esta compañía ha fundado gran número de escuelas para niños de uno y otro sexo, las cuales se hallan sobre el mismo pie que las establecidas por el ayuntamiento; es decir, que en ellas se enseña gratuitamente a los alumnos y se les dan los libros y el material escolar (Mayer, 1953: 393-394).

Según lo recuerda Armando Rojas (1972: 50-51), el joven Bolívar, entonces jefe de la misión diplomática que la Junta de Caracas acababa de acreditar en Londres, “conoció allí el sistema pedagógico de boca del mismo Lancaster el 26 o 27 de septiembre de 1811, en casa del general Miranda”.¹⁰ Años después, desde Baltimore, donde residía, Lancaster escribe a Bolívar (5 de mayo de 1824) expresándole su interés por “introducir su sistema de educación, perfeccionado y reformado, entre la juventud de su nación” (Rojas, 1972: 51-52). A partir de entonces puede seguirse un sugestivo intercambio epistolar que refleja las alternativas nada fáciles de los trabajos en el Nuevo Mundo del autor de *Improvement in education* (1805) y *The british system of education* (1810). No podemos entrar a considerar por lo menudo esa relación, pues seguirla excedería el objetivo de este trabajo, pero para comprender tanto el papel que se le atribuyó como los obstáculos que debieron vencerse, vale la pena recordar el interés personal que demostró Simón Bolívar por la iniciativa. Con fecha 16 de marzo de 1825, este le escribe a José Lancaster, desde Lima, agradeciéndole:

Su determinación de permanecer entre nosotros con el laudable objeto de propagar y perfeccionar la enseñanza mutua que tanto bien ha hecho y hará a la cultura del espíritu humano: obra maravillosa que debemos al ingenio singular del mismo que ha tenido la bondad de consagrarse a la instrucción de mis tiernos conciudadanos (Bolívar, 1947: t. I, 1066-1067).

¹⁰ Véanse Rojas (1972) y Weinberg (1983).

Ahora bien, para formarse una idea aproximada de las dificultades prácticas que ofrecía la época de la emancipación para introducir esas innovaciones, baste recorrer el epistolario de Bolívar y comprobar los obstáculos que encontró y el tiempo que requirió para hacerle llegar a Lancaster un adelanto en dinero para atraerlo hacia las tierras americanas; el 31 de mayo de 1830 todavía reaparece el tema del pago de la letra firmada por Bolívar.

En Colombia, Santander impone por su parte el método lancasteriano por decreto del 3 de octubre de 1826, con la particularidad de hacerlo extensivo a la instrucción de las fuerzas armadas (Rojas, 1972: 58). Tenemos también de la época un infrecuente y vivísimo testimonio a través de las notables páginas de Ricardo Carrasquilla en *Lo que va de ayer a hoy*, que mucho nos dicen cómo era, en la realidad, una escuela lancasteriana de la época en Bogotá. Veamos algún pasaje:

El local de la escuela constaba de dos partes un corredor empedrado y sostenido en una enorme columna de piedra y una sala estrecha, ahumada, oscura y tan húmeda que la pared estaba cubierta hasta la altura de un metro, de una lama verde que producía un olor sumamente desagradable. Una antigua mesa de cedro, una silla de brazos en cuyo espaldar había un toro y un toreador de medio relieve; cuatro bancas durísimas y un largo poyo de adobe eran los únicos muebles que adornaban aquella lúgubre habitación.

Sobre la silla del maestro había un trofeo compuesto de una enorme coraza de estera, adornada con plumas de pavo (vulgo, *pisco*), un rejo de seis ramales, dos férulas y un letrero escrito con grandes letras rojas que decía:

*La letra con sangre dentro
y la labor con dolor* (Citado en Bohorquez Casallas, s/f: 272-275).

Los métodos empleados, los castigos aplicados y los recursos a los cuales recurría el ingenio infantil están pintados allí con mano maestra.

Como integrante de la misma experiencia grancolombiana, es de interés recordar también su difusión en el Ecuador, con las particularidades que señala Darío Guevara (1965: 69 y ss.; 175 y ss.), quien destaca las agudas críticas de Simón Rodríguez a la enseñanza mutua. Y este punto reviste el mayor interés, pues, en apariencia, Bolívar fue sensible a los reparos de su antiguo maestro. El Libertador le escribe alborozado, desde Pativilca, el 19 de enero de 1824, llamándolo “el hombre más extraordinario del mundo”. Este alto aprecio hace que Rodríguez sea designado director general de enseñanza en Bolivia al año siguiente (véase el decreto del 11 de diciembre de 1825 sobre “obligaciones y facultades del Director General de Enseñanza Pública”). Pero lo que quizá más importe sean las palabras del mismo Simón Rodríguez, cuando señala que el plan que le mandó ejecutar Bolívar en Chuquisaca se proponía lograr “educación popular, destinación a ejercicios útiles y aspiración fundada a la propiedad”.

Y, más adelante, agrega el citado Rodríguez:

Expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos [...] no en las *casas de misericordia* a hilar por cuenta del Estado, no en *conventos* a rogar a Dios por sus bienhechores, no en las *cárceles* a purgar la miseria o los vicios de sus padres, no en *hospicios*, a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes.

Los niños se habían de recoger en casas *cómodas y aseadas*, con piezas destinadas a talleres, y éstos surtidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. Los varones debían aprender los tres oficios principales, albañilería, carpintería y herrería porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias, y porque las operaciones de las artes mecánicas secundarias dependen del conocimiento de las primeras. Las hembras aprendían los oficios propios de su sexo, considerando sus fuerzas –se quitaban por consiguiente a los hombres muchos ejercicios que usurpan a las mujeres.

Todos debían estar decentemente alojados, vestidos, alimentados, curados y recibir instrucción moral, social y religiosa. Tenían, fuera de los maestros de cada oficio, agentes que cuidaban de sus

personas y velaban sobre su conducta, y un director que trazaba el plan de operaciones y lo hacía ejecutar.

Se daba ocupación a los padres de los niños recogidos, si tenían fuerzas para trabajar; y si eran inválidos se les socorría por cuenta de sus hijos [...].

Tanto los alumnos, como sus padres, gozaban de libertad –ni los niños eran frailes ni los viejos presidiarios–, el día lo pasaban ocupados y por la noche se retiraban a sus casas, excepto los que querían quedarse [...] (Rodríguez, 1975: t. II, 356 y ss.).¹¹

El primer antecedente que aparece en el Brasil es el decreto del 3 de julio de 1820 que “concede a João Baptista de Queiroz una pensión anual para ir a Inglaterra a aprender el sistema lancasteriano”. Si bien las huellas del becario se pierden, hay muchos testimonios acerca de decisiones y opiniones en favor del mismo; así, José Bonifácio recomienda “las escuelas de primeras letras por el método de Lancaster, con buenos catecismos para lectura y enseñanza de los niños” (Bastos Silva, 1977: 16-17). En rigor, se consideraba allí y entonces la enseñanza mutua o lancasteriana como “un ensayo transitoriamente eficaz de superación de las limitaciones cuantitativas y cualitativas de la instrucción individual característica de la pequeña y tradicional escuela de un solo maestro” (Bastos Silva, 1977: 14). También en Haití, bajo Henri Cristophe (Henri I), se establecieron en 1816-1817 algunas escuelas lancasterianas sin éxito aparente.

La escuela lancasteriana fue una iniciativa que tuvo su origen en la Inglaterra de la Revolución Industrial y agrícola y que quisieron arraigar (sin demasiado éxito, salvo en México, donde tuvo vida prolongada) en Nuestra América algunos de los protagonistas de la emancipación, preocupados siempre por superar los inconvenientes que ofrecía una sociedad sacudida, sensibilizada, y un sistema

¹¹ *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social*, escrito por Simón Rodríguez en 1828 y publicado solo dos años después, es generalmente conocido como *Defensa de Bolívar*. Nuestras citas han sido tomadas de Rodríguez (1975 [1828]), cuya grafía hemos modernizado, pero respetando las cursivas.

educativo que, aunque reducido, no por ello había dejado de sufrir los embates de guerras prolongadas. Por un momento, Lancaster y su escuela parecieron ofrecer la salida, pero no fue otra cosa que un episodio más en la búsqueda de soluciones que, con decisión o a tientas, seguirán explorando, por diferentes vías, las próximas generaciones.

Juzgamos significativo, para finalizar el capítulo destinado a la etapa emancipadora, traer a colación dos experiencias elocuentes. La primera, referida a un país, Haití, por los caracteres que enseguida se verán y singularizan su proceso; y la otra, al debate suscitado en las Cortes de Cádiz sobre los temas que aquí nos interesan. En ambas importa observar las contradicciones generadas dentro de los respectivos “modelos”; los desajustes entre las aspiraciones proclamadas y las restricciones impuestas por la realidad en el primer caso, y las dificultades existentes para compatibilizar ideas francamente liberales (y por momentos “radicales”) con el mantenimiento de un régimen colonial.

Como es sabido, fue Haití el primer país del Nuevo Mundo en proclamar su independencia luego de haberlo hecho los Estados Unidos. Típico modelo de explotación colonial, desgarrado a su vez por las guerras entre las grandes potencias, asentado sobre un régimen esclavista, donde regía el *Code noir*, promulgado por Luis XIV, “sorprendente mezcla de religión y economía, humanitarismo y brutalidad” (Cook, 1948, citado en Clément, 1979: 141-181),¹² su historia, poco conocida en el ámbito hispanoparlante, tiene real interés, porque el proceso haitiano es notable en varios sentidos. Por un lado, destaca dramáticamente el desajuste entre su generosa y temprana legislación, inspirada en las ideas iluministas y los postulados enunciados en 1789, y la difícil realidad existente no solo en el momento de su emancipación, sino bien pronto cuando debe enfrentar las consecuencias derivadas de los numerosos factores adversos que

¹² El estudio de J. B. Clément (1979), que seguimos en este punto, abarca el lapso que va desde la proclamación de la Independencia (19 de enero de 1804) hasta el desembarco norteamericano en Port-au-Prince (28 de julio de 1915).

conspiraron contra la consolidación institucional y, por tanto, contra las posibilidades efectivas de llevar a cabo siquiera en parte las aspiraciones proclamadas.

Luego del levantamiento –que necesariamente debe ser vinculado a los acontecimientos que siguieron a la sacudida de la Revolución francesa–¹³ Toussaint- Louverture promulga el 9 de mayo de 1801 una constitución cuyo artículo 68 se preocupa precisamente por el desarrollo de la educación formal: “Con el permiso, y bajo la supervisión general de la administración municipal, cualquier persona tiene el derecho de abrir un establecimiento para la educación e instrucción de los jóvenes” (Louverture, 1801: 7, citado en Clément, 1979: 157). Resultado de la profunda conmoción que siguió a los levantamientos de esclavos, quedaron abandonadas o destruidas las plantaciones de algodón, de caña de azúcar y también los cultivos alimenticios; en esas condiciones mal pudo darse cumplimiento a las previsiones en materia educativa. Esta situación caótica tuvo como resultado, y así lo señala Job B. Clément, que en 1804 no hubiese establecimiento alguno educativo en Haití. Las razones son evidentes, muchos factores conspiraron en este sentido: la pobreza de la población, la inestabilidad provocada por la profunda guerra racial y social desencadenada; la abrumadora población rural; y, por si ello no fuese suficiente, la lengua oficial que se pretendía imponer era el francés, casi incomprendible para el pueblo haitiano que hablaba el *créole*, lo que generaba un nuevo obstáculo agravado por el hecho de que los pueblos vecinos hablasen el español.

Por idénticos motivos, tampoco tuvieron más suerte sucesivas constituciones. Así, la de 1805, importante porque declaró abolida la

¹³ Los problemas suscitados por la esclavitud, las colonias, su representación en las asambleas, etc., plantearán serias contradicciones entre muchos caracterizados partícipes de aquellas jornadas parisinas y, por momentos, pusieron a prueba la coherencia de los “modelos” de sociedad por ellos postulados; los debates y polémicas lo corroboran. Y no fue la menos grave, por cierto, la contradicción perceptible en las ideas de Condorcet, por ejemplo, quien pretendía conciliar el “liberalismo político y el paternalismo cultural”. Para mayores detalles, véase Merle (1969), en especial Cap. III, pp. 181-206.

esclavitud y cuyo artículo 19 decía: “En cada distrito militar, habrá una escuela pública para la juventud.” Otro tanto ocurrió con el artículo 34 de la de 1807: “Habrá una escuela central en cada condado, y se permitirá a todo ciudadano establecer escuelas privadas”.

Como es obvio, la desarticulación sociopolítica y económica, el desorden institucional, imposibilitaron encarar una política educativa, la que se reiniciará mucho más tarde –siempre en el plano de los enunciados teóricos– bajo el gobierno de Faustino Soulouque, “quien sanciona una de las principales leyes de la historia de la educación haitiana: la creación de escuelas rurales” (artículos 117, 118 y 119 de la ley del 29 de diciembre de 1848) (Clément, 1979).

Pero no nos anticipemos.

No corresponde abordar aquí, por cierto, los problemas acerca de las circunstancias que precipitaron el proceso español luego de la invasión napoleónica y que, poco después, culminaría con la convocatoria de las Cortes, ni detenernos en las arduas discusiones sobre su legitimidad, representatividad o actuación (tema que posee una copiosa bibliografía, desde la ya clásica *Historia del levantamiento, guerra y revolución de España*, del conde de Toreno); sino, antes bien, subrayar el significado de su propuesta de carácter liberal, con todas las contradicciones que planteaba la existencia de las provincias de América.¹⁴ Los aspectos políticos vinculados al proceso emancipador pueden estudiarse desde muy distintos ángulos; así, por ejemplo, a través de sus protagonistas durante las diferentes etapas del proceso. Por un lado, por ejemplo, a través de la deslumbrante actuación del ecuatoriano Mejía Lequerica, “el Mirabeau americano” como fue llamado, cuya posición frente a los encontrados intereses en juego queda puesta de relieve, quizá con eficacia, por este temprano y gráfico juicio: “los liberales [españoles] le querían como liberal, pero le temían como americano [...]” (Le Brun, 1829: 79, citado en *Diccionario*

¹⁴ Del Valle Iberlucea (1912), con notable documentación e infrecuente rigor científico para la época en que fue escrito. Véase, además, De Labra (1914). Es de utilidad la antología de Tierno Galván (1964).

de Historia de España).¹⁵ Y por el otro, siguiendo el proceder y la conducta de algunos españoles como el conde de Floridablanca, por entonces poco menos que absolutista, o A. Flórez Estrada, en su notable *Examen imparcial de las disensiones de la América con la España, de los medios de reconciliación, y de la prosperidad de todas las naciones* (Cádiz, 1812). Pero, sobre todo, importan sus repercusiones en las colonias, como el vigoroso razonamiento, verdadera “expresión de agravios contra las Cortes”, que aparece ya en el acta de la Independencia de Venezuela (5 de julio de 1811), o en el de la provincia de Cartagena de Indias (11 de noviembre del mismo año), que, al proclamarse “de hecho y por derecho, estado libre, soberano e independiente”, considera al Consejo de Regencia y a las Cortes “gobierno monstruoso”.

Y aquí creemos pertinente abrir un paréntesis para señalar un dato, prácticamente ignorado por la decisiva influencia de manuales y tratados de derecho e historia de las ideas políticas francesas o inglesas, que desatienden las fuentes de raíz hispana. Tal como lo recuerda con acierto V. Llorens Castillo, fue en Cádiz precisamente, gracias a la constitución ahí sancionada, “donde nació la palabra ‘liberal’ en su sentido político moderno [que] gozaba en la Europa continental de un prestigio que ningún otro código llegó a igualar, a no ser el norteamericano. Frente a la Constitución francesa, contaminada irremisiblemente por el imperialismo napoleónico, y la no escrita de los ingleses, que nada podía decir a los demás pueblos, la española se había convertido, por las heroicas circunstancias que acompañaron su aparición, en un símbolo de patriotismo” (Llorens Castillo, 1954: 12).¹⁶

Y retornando al núcleo de aquello que más nos interesa, digamos que la influencia de la Ilustración se hizo sentir en las Cortes

¹⁵ Sus discursos fueron publicados por Alfredo Flores y Caamaño (1930?).

¹⁶ Este autor trae al pie de la misma página una muy significativa cita de Alcalá Galiano (1864): “La voz de liberal aplicada a un partido o a individuos es de fecha moderna y española en su origen, pues empezó a ser usada en Cádiz en 1811, y después ha pasado a Francia, a Inglaterra y a otros pueblos”. Véase, también, “Sobre la aparición de *liberal*” (Alcalá Galiano, 1967: 45-56).

de Cádiz –esto no solo a través de los representantes españoles, sino también por medio de los de procedencia latinoamericana– que sancionaron la hoy célebre Constitución de 1812, de fugaz vigencia pero perdurable prestigio. Un notable ejemplo de cómo esta corriente irá a emparentarse al liberalismo puede observarse ya en la actuación de Antonio de Larrazábal, diputado guatemalteco a dichas Cortes. Llevaba este –a la sazón a cargo del arzobispado por fallecimiento del titular y ex rector de la Universidad de San Carlos, en la que se había graduado– precisas instrucciones a las cuales debía atenerse en el ejercicio de su representación. De este precioso documento, que constituye un verdadero *programa* o *modelo*, citaremos algunos párrafos:

Los religiosos de ambos sexos que la nación tiene son dignos del mayor aprecio [...] pero aun pudiera aumentarse su utilidad imponiéndoles la obligación de encargarse de la educación de la juventud. Deberían ponerse en todos los conventos y monasterios de varones escuelas de primeras letras, latinidad, filosofía, matemáticas, *historia y política*; y en los de mujeres, de leer, escribir, y contar, coser, bordar, hilar, tejer, y algunas otras habilidades, como encajes, blondas, etc. *La educación es la base de la felicidad pública. El gobierno debe proporcionarla y debe velar, no sólo sobre que la haya, sino sobre el método de ella.* Conciliar el menor gravamen posible de los individuos del Estado en el socorro de sus necesidades; aumentar clases productivas al máximo posible, y reducir las improductivas al mínimo posible, es la ciencia del gobierno (AA. VV., 1953 [1811]; subrayados nuestros).

Luego de algunas notables reflexiones sobre el aumento de la población y de la riqueza, dice:

Este es el plan económico que a mi juicio debe adoptar la nación para llegar al grado de felicidad de que es susceptible. Destruídos los estancos y aduanas; abolidas todas las trabas, tasas y prohibiciones; reducidas las clases improductivas al mínimo posible; respetada la propiedad y libertad del ciudadano; y libres todos los productos de los llamados derechos de cualquier especie que sea, abaratará la sub-

sistencia, y todos los objetos nacionales con que tiene relación, y por una consecuencia necesaria y natural, no sólo aumentará sus riquezas la nación, aumentando sus productos, y el consumo de ellos en su territorio, sino que serán admitidos y solicitados por las demás naciones en las que no podrá competirse con la nuestra, que por el natural magnetismo de las cosas, atraerá a su seno las riquezas que por espacio de tres siglos ha tenido que pasarlas (AA. VV., 1953 [1811]; subrayados nuestros).

Al discutirse el artículo 25 de dicha Constitución, que exigía como requisito para participar en la vida política “que los súbditos de la monarquía deberían saber leer y escribir para el año de 1830, propuso que el artículo se reglamentara de tal manera que hiciera posible la educación del indígena, que era el grupo más numeroso, miserable y apático dentro de la realidad guatemalteca” (González, 1970: 118 y ss.), el citado Larrazábal manifestó en su discurso del 14 de febrero de 1812:

La educación es la primera base de las virtudes y de la felicidad pública de los pueblos; y el gobierno no sólo debe proporcionarla, sino conciliar el menor gravamen de los individuos con el socorro de sus necesidades. La ignorancia, que particularmente en los indios se halla tan radicada, necesita, para desterrarla, de los medios más pronto, activos y eficaces; después de trescientos años no han salido de un estado infeliz (González, 1970: 118 y ss.).

En oportunidad de discutirse el párrafo VI del artículo 25 (cuya redacción original decía: “Desde el año de 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano”), intervino, durante la sesión del 11 de septiembre de 1811, el diputado por Guadalajara, José Simeón de Uría, para manifestar:

Poco importa que V. M. sancione este artículo a fin de que todos los individuos de la nación española sepan leer y escribir desde el año de 1830, si en el mismo artículo no se establecen los medios para conseguir este objeto. Así deberá añadirse: *y para este fin se establecerán en ambos hemisferios escuelas públicas dotadas de los fondos de los propios*

[en el sentido de recursos], etc. No sería inútil una adición semejante, porque en América hay mucha falta de escuelas públicas, por cuya razón hay no pocos ancianos que no saben ni leer ni escribir. Uno de los principales encargos que me hizo uno de los grandes pueblos a quien tengo el honor de representar es el de solicitar que se establezcan escuelas públicas, dotándolas con los fondos de los propios, los cuales, siendo así que se forman con el sudor de aquellos habitantes, no los disfrutaban, sino que pasan a las cajas reales de Guadalajara. No es justo que se les prive de esta ilustración, y menos teniendo con qué costearla. Así, pido que se declare en este artículo el establecimiento de dichas escuelas públicas (De Uría, 1949: 71; subrayados originales).

Como la modificación no fue aceptada, quedó por consiguiente el párrafo en su versión primitiva.

De todos modos, la preocupación reaparece con sugestiva frecuencia. Así, en las “Proposiciones tendientes a que los religiosos de ambos sexos estén obligados a mantener en cada convento una escuela gratuita para niños pobres, presentada a las Cortes por el diputado por la capital de México, D. Joaquín Beye de Cisneros, en la sesión del día 15 de marzo de 1812”, cuya discusión fue desechada, se dice:

La enseñanza pública de los niños es uno de los objetos principales de un gobierno ilustrado, facilitándola gratuitamente a los pobres, quienes de otro modo no la adquieren sino rara vez. El ayuntamiento de México, en sus instrucciones, se interesa en proponer a V. M. un medio que facilita ese proyecto. Sin embargo de algunas escuelas gratuitas que hay en aquella populosa ciudad, no son suficientes con respecto al número de niños ni a las dilatadas distancias de sus casas a ellas, y que les dificulta lograr de este beneficio. A ambos inconvenientes se recurriría en algún modo si en cada convento de religiosos se estableciese una escuela gratuita, destinándose para ella una pieza de las muchas que tienen y uno o dos religiosos para enseñarles la doctrina cristiana, las obligaciones respectivas de los españoles, leer y escribir (Beye de Cisneros, 1949: 199).

Dentro del mismo espíritu liberal puede situarse la “Proposición tendiente a que cualquier ciudadano pueda establecer una escuela pública con solo permiso del jefe político de cada provincia”, que presentó el día 21 de abril de 1812, también sin éxito, otro diputado a las Cortes, esta vez Juan José Güereña, que lo era por Durango; suyo es este rico y abarcador concepto de educación:

Por beneficio de la educación se uniforman con buen orden las costumbres de los pueblos y se conserva en éstos la debida subordinación a las legítimas potestades. Por la educación, más bien que por el rigor de las leyes suntuarias, se ponen obstáculos al lujo, enemigo declarado de las conveniencias públicas y privadas. Por la educación, finalmente, al mismo tiempo que abundan los brazos ocupados en la industria, se evita el que éstos se conviertan en instrumentos del ocio destructor de la moral, de la riqueza y de la felicidad común, sin que prescindamos de la influencia que todas estas relaciones tienen en el progreso de la agricultura y del comercio (Güereña, 1949: 205).

Del mayor interés, desde el punto de vista doctrinario, es la proposición del mismo diputado Güereña, pues en ella se alude al libre ejercicio de una profesión o actividad; así, arguye que, dada la consabida escasez de escuelas, las distancias y los costos desalientan tanto a padres como a hijos, cuando no contribuyen al despoblamiento de prósperas ciudades, por migración de sus moradores; razones estas ya reiteradamente esgrimidas, y por ello poco originales si se quiere. Pero además, y esto es lo que ahora más importa subrayar, es su crítica implícita a las corporaciones que trababan la labor de las personas dispuestas a ejercer la docencia y, por espíritu de sacrificio, interesadas en “promover la utilidad común”. Aunque esto, añade, en modo alguno excluye que más adelante:

Se hayan de formar reglamentos, éstos se reducirán al método o plan de enseñanza, a la policía [en el sentido de limpieza, aseo] y arreglo interior de las casas, a la dotación y economía en la parte que haya de erogar el erario público y a las atribuciones de las autoridades que, conforme a la Constitución, han de celar sobre tales establecimien-

tos; mas nunca se extenderán a calcular sobre los caudales de los sujetos que quieran dedicarlos a tan recomendables fines (Güereña, 1949: 201-206).

De todos modos, en el “Discurso preliminar a la Constitución de 1812” se lee:

[...] El Estado, no menos que de soldados que le defiendan, necesita de ciudadanos que ilustren la Nación, y promuevan su felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así que uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública. Ésta ha de ser general y uniforme, ya que generales y uniformes son la religión y las leyes de la monarquía española. Para que el carácter sea nacional, para que el espíritu público pueda dirigirse al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su patria, es preciso que no quede confiada la dirección de la enseñanza pública a manos mercenarias, a genios limitados imbuidos de ideas falsas o principios equivocados, que tal vez establecerían una funesta lucha de opiniones y doctrinas [...]. De esta sencilla indicación se deduce la necesidad de formar una inspección suprema de instrucción pública [...]. El impulso y la dirección han de salir de un centro común, si es que han de lograrse los felices resultados que debe prometerse la Nación de la reunión de personas virtuosas e ilustradas, ocupadas exclusivamente en promover baxo la protección del Gobierno el sublime objeto de la instrucción pública. El poderoso influxo que ésta ha de tener en la felicidad futura de la Nación, exige que las Cortes aprueben y vigilen los planes y estatutos de enseñanza en general y mejora de los establecimientos científicos y artísticos [...] (Guzmán, 1949: 201-206).

Estas declaraciones, sumadas a otros principios expresamente enunciados por la mencionada Constitución, establecen un antecedente de las políticas educativas adoptadas, por lo menos teóricamente, en muchos países latinoamericanos a partir de entonces. Así, el artículo 371, estipulaba que “Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las

restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes”. El decreto CCLXXXIV establecía:

Las Cortes generales y extraordinarias, queriendo desterrar de entre los españoles de ambos mundos el castigo o corrección de azotes, como contrario al pudor, a la decencia y a la dignidad de los que son o nacen y se educan para ser hombres libres [...]. Se prohíbe desde el día de hoy la corrección de azotes en todas las enseñanzas, colegios, casas de corrección y reclusión y demás establecimientos [...] (Guzmán, 1949: 86).¹⁷

Como no podía ser de otro modo, el problema indígena fue tratado en las Cortes con toda amplitud.¹⁸ Por ejemplo, cuando el diputado Valiente habló con respecto a los indios haciendo referencia a “la pequeñez de su espíritu, su cortedad de ingenio, su propensión al ocio, a la oscuridad, al retiro [...]”, sus argumentos fueron refutados en la sesión del 25 de enero por el diputado por Buenos Aires, Francisco López Lisperguer, quien sostuvo que:

Esta rudeza, además de no ser tanto como se pinta, es efecto de la opresión y tiranía de las autoridades; no es por falta de talentos ni aptitud, sino por la sinrazón con que les tratan. Nada hace al hombre más estúpido y pacato que la opresión e injusticia; nada hace triunfar más al despotismo como el mantener los pueblos en la ignorancia (Guzmán, 1949: 32).

A lo largo de las sesiones se insistió sobre diversos problemas y se plantearon diferentes propuestas: pronunciamiento contra las vejaciones causadas a los indios; igualdad de representación de españoles, indios e hijos de ambas clases; libertad de cultivos y supresión de estancos; igualdad entre españoles e indios para los cargos públicos;

¹⁷ El decreto es del 17 de agosto de 1813, es decir, de todos modos posterior a la decisión equivalente de la llamada Asamblea del año XIII en Argentina, que es del 21 de mayo de 1813.

¹⁸ Fray Cesáreo de Armellada (1959), quien recuerda en su documentado estudio, entre otras cosas, la presencia de Dionisio Inca Yupangui, diputado a dichas Cortes, en las que se lo llamaba, curiosamente, “Señor Inca”.

abolición de los tributos y repartos de tierras; supresión de las mitas, servicios personales, contra la pena de azotes, etc. Reivindicaciones estas que no siempre se compadecían con el “modelo” implícito en la propuesta liberal, que suponía la conservación del Imperio y, de este modo, ponía de resalto sus contradicciones.

Capítulo 5

Liberales y conservadores

De uno a otro extremo de América Latina las décadas que siguieron a los movimientos independentistas estuvieron señaladas por los vaivenes de las luchas armadas para consolidar la emancipación, con sus flujos y reflujos; y, en otros casos, por los estragos provocados por las guerras civiles. El período que media entre el ciclo independentista y la vinculación de la economía latinoamericana a los mercados internacionales se caracteriza por la prioridad atribuida a la creación del Estado, entre cuyas condiciones mínimas estará, como acaba de señalarse, el monopolio de la fuerza (a través de la constitución de ejércitos nacionales, es decir, sustrayendo las fuerzas armadas a la influencia de los caudillos locales) y una estructura administrativa siquiera elemental, proceso que irá acompañado por la exclusión de las masas populares de las decisiones políticas. Estos fenómenos explican de alguna manera la baja prioridad atribuida a la educación. Pero pronto también comenzarán a advertirse síntomas indicadores de una intensa redefinición de fuerzas. Así, los tradicionales grupos de espíritu conservador (otrora vinculados al Estado, su administración y su burocracia, pero sobre todo aferrados a una economía y una sociedad basadas en la hacienda, la plantación y, en menor escala, en los monopolios) tratan de recuperar posiciones. Y frente a ellos se

sitúan los liberales renovadores, por su parte, con programas opuestos. Parecería un tanto aventurado arriesgar una generalización que afirmase el franco predominio de algunos de esos grupos sobre los otros, cuyo poder, por momentos, era bastante similar. Gravitaban, entre los primeros, como ya se ha dicho, los propietarios y hacendados tradicionales, y entre ellos, ante todo, los grupos de intereses regionales, así como los comerciantes privilegiados beneficiarios de la política colonial o de sus supervivencias, “con una concepción paternalista [...] incompatible con las concepciones liberales de contrato, de trabajo, de igualdad ante la ley y de libertad individual”. Los segundos, por su lado, “constituyen en parte un grupo intelectual [...] que en parte también representa los intereses de los nuevos exportadores agrícolas y mineros así como los vinculados al comercio y las finanzas exteriores, que en gran medida estaban en manos inglesas” (Sunkel y Paz, 1970: 302).

Estamos, en cierto modo, en el inicio del proceso que llevará “de la hacienda a la empresa” y que José Medina Echavarría ha estudiado con tanta sagacidad en páginas finamente matizadas. Dice este autor:

La estructura social de América Latina, mostró por largo tiempo en todos sus entresijos la capacidad modeladora de una institución fundamental: la de la hacienda. Toda la historia económica, social y política de América Latina es en buena parte la historia de la consolidación y transformaciones de esa unidad económico-social. Y el relato del ocaso de la estructura tradicional se confunde por consiguiente con la del lento declinar de esa vieja organización. Ocaso y no extinción, desde luego, pues todavía persisten tanto su presencia como sus influjos (Medina Echavarría, 1964: 30 y ss.).

El enfrentamiento entre conservadores y liberales culminó muchas veces en los campos de batalla porque estaban en juego algo más que teorías, aunque estas tampoco podrían ser deslindadas con rigor. Los acontecimientos revelaban el choque de intereses, prejuicios y valores, y ponían a prueba la eficacia de las ideas para elaborar

propuestas que permitiesen alcanzar no solo estabilidad, sino también nuevos ordenamientos institucionales dentro de límites poco menos que inéditos, como los que planteaba el surgimiento de los Estados nacionales, desgajados de un imperio colonial, y cuya consolidación se veía turbada por el mantenimiento de antiguos grupos de poder y la irrupción de otros nuevos; la conciliación de los mismos no era tarea fácil, por cierto. La modificación de las fronteras políticas, sumada al sacudimiento de las fronteras sociales, añadiría por momentos renovados factores de discordia.

Un ilustrativo antecedente directo puede hallarse en la visión que del proceso expresan dos protagonistas a través de visiones diferentes:

La primera representada en el empeño del grupo de Morelos, que quería independizar absolutamente a la América Septentrional de “España o cualquier otro poder”, que indica un concepto que supera los simples agravios. La “América Septentrional” es algo que tiene ser en sí misma, que es una unidad. La segunda intuición es la de Iturbide en el Plan de Iguala, que encuentra como liga que une al mosaico novohispano, en el territorio mismo que éste habita. En el primero palpita el deseo del mejoramiento social, de hacer partícipes de los bienes de la tierra a sus habitantes desplazados; de hecho es una visión revolucionaria por provenir de la clase media que quiere un nuevo orden más justo para sus ciudadanos, por lo que absorberá lentamente, también, las aspiraciones mestizas. La otra es la visión típicamente aristocrática, por tanto, tradicionalista; independencia simplemente significará romper lazos políticos, pero de ninguna manera cambiar el orden existente [...] (Vázquez de Knauth, 1970: 31).¹

Aunque, para favorecer la comprensión de su trascendencia histórica, quizás habría que añadir que el de Morelos es, y quizá predominantemente, un movimiento rural o semirural indígena. De todos

¹ Se trata de un libro notable donde se presta especial atención al problema de la enseñanza de la historia como instrumento educativo en la formación de México, cuyo significado político se ahonda.

modos, son dos “estilos” opuestos que pueden encontrarse en todo el Nuevo Mundo, con las modificaciones consiguientes, según las etapas del proceso y las modalidades de cada región.

Las corrientes liberales y conservadoras adquirieron en el Nuevo Mundo un contenido y características diferentes de las que poseían en Europa, ante todo porque allí se manifestaron como movimientos dentro de Estados constituidos; en cambio aquí, menos orgánicos y cualquiera haya sido la denominación adoptada, aparecen como factores concurrentes a la estructuración de nuestras nacionalidades como unidades políticas. Y además, como lo dice Abelardo Villegas con referencia al liberalismo mexicano, aunque parece válido sostenerlo para el resto del continente:

La doctrina liberal, sin antecedentes en la práctica y ya bien terminada en la teoría, se constituyó en un *proyecto* de la clase media que lo patrocinaba. El liberalismo en México apareció antes como *programa* que como realidad o experiencia histórica. Incluso constituyó parte de ese programa la creación de una burguesía, clase social que en Europa había creado el liberalismo y que aquí se intentó integrar en forma deliberada (Villegas, 1966: 91).

Y agrega enseguida: “Ahora bien, resulta evidente que la adopción del liberalismo como proyecto o programa de la vida nacional implicaba un abandono de las formas tradicionales de la vida hispánica y un consecuente repudio de la herencia colonial”.

Ambos, liberales y conservadores (que a veces aparecen bajo denominaciones que no necesariamente coinciden con las de unitarios y federales, republicanos y monárquicos, etc.) pretenderán tener la capacidad y la clave para restablecer el orden constituido, que de eso se trata en el fondo.

Ahora bien, parece necesario destacar que la oposición entre conservadores y liberales, en ciertos casos, ha sido mucho menos frontal de lo que indican los testimonios, ya que por momentos se mostró asaz fluida. Claro se perfila el antagonismo cuando se trata de la posición que mantienen ante la Iglesia o frente a la secularización,

pero ya no lo es tanto con referencia a otros problemas como el de la población rural todavía predominante o el de las masas aborígenes sometidas a un intenso proceso de deculturación. Pero en cambio sí importa su diferente actitud frente al Estado, que, dada su trascendencia, requiere mencionarse. Los liberales, hegelianamente hablando, constituyen el momento negativo en el desarrollo del proceso de consolidación del Estado, pues casi siempre rechazaron el papel que tradicionalmente solía atribuírsele o, en otros casos, algunos grupos radicalizados lo desaprobaban de plano. Esta actitud quizá podría explicarse señalando la ausencia de grupos en condiciones de realizar aquellas actividades que los liberales consideraban que no competían al Estado, por ejemplo, participar en el desarrollo económico. Estos límites teóricos impuestos a la función del Estado acarrearán serias consecuencias en diversos campos: así, las tuvo, y graves, para admitir en el campo educativo la obligatoriedad de la enseñanza, que a juicio de aquella corriente mal podía compadecerse con el proclamado principio de libertad de enseñanza. Además, sus críticas al Estado las hacían desde un punto de vista europeo, insatisfactorio e insuficiente, por supuesto, para aprehender la realidad política e institucional latinoamericana en una etapa muy diferente de su proceso de fortalecimiento. Así pues, prejuiciosamente le reputaban un resabio de los tiempos coloniales. Por su parte, los conservadores, en tanto reivindicaban el orden, favorecieron su afianzamiento, lo que en cierto modo explica que, en algunos casos, hayan llegado a ser proteccionistas o considerasen indispensable el sostenimiento de ejércitos regulares y organizados; mas, por el papel atribuido a la Iglesia en materia educativa, negaban al Estado función alguna en este campo o la reducían al mínimo.

La traducción en el plano educativo de este debate sobre el papel del Estado tiene que ver con el de la *escuela* como institución educadora; esto es, si la escuela debe ser la agencia educativa central o esa tarea podía ser confiada al resto de las instituciones existentes en la “sociedad civil” (familia, Iglesia, etc.). Cada modelo educativo concebía, por tanto, instituciones educativas diferentes y la escuela

solo aparece como alternativa institucional para la difusión de conocimientos, valores, actitudes, etc., en el modelo liberal. En cambio, la política conservadora –tal el caso de la aplicada por Juan Manuel de Rosas en Argentina– puede caracterizarse por su manifiesto desinterés hacia la escolarización, pero a su vez esta postura se acompaña por un uso sistemático de las posibilidades educativas de un amplio conjunto de instituciones privadas, bastante eficaces en la difusión de los valores, etc., que, dentro de su esquema, constituían los contenidos fundamentales.

Como se ha dicho, “lo importante es que, tanto los liberales como los conservadores, van a tener conciencia de la importancia de la educación en su doble valor: como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales [...]” (Vázquez de Knauth, 1970: 23), aunque con signos encontrados. Pero además habría que añadir que, aun cuando la población latinoamericana era predominantemente rural, ninguno de esos grupos hizo demasiado por la educación en el campo, lo cual parece bastante lógico si se toma en cuenta el carácter mayoritariamente urbano de los liberales por un lado y, por otro, la manifiesta falta de interés de los conservadores por elevar los niveles culturales del campesinado, constituido en su mayoría por peones y grandes masas indígenas no siempre integradas a la economía monetaria. Y este vacío en la política educativa de ambas corrientes favoreció la demora en incorporar a dichos sectores rurales a una economía y a una sociedad más modernas y, por supuesto, en alcanzar su participación política; esta exclusión, como es sabido, aún perdura en extensos territorios latinoamericanos. Por su parte, una abundante literatura popular refleja las crecientes dificultades que agobiaban a los artesanos como consecuencia de la progresiva liberalización del comercio de importación, lo que acarrearba, entre otros resultados, el sensible empeoramiento de las condiciones de vida. Citemos algunas de esas manifestaciones: “Por admitir extranjeros, nos hemos quedado en cueros”; “Ya los pobres artesanos de hambre y miseria ladramos”; “Artesanos arruinados claman a los diputados” y “Astucia del extranjero para llevarse

el dinero”; todas expresan, desde sus mismos títulos, el aumento de tensiones generadas por la política librecambista.²

Sin pretender caracterizarlos recurriendo a una fórmula simplista, podría decirse que, por lo que concierne a este momento, los liberales, por los intereses que expresaban y su filiación ideológica, se pretendían renovadores al par que secularizadores;³ vale decir, adoptaban una posición que los llevaba a un enfrentamiento con el poder político y económico que conservaba la Iglesia y pretendían, por tanto, reducir la influencia del clero en el campo educativo. Los conservadores, en cambio, alegaban que la Iglesia era un factor importante para mantener o restablecer el orden. Pero más que perfiles genéricos, parece pertinente descubrir de qué manera esas corrientes se insertan en la realidad, tratan de hacerla suya y modificarla en función de su “proyecto” o “modelo”. La complejidad del proceso y la diversidad de rasgos que adquiere en cada país dificultan su caracterización global, ya que fueron muy diferentes las respuestas intentadas para la formación de las *élites* dirigentes de la nueva sociedad. De todos modos, el tema posee sorprendente vigencia apenas se recuerda que en países como México y Colombia ambas corrientes no solo han mantenido los mismos nombres sino que han perdurado orgánicamente durante gran parte de su historia como protagonistas de primera línea; y algo semejante, aunque con alternativas distintas, puede rastrearse en muchos otros países latinoamericanos.

La mayor figura de la primera etapa del liberalismo mexicano es, sin duda alguna, José María Luis Mora, con cuyo ideario podría elaborarse un verdadero “modelo” de sociedad, pues, como se ha dicho, “era el teórico reconocido del partido de la reforma social, campeón del anticlericalismo y de una visión utilitarista del progreso social” (Hale, 1972: 74).

² Véanse los textos de estos folletos en *El comercio exterior y el artesano mexicano (1825-1830)* (Chávez Orozco, 1965: 211-247) y la “Introducción” de Chávez Orozco (1965).

³ Recordemos, por ejemplo, como lo hace sagazmente J. L. Romero (s/f: 202): “la importancia de la influencia ideológica del romanticismo bifronte, conservador y liberal”.

La educación constituía para Mora –y seguimos en este punto la rica exposición de Leopoldo Zea (1956)– el instrumento adecuado para transformar el viejo orden colonial por otro orden nuevo, con objetivos diferentes; y el logro de la emancipación mental era un requisito previo. “El elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de su razón, que no se logra sino por la educación de las masas” (Mora, 2020).

Ahora bien, la consolidación de la nacionalidad, como la de las instituciones democráticas, requiere un proceso de homogeneización que permita a la sociedad integrarse al concepto de nación; pero el mayor obstáculo para alcanzar esos fines lo ofrecen los *cuerpos intermedios* (y por cuerpos intermedios entiende Mora tanto a la Iglesia como al ejército), ya que el despotismo expresa los intereses particulares de esos cuerpos por sobre los de la nación. Por este mismo motivo, ninguno de ellos está en condiciones de postular e impartir una educación nacional, de donde surge la pregunta de quién o quiénes podrán hacerlo. Para Mora la respuesta es evidente: el Estado. El razonamiento se completa diciendo que “nada es más importante para un Estado que la instrucción de la juventud” (Mora, 2020).

Sin pretender avanzar más en la exposición del ideario educativo de Mora, y con el solo propósito de indicar cómo se integra armoniosamente dentro del conjunto de sus inquietudes, se transcriben algunas de sus consideraciones:

Uno de los grandes bienes de los gobiernos libres es la libertad que tiene todo ciudadano para cultivar su entendimiento, [de donde se sigue que] en el sistema republicano más que en los otros, es de necesidad absoluta proteger y fomentar la educación; ésta requiere para subsistir mejores y más puras costumbres, y es más perfecta cuando los ciudadanos poseen en alto grado todas las virtudes morales; así el interés general exige que leyes sabias remuevan los obstáculos que impiden la circulación de las luces [...] (Mora, 1906: t. VI, 167-177).

Sobre los alcances político-sociales: “Sin instrucción es difícil lograr en una República todos los bienes que promete este gobierno [...]. El

objeto de un gobierno es proporcionar a los gobernados la mayor suma de bienes, y ésta no puede obtenerse sin educación”. Porque, como dice en otro pasaje, “[...] si la educación es el monopolio de ciertas clases y de un número más o menos reducido de familias, no hay que esperar ni pensar en sistema representativo, menos republicano, y todavía menos popular” (Mora, 1941: 153). Pero el papel preponderante que Mora atribuyó al Estado en materia de educación pareció estar, por lo menos a juicio de algunos “jacobinos” de su mismo partido, en abierta contradicción con el espíritu del liberalismo, porque para estos el Estado debía ser prescindente. Y, tal como lo recuerda Zea, “los mismos liberales y revolucionarios mexicanos en nombre de la libertad lo combatirán. Llevados de un máximo romanticismo defenderán la libertad para combatir la libertad. José María Luis Mora no cae en este romanticismo” (Zea, 1956: 66). Este problema reaparecerá muchas veces, durante los próximos decenios, tanto en México como en el resto de América Latina, planteado bajo diversos términos, pero sobre todo cuando se pretenda legislar sobre la obligatoriedad de la enseñanza primaria.

Como se trata de un importante aspecto de la política educativa íntimamente vinculado a las ideologías que, de manera más o menos consecuente, informa ciertos “estilos de desarrollo”, parece oportuno, aun asumiendo el riesgo de desordenar la exposición, recordar la insólita experiencia colombiana de mediados del siglo XIX, que, en rigor, apuntaba a destruir el Estado, todavía inexistente o por lo menos no consolidado desde el punto de vista institucional y jurídico; de este modo, se constituye en un antecedente poco conocido de ciertas corrientes contemporáneas. Bajo la influencia de la Revolución de 1848 en Francia, sectores radicalizados del liberalismo de aquel país llegan al extremo de sancionar la utópica ley del 15 de marzo de 1850, la que en nombre de la más absoluta libertad de enseñanza decretó, lisa y llanamente, la supresión de las universidades. Un autorizado historiador de esa corriente política recuerda:

El legislador dispuso: “El grado o título científico no será necesario para ejercer profesiones científicas; pero podrán obtenerlo las personas que lo quieran del modo como se establece en la presente ley”. Hubo que esperar hasta 1867, cuando la Administración Acosta y el Congreso rectificaron tamaño disparate mediante la creación de la Universidad Nacional. La situación debió ser calamitosa cuando el Secretario del Interior observaba en la Memoria de 1868: “Años hacía que se había perdido hasta la tradición de hacer formalmente estudios profesionales en el país” (Molina, 1970: 29-30).

Si para Mora las ideas educativas debían “destruir cuanto era inútil o perjudicial a la enseñanza, establecerlas de acuerdo con las necesidades del nuevo estilo social, y difundir entre las masas los medios más precisos para el aprendizaje” (citado en Cosío Villegas, 1956: 637),⁴ para Lucas Alamán, su contemporáneo, la educación “debía aprovechar las viejas estructuras coloniales, aprovechar la especialización” (Alamán, 1844).⁵ Este enunciado es perfectamente coherente con su “estilo” o “modelo”, ya que Alamán, estadista e historiador, constituye una de las expresiones más notables del pensamiento conservador, alarmado por la ruptura que significó la guerra de la emancipación, por la subsiguiente sacudida social y el aniquilamiento o pérdida de autoridad de las instituciones que aseguraban, a su juicio, “el orden civil” amenazado por la destrucción. En numerosos pasajes de su amplia producción escrita se encuentran claras e inequívocas expresiones de su credo; así, en un artículo publicado en el periódico *El Tiempo* aclara el sentido que tiene el llamarse conservador su partido, aunque niega sea reaccionario:

[...] El remedio que estos males [los de México] requieren no puede ser otro que acomodar las instituciones políticas al estado de las cosas y no pretender que las cosas se amolden a las instituciones [...]. Pero si nuestros principios son esencialmente conservadores, no pretende-

⁴ “Instrucción pública” citado por G. Monroy en Cosío Villegas (1956).

⁵ Como significativa curiosidad adviértase que la portada reza: “Impreso en papel megicano de la fábrica de los Srs. Benfield y Marshall”.

mos por esto cerrar la puerta al adelanto progresivo que es hijo del *tiempo* y de los adelantos continuos del espíritu humano. El título que hemos dado a nuestro periódico es el emblema de nuestras ideas: buscamos en el *tiempo* pasado lecciones y experiencia para dirigirnos en el presente, y pretendemos que el *tiempo* presente encierre y desarrolle el germen de los adelantos del *tiempo* por venir, pero así como la naturaleza emplea el *tiempo* como medio necesario del desarrollo de todos los seres físicos, así creemos que el desarrollo moral de las sociedades políticas requiere también tiempo para hacerse de una manera sólida y provechosa. *Sólo los terremotos, las erupciones volcánicas y los huracanes son momentáneos, pero estos fenómenos son la interrupción del orden de la naturaleza y no son los medios de creación, sino de destrucción* (citado en González Navarro, 1952: 126-127).

Según el historiador Luis González, Alamán sintetizó su ideario de la siguiente forma:

1°. Queremos “conservar la religión católica [...] sostener el culto con esplendor [...] impedir por la autoridad pública la circulación de obras impías e inmorales”. 2°. “Deseamos que el gobierno tenga la fuerza necesaria [...] aunque sujeto a principios y responsabilidades que eviten los abusos”. 3°. “Estamos decididos contra el régimen federal, contra el sistema representativo por el orden de elecciones [...] y contra todo lo que se llama elección popular”. 4°. “Creemos necesario una nueva división territorial que confunda la actual forma de Estados y facilite la buena administración”. 5°. “Pensamos que debe de haber una fuerza armada en número suficiente para las necesidades del país”. 6°. “No queremos más congresos [...] sólo algunos consejeros planificadores”. 7°. “Perdidos somos sin remedio si la Europa no viene pronto en nuestro auxilio” (citado en González Navarro, 1952: 126-127).

Por eso, parece muy coherente con este “modelo” que sostuviese que:

Era necesario que la instrucción religiosa estuviese en su base para crear hábitos de trabajo y moralidad, sin los cuales es imposible intentar reforma alguna, y así se aseguraba que el impulso de la edu-

cación permitiría que se formasen ciudadanos útiles y virtuosos, corrigiéndose males que no reconocen otro origen que la falta de instrucción religiosa y política, en la clase más numerosa de la sociedad (citado en González Navarro, 1952: 33).

Cuando Alamán, proteccionista en materia económica y también empresario de inventiva y empuje, desempeñó funciones ministeriales y parlamentarias alentó diversas iniciativas en favor de la educación técnica, profesional y superior, todo lo cual él integró armónicamente dentro de un ideario conservador.

Las medidas reformistas de Valentín Gómez Farías, vicepresidente de la República en ejercicio del cargo, al que llegó como resultado de uno de los azarosos episodios de las guerras civiles, afectaron seriamente los intereses de diversos grupos, particularmente los de la Iglesia, por la supresión del diezmo y del fuero religioso, los avances del Estado en materia educativa con la exclusión del clero de la enseñanza y la eliminación del fuero militar. La supresión de la Universidad merece una mención separada, pues será poco menos que una constante de los gobiernos liberales que veían en ella un reducto del “oscurantismo”; por su parte, los conservadores tratarán siempre de restablecerla dentro de sus pautas ideológicas. Estas y otras medidas precipitaron los acontecimientos cuando ya el liberalismo estaba socavado por las luchas internas entre diferentes logias (yorkinos y escoceses). A juicio de Mora, Gómez Farías persigue entre otros propósitos la:

Mejora del estado moral de las clases populares por la destrucción del monopolio del clero en la educación pública, por la difusión de los medios de aprender y la inculcación de los deberes sociales, por la formación de museos, conservatorios de artes y bibliotecas públicas, y por la creación de establecimientos de enseñanza para la literatura clásica, de las ciencias y la moral [...] (Cfr. Talavera, 1973: 120).

Este grupo liberal radicalizado intenta poner el centro de gravedad en la educación primaria y popular; así, entre otros, deben recordarse

sus decretos del 19 de octubre de 1833: uno, que “autoriza al gobierno para arreglar la enseñanza pública en todos los ramos, en el distrito y en el territorio”; otro, el ya citado, que suprime la Universidad de México. Pero los acontecimientos les fueron adversos; cayeron “víctimas de sus contradicciones internas, de la cerrada oposición de sus enemigos; y de la falta de momento favorable” (Talavera, 1973: 130). Por su parte, los grupos conservadores tampoco podrán consolidarse, pues perderán rápidamente poder y prestigio luego de la muerte de Alamán. Un prolongado período de guerras civiles, pronunciamientos y conflictos internacionales abrirá un arduo paréntesis. Solo muchos años después, con un país cuyo territorio entretanto había sido menoscabado y su pueblo empobrecido, se volverá a abrir en México una nueva etapa, durante la cual se propondrán nuevos “modelos”, en cuyo contexto adquirirá sentido la política educativa; será la época de la Reforma, cuando Benito Juárez retome los lineamientos de la tradición liberal, enfrentada nuevamente con la conservadora. Pero antes de consolidarse habrá debido encarar nuevas guerras como las provocadas por la intervención extranjera y el fugaz imperio de Maximiliano. En ese proceso, la Constitución de 1857 será un verdadero hito.

El aquí señalado enfrentamiento entre conservadores y liberales no es suficiente para explicar la compleja trama ideológica de los cuatro estremecidos decenios anteriores a la Constitución de 1857, que acabamos de citar. Esta simplificación quizá podría enmendarse un tanto si se incorpora un tercer elemento significativo que, con David A. Brading, podría denominarse “protonacionalismo”, el que más tarde se convertirá en una de las vertientes del nacionalismo mexicano y cuyos voceros más caracterizados podrían considerarse fray Servando Teresa de Mier y Carlos María de Bustamante, según lo puntualiza agudamente Enrique Florescano (1977):

Ambos escriben para condenar la opresión colonial y justifican la Independencia. Los dos reviven la Leyenda Negra que esparció Las Casas y unen, por primera vez, el pasado prehispánico con el mo-

vimiento rebelde para legitimar la Independencia del país. Ellos crearon los nuevos símbolos del nacionalismo mexicano: los aztecas transfigurados en antigüedad clásica, un panteón de reyes sabios y héroes de la resistencia indígena, Hidalgo y Morelos, el Grito de Dolores [...]. Ambos abrieron el largo proceso de fundamentar, con razones históricas, el acto que inició Hidalgo en un instante de decisión liberadora.

Por su parte el ya citado J. M. L. Mora (*México y sus revoluciones*) y Lorenzo de Zavala (1918) combatieron el nacionalismo indigenista y retórico de Bustamante y, en su lugar, propusieron:

[...] a la nación un cuerpo de abstracciones (libertad, soberanía popular, progreso) que colocaban en un futuro incierto. Pero ante sus seguidores definieron un programa más concreto: una república federal y democrática, gobernada por instituciones representativas; una sociedad secular, libre de la influencia de la Iglesia y fundada en la pequeña propiedad; un Estado respetuoso de las libertades individuales y no interventor en la economía. En sus obras divulgaron la idea de que el principal obstáculo para alcanzar esas metas eran la Iglesia y el indio. Es decir, rechazaron la herencia colonial y el pasado indígena y decidieron edificar el país que deseaban en contra de la mayoría de la población [...] (Lorenzo de Zavala, 1918).

Además, el también citado Alamán en sus obras históricas escribió “para combatir a los nacionalistas-indigenistas [...] y a los liberales extranjerizantes”. Proponía, como única alternativa del pueblo mexicano, la asunción de su pasado colonial: ignoraba por completo la historia antigua y defendía un hispanismo que fundaba en la religión, la lengua, las costumbres, las leyes y el color blanqueado legados por la Conquista. Vio el movimiento que encabezaron Hidalgo y Morelos como “una revolución vandálica que hubiera acabado con la civilización y la prosperidad del país”, como un levantamiento de la clase proletaria contra la prosperidad y la civilización. Definió a los liberales como una peligrosa mezcla de chusma y demagogos: “Hombres que no dependen de la sociedad por ningún lazo, y que no

poseyendo nada, por esto mismo propenden a todo [...]” (*ibídem*). O expresado con palabras de David A. Brading (1973: 202), los liberales “deseaban convertir a su país en un símil de los Estados Unidos. A un país dominado por los latifundios y los pueblos de indios, le ofrecían el ideal del agricultor propietario; un ideal que, sin embargo, dada su insistencia en la santidad de la propiedad privada y las leyes del mercado, postergaban, cada vez más”; y por su parte los conservadores, cuyo vocero fue Lucas Alamán, “con su receta de autocracia e industrialización [...]. Su hispanismo contradecía toda creencia en el populismo”.

La rápida mención del “nacionalismo” de Teresa de Mier y de Bustamante hecha aquí pretende llamar la atención sobre un tercer “modelo” o “estilo” alternativo que poco y nada tiene que ver con los antes considerados; pero al mismo tiempo facilita la comprensión tanto de las corrientes liberales como de las conservadoras a la luz de sus limitaciones y contradicciones.

Calificar un “modelo” como liberal o como conservador sin más no permite inferir de ello necesariamente todos sus rasgos esenciales, pues así como se ha visto que el conservador Lucas Alamán era fuertemente centralista, en Buenos Aires gran parte de los sectores liberales también lo era; centralistas también habían sido aquí los jacobinos de la primera hora de la emancipación, contrariamente a la actitud de los núcleos moderados. El justamente llamado “grupo rivadaviano” (Bagú, 1966) postulaba, como plan de gobierno, una verdadera propuesta orgánica que abarcaba la democratización y modernización institucional, una política agraria que, a través de la enfiteusis, perseguía el propósito de crear nuevos grupos de intereses ganaderos, diversificando la producción pecuaria mediante la incorporación de los ovinos y también por el refinamiento de los vacunos; y, por otro lado, generar estímulos a la agricultura, impidiendo el apoderamiento improductivo de las tierras públicas y alentando la colonización por inmigración. Contemplaba medidas financieras y comerciales; una reforma militar (nacionalizando el ejército), eclesiástica (con la eliminación de resabios feudales como

el diezmo) y, por lo que aquí más interesa, una verdadera política educacional. El trasfondo ideológico del grupo puede caracterizarse someramente recordando la perduración de ideas procedentes de la Ilustración, con predominio visible ahora de las del movimiento de los “Ideólogos” y los utilitaristas, teniendo como telón de fondo las corrientes liberales en su acepción más amplia (Piccirilli, 1960).⁶ Por eso es fácilmente explicable que, en el plano que en este lugar más importa, haya sido decisiva la influencia de la organización del sistema educativo francés, muy centralizado, y cuyo eje lo constituía la universidad, de la cual dependían los demás niveles: primaria, preparatoria, etc.⁷ En función de ese “modelo” se erigieron, desde la primera cátedra de Economía Política hasta la Escuela de Agricultura y muchos otros establecimientos especializados; la nómina de esas creaciones, o modernizaciones de los establecimientos ya existentes sería sugestiva, pero escaparía a los propósitos de este trabajo.⁸ Como indicación de la coherencia del “modelo”, véase el espíritu que animó la creación de la Universidad de Buenos Aires, en cuyo edicto de erección del 9 de agosto de 1821, que firman Martín Rodríguez como gobernador y Bernardino Rivadavia como ministro, se lee: “[...] Habiéndose restablecido el sosiego y la tranquilidad de la Provincia, es uno de los primeros deberes del gobierno entrar de nuevo a ocuparse de la educación pública y promoverla por un sistema general, que siendo el más oportuno para hacerla floreciente, lo había suspendido la anarquía y debe desarrollar el nuevo orden”. Quedan así señalados los factores circunstanciales (las guerras civiles) que fueron posponiendo la iniciativa y sus objetivos: desarrollar un nuevo orden (Halperin Donghi, 1962). Pero el tema, por su trascendencia, requiere algunas consideraciones adicionales.

⁶ Este autor destaca, precisamente, la influencia de J. Bentham.

⁷ De acuerdo con los términos de la Ley del 10 de mayo de 1806 que creó la Universidad que luego, por extensión, se llamaría napoleónica, era esta “un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el Imperio” (D’Irsay, 1935: t. 11, 171).

⁸ Sigue siendo insustituible la obra clásica de J. M. Gutiérrez (1868).

La existencia de la Universidad de Buenos Aires significó, desde sus inicios, un aporte sustancial al desarrollo de los estudios superiores, la formación de los profesionales y técnicos que el país requería, además de la constitución de una nueva clase dirigente; pero significó también la incorporación de otro patrón o “modelo de desarrollo”. Implicó, por parte de las autoridades, el reconocimiento de una diferente idea acerca del Estado nacional y de sus funciones de complejidad y responsabilidad crecientes; más todavía, expresó la admisión de un hecho consumado: el traslado del centro de gravedad de la vida económica, política, demográfica y cultural de la Argentina desde un interior que se estaba empobreciendo hacia un litoral en expansión. Hasta ese momento, Córdoba tenía la única universidad existente en el actual territorio argentino; pero a pesar de todos los esfuerzos llevados a cabo para reformar la enseñanza que allí se impartía, predominaba una concepción fuertemente jerarquizada, libresca, tradicional: es decir, su enseñanza respondía a una pretérita concepción del mundo. La nueva universidad, en cambio, constituye una franca ruptura con las pautas pasadas porque, por un lado, en ella ya se percibe un sentido nacional y secularizador y, por otro, sus criterios responden a las nuevas ideas venidas de Europa, pero, por sobre todo, a algo muy significativo: la Revolución Industrial y agrícola, cuyas resonancias no solo pretenden expresar las exigencias de las nuevas relaciones de producción y comercialización, sino también ser inspiradoras de una nueva actitud frente a la vida, la sociedad y la cultura.

Durante más de medio siglo, las gestiones para crear una universidad en Buenos Aires habían chocado siempre con las rivalidades de otras ciudades y órdenes religiosas que se oponían, pero más importante aún para explicar los sucesivos fracasos resulta la insensibilidad de la Corona. Sin analizar en particular los antecedentes de su fundación, importa destacar que la nueva universidad no fue una adición mecánica de establecimientos más o menos prestigiosos ya existentes, ni un haz de tradiciones rescatables, sino una propuesta diferente, algo distinto pero, sobre todo, algo original al servicio de

un “nuevo orden” o, como se diría hoy, de un nuevo “modelo” (Weinberg, 1972c).

También en la Argentina una serie de factores concurrentes (entre ellos, conflictos internacionales) llevó al fracaso de la experiencia centralista y liberal de Rivadavia y su grupo. El malogro de una de sus manifestaciones más significativas, la Constitución sancionada por el Congreso General Constituyente el 24 de diciembre de 1826, abre las compuertas para el largo gobierno de Juan Manuel de Rosas, de transparente signo conservador y, por lo menos en apariencia, federalista. ¿Qué sentido tenía la exaltación de las soberanías provinciales por encima de la del Estado nacional y en cuyo nombre se rechazó dicha Carta Magna? Un constitucionalista argentino lo explica así:

[...] La soberanización de las provincias fue, en lo esencial, la forma política defensiva de los regímenes económicos precapitalistas de las oligarquías lugareñas del interior y de algunas incipientes industrias del litoral y de la región cuyana; y que también vino a resultar, cuando los pueblos de las otras provincias comenzaron a exigir la nacionalización de los recursos fiscales generados en la provincia de Buenos Aires, la forma política defensiva de los intereses de la oligarquía porteña (Sampay, 1975: 31).

El realismo político de Rosas⁹ le permitió, al cabo de poco tiempo, convertirse en el representante del inconstituido gobierno nacional, cuando formalmente solo era gobernador de su provincia. “Restaurador de las leyes y de la religión”, sube al poder con el apoyo popular que le permite consolidar “el orden, la religión y la federación”, aunque esto requiere ser aclarado: pocos gobiernos como el de Rosas sostuvieron con mayor firmeza el derecho de patronato ni llegaron

⁹ “Yo noté –decía Rosas en 1829, año en que asume el gobierno de Buenos Aires– que los hombres de las clases bajas son la gente de acción; y me pareció que, en los lances de la revolución, los mismos partidos habían de dar lugar a que esa se sobrepusiese y causase los mayores males, porque hay siempre la disposición en el que no tiene contra los ricos y superiores; me pareció entonces muy importante conseguir una influencia grande sobre esa clase para contenerla o para dirigirla” (Sampay, 1975).

a dictar normas de conducta más estrictas al clero, amén de exigirle juramentos de fidelidad; y pocos gobiernos también fueron en los hechos más centralistas. En última instancia, todo lo subordinaba al mantenimiento de un orden conservador.

Ahora bien, para un “modelo” tradicional, con una economía que requería escaso capital, reducida tecnología y poca mano de obra, a más de sus rasgos ideológicos, parece muy coherente el desinterés manifestado por la educación. Los paulatinos recortes de su presupuesto disminuyen poco a poco la participación del Estado en el sostenimiento de una enseñanza que conservaría su carácter gratuito solo para los pobres y lo que, por un momento, pudo parecer la exclusión de las clases ricas de los beneficios terminó con la supresión poco menos que total de la gratuidad de la enseñanza oficial, pues las “colectas, suscripciones y otros aportes voluntarios” terminaron por ser forzosos (y otro tanto ocurrió con los hospitales y la administración de la vacuna).

Contemporáneamente, la llamada “Generación del 37” (Esteban Echeverría, Juan María Gutiérrez, etc., todos desde temprano exiliados), en su propósito de superar la para ellos falsa antinomia entre unitarios y federales, y para proponer una alternativa para el país, sostendrán con claras reminiscencias del pensamiento “ilustrado” y liberal, enriquecido ahora con el procedente del “romanticismo social” en su vertiente democrática, un “modelo” en el que la educación desempeña un papel sobresaliente:

Ilustrar las masas sobre sus verdaderos derechos y obligaciones, educarlas con el fin de hacerlas capaces de ejercer la ciudadanía y de infundirles la dignidad de hombres libres, protegerlas y estimularlas para que trabajen y sean industriosas, suministrarles los medios de adquirir bienestar e independencia, he aquí el modo de elevarlas a la igualdad (Echeverría, 1940: 164).¹⁰

¹⁰ La grafía ha sido ligeramente modernizada.

La Constitución nacional, sancionada el 1° de mayo de 1853, con la que se inicia el período llamado en la Argentina de la “organización”, consagrará algunos de estos principios y retomará la idea de una educación para una sociedad republicana y democrática, cuyo vocero más caracterizado fue Domingo Faustino Sarmiento.

Un aspecto altamente significativo de la historia de los movimientos educativos de América Latina, en su sentido más amplio, e insuficientemente estudiado hasta la fecha, aunque su análisis arroja abundante luz sobre elementos esenciales y desatendidos del proceso, es el correspondiente a la llamada generación chilena de 1842, casi siempre abordada, inadecuada e insuficientemente, como la “polémica del romanticismo”, es decir, limitada a poco menos que solo sus aspectos literarios. Por fortuna, una reciente tesis de doctorado (aún inédita) hace en este sentido una contribución fundamental y sus lineamientos esenciales serán utilizados por nosotros a los efectos que en esta sección interesan (Andrés, 1972). Contrariamente a lo que es habitual en los estudios del género, preocupados por historiar establecimientos o reconstruir biografías de educadores, etc., y tal como ya lo sugiere su mismo título, M. M. Andrés se interesa fundamentalmente por “considerar de qué manera influyen los modos de participación estudiantil en el sistema educativo y en la estructura social”, habida cuenta, por supuesto, de la “diversidad de grupos dentro de una generación, existencia de una élite intelectual, corrientes ideológicas con *distintos proyectos nacionales* para una sociedad en estado de transición” (subrayados nuestros).

Siempre a juicio de la citada autora, la piedra de toque para el adecuado entendimiento de las diversas corrientes ideológicas de aquel movimiento y la mejor comprensión de las ideas de los protagonistas del episodio, es su actitud con respecto a la Colonia. Para numerosos miembros de la nueva generación, el viejo orden español no solo no había desaparecido sino que, antes bien, habría reaparecido, restaurado, bajo el “llamado ‘orden portaleano’”; más aún, a su entender, perduraba por entonces el dominio de la vieja metrópoli “por el traslado a suelo chileno de las formas económicas de la feudalidad, de la

monarquía y el catolicismo”. Vale decir que la ambiciosa tarea que se autoasignaban estos jóvenes consistía en enfrentar, decididamente, este orden colonial. Interesa, por tanto, describir, siquiera muy someramente, los antecedentes de la estructura socioeconómica de Chile para así mejor entender los lineamientos de su “modelo”.

Desde el punto de vista económico, cabe recordar el franco predominio de la minería durante el período inicial (siglo XVI), actividad extractiva a la que se incorpora durante la centuria siguiente la ganadería (con la aparición de la hacienda), que a su vez paulatinamente se transformaría en la estancia cerealera del siglo XVII. En este proceso, con posterioridad a las primeras décadas de la emancipación y desaparecida ya la metrópoli con los efectos distorsionadores de su política, irrumpe un nuevo factor significativo: la gravitante presencia de Gran Bretaña, que altera sustancialmente la vieja estructura y la torna, por lo menos, más compleja. La penetración inglesa estimula la economía al inyectarle abundante circulación monetaria, circunstancia que consolida las viejas élites agrarias y debilita, simultáneamente, la gravitación de otros sectores. Ahora bien, como dice M. M. Andrés, “en la década del treinta comienza la gran expansión minera [...]. En esas condiciones llega al poder el grupo conservador de Portales con su programa de estabilidad política a todo trance y proteccionismo económico, logra una alianza entre los sectores terratenientes y comerciales tradicionalmente rivales”. La minería, convertida de este modo en el factor dinámico de la economía, introduce también, como escribe Tulio Halperin Donghi, “un estilo de vida menos sencillo y tradicional” (2005: 204). Y como nada hemos recordado hasta ahora, por obvias razones de espacio, acerca del significado profundo de las luchas políticas entre los diversos sectores (O’Higgins, por un lado, y los hermanos Carrera, por el otro), digamos por lo menos que los sectores liberales (encabezados por Ramón Freire y Francisco A. Pinto) terminan su hegemonía con la batalla de Lircay (1830); durante su predominio se había promulgado la avanzada Constitución de 1828, cuyo espíritu democrático se comprueba por el hecho, entre otros, de reforzar el poder legislativo

en detrimento del ejecutivo y conservar ciertos tintes federales (Donoso, 1946: 82 y ss.).

Vencidos los liberales (o *pipiolos*) por los conservadores (o *pelucones*), llega al poder el general Joaquín Prieto, a cuyo lado actúa Diego Portales como ministro, con un programa que pretendía restablecer a toda costa el orden y la autoridad. La Constitución de 1833, centralista y con sufragio restringido, expresa una sustancial modificación, pues su modelo de gobierno favorecerá ahora a los sectores conservadores tradicionales (restablece, por ejemplo, los mayorazgos, serio obstáculo para la división de la tierra).¹¹ Pero en rigor, beneficia también, tal como lo señala M. M. Andrés, a todos los sectores productivos, ya que la instaurada república autoritaria, de firmes rasgos presidencialistas, consolida el orden, organiza la hacienda pública y disciplina el ejército, por entonces factor de notoria inestabilidad.¹²

La victoriosa guerra contra la Confederación Perú-Boliviana (concebida por Portales, asesinado en vísperas del inicio de las hostilidades) fue un nuevo factor que contribuyó a fortalecer la sociedad chilena. A la pacificación seguiría una etapa de prosperidad cierta y de relativa liberalización, todo lo cual posibilitó los esfuerzos en favor de la modernización de las instituciones y las costumbres; de modo que fueron suavizándose las aristas de los enfrentamientos ideológicos que separaban a los diversos grupos: rurales, mineros, comerciales, etc. “Las minorías dirigentes –escribe M. M. Andrés– ya sean conservadores o liberales tienen idénticos intereses económicos”, unos en las provincias mineras, otros “en el Valle Central, en el sur agrario y en las zonas urbanas”. Además, surgió un ambiente

¹¹ Para conocer el espíritu conservador del momento en materia educativa mantiene interés la *Memoria...* de De Egaña (1836: 1-67).

¹² En la “Vida de Francisco Bilbao” escrita por Manuel Bilbao, destaca este último, con referencia al momento en que sube al poder el general Bulnes: “En esa época los conservadores propusieron a los liberales la fusión de los partidos para cimentar una paz durable, pactando la repartición de los destinos entre los hombres más capaces, la organización de las Cámaras dejando absoluta libertad en las elecciones y algunas reformas en las leyes administrativas que concilian las aspiraciones de unos y otros, tomando un término medio” (Bilbao, 1865: LXXIII).

más propicio para atraer o contratar científicos e intelectuales (Guillermo E. Blest, Leopoldo Sazie, Andrés Bello, José Joaquín de Mora, etc.); ese mismo clima de estabilidad y tolerancia sedujo a numerosos exiliados políticos de diversos orígenes, pero sobre todo de los países limítrofes (Juan García del Río, Juan Carlos Gómez, Domingo F. Sarmiento, Vicente F. López, Juan B. Alberdi, etc.), a quienes cupo desempeñar un papel tan sobresaliente como fecundo en el progreso de la enseñanza y la difusión de la prensa. Extinguida la vieja Universidad de San Felipe (17 de abril de 1839), se crea la nueva el 19 de noviembre de 1842 (instalada oficialmente el 17 de septiembre del año siguiente); institución esta última llamada a tener verdadera trascendencia a partir de los dos históricos rectorados de A. Bello y de Ignacio Domeyko, que la consolidaron y le dieron irradiación cultural sobre todo en el área del Pacífico. También del año 1842 es la creación de la Escuela Normal de Preceptores, la primera de América del Sur y dirigida por Sarmiento. Muchas otras realizaciones del mismo carácter son casi contemporáneas.¹³

Pero no nos apartemos del tema preciso considerado. Para explicarse adecuadamente el surgimiento de la “generación de 1842”, debemos tomar en cuenta varias líneas de influencia ideológica y remontarnos a la existencia del Instituto Nacional, donde se impartía enseñanza superior de carácter profesional; del Liceo, impregnado del espíritu liberal de su director J. J. de Mora; y del Colegio de Santiago, más conservador, orientado por A. Bello. A todo lo cual cabe sumar el estimulante clima generado en torno a los exiliados, las publicaciones y las polémicas multiplicadas, y los esfuerzos de actualización intelectual expresados a través de numerosas iniciativas. Pues bien, en esa atmósfera, cargada de inquietudes renovadoras, se constituye la Sociedad Literaria dirigida por José Victorino Lastarria, personalidad de considerable ascendiente sobre los jóvenes alumnos del Instituto Nacional, en especial entre aquellos que cursaban los

¹³ Véase Labarca (1939), en especial el Cap. V, “Las bases del Estado docente (1842-1852)”, en pp. 101-133. También Sanhueza (1961: 134-144).

últimos años. El proceso generado a partir de ese momento, cuyo interesante desenvolvimiento mal podemos seguir aquí paso a paso, y que M. M. Andrés examina muy documentada y sagazmente,¹⁴ suscita un notable movimiento estudiantil, paralelo pero independiente de la Sociedad Literaria, liderado por Francisco Bilbao, en cuyas ideas se advierte ya un sensible desplazamiento desde el liberalismo moderado de J. V. Lastarria (quien manifiesta, de todos modos, en los escritos de época un sentido popular y nacional), hacia otro con mayor contenido democrático e igualitarista. Evidentemente, la transición que los aparta del liberalismo inficionado de eclecticismo se hace bajo la perceptible influencia de Lamennais y del socialismo utópico; baste recordar, para corroborarlo, la conmoción suscitada en los círculos intelectuales por la traducción de *La esclavitud moderna*¹⁵ del religioso francés, de quien ya circulaban y eran por consiguiente conocidas otras obras, como *Las palabras de un creyente* y *El libro del pueblo*. Estas nuevas herramientas conceptuales les permiten dirimir ciertas ambigüedades por ellos intuitas entre lo formalmente político y lo sustantivamente social y, de este modo, responder con nuevos argumentos a los cargos de utopismo, idealismo o ingenuidad.

La diferente dosis de espíritu crítico que caracteriza la presencia de la nueva generación permite a F. Bilbao, sobre todo a partir de *Sociabilidad chilena*¹⁶ –cuya publicación constituyó un verdadero escándalo poblado de incidentes judiciales y callejeros, que conmovieron la apacible Santiago de la época y movilizaron a la juventud–, avanzar en el cuestionamiento del sistema y de algunas de sus manifestaciones más notorias. Ya no se trataba solo de postular la

¹⁴ Así, por ejemplo, su análisis del discurso de J. V. Lastarria al incorporarse a la Sociedad Literaria (3 de mayo de 1842), su repercusión en la prensa; pero, sobre todo, su caracterización de *El Semanario de Santiago*, cuyo primer número es del 14 de julio del mismo año.

¹⁵ La versión de Francisco Bilbao se puso en venta a “las doce horas del 9 de junio de 1843” (Andrés, 1972: 133).

¹⁶ Publicada inicialmente en *El Crepúsculo*, 10 de junio de 1844. En las *Obras Completas de Francisco Bilbao* (1865: t. I, 1-41), además, se reproduce la acusación fiscal, defensa, etc. “Sociabilidad chilena” fue reimpressa muchas veces.

renovación de los estudios incorporando nuevas disciplinas como historia y filosofía contemporáneas y de redefinir qué debe entenderse por “soberanía popular”. Aquel pensamiento radicalizado, rotundamente crítico, insistimos, pretende elaborar un proyecto acorde con las aspiraciones de los grupos sociales que a su juicio constituían “el pueblo”. Y aquí cabría preguntarse si aquellas ideas, dejando de lado su coherencia interna, expresaban efectivamente los intereses de postergados o afectados grupos sociales.

A nuestro juicio, en este elocuente episodio que M. M. Andrés analiza con perspicacia importa sobre todo –allende sus pormenores y protagonistas– advertir la especificidad de la contrapropuesta o alternativa que puede formular un movimiento estudiantil radicalizado y, simultáneamente, ponderar su grado de realismo o utopismo, su relativa autonomía y, desde luego, la distancia que puede llegar a establecer tanto con el modelo implícitamente sostenido por las corrientes a las cuales estuvo inicialmente emparentado, como con aquellas que se proponía impugnar. Esta verificación, en el terreno que más nos interesa, podría intentarse, por ejemplo, analizando su postura con respecto a la educación en general, esto es, saber si considera que el énfasis deberá ponerse en la superior o en la popular; conocer cuáles deben ser, a su juicio, los agentes educativos o rastrear su actitud frente a la modernización de la sociedad a través de la enseñanza práctica técnico-profesional o por intermedio de la formación política para estimular la participación popular; o, si se quiere, en otros planos, su postura referida a la educación de los artesanos, de las mujeres, etc.; su permeabilidad crítica o acrítica a las corrientes de influencia extranjeras; compatibilidad de la actualización de los contenidos de la enseñanza con la perduración del latín como lengua obligatoria, etc. Analizar cada uno de estos puntos, de suyo interesantes y conflictivos todos ellos, nos alejaría del objetivo de este trabajo; baste pues, por ahora, memorar este desatendido antecedente de los movimientos estudiantiles de América Latina y llamar la atención sobre sus heterodoxos enunciados, que preanuncian otros posteriores de más ancha resonancia.

Visto hoy con perspectiva histórica, en aquel momento ocupa Andrés Bello un lugar de excepción. Su cabal entendimiento requiere probablemente una advertencia previa, pues su vasta obra está a horcajadas entre los diferentes momentos en que hemos dividido este trabajo, ya que puede ser, con muy pocas reservas, situado entre los hombres de la emancipación política, y sin reserva alguna entre los padres de la emancipación intelectual; su magisterio activo corresponde a la etapa aquí llamada de “liberales y conservadores” y es, en fin, precursor también de la educación popular. El espíritu conservador modernizante de Bello –que, en modo alguno, puede ser legítimamente asimilado a una concepción inmovilista o tradicionalista– mucho debe, sin lugar a dudas, a la impresión que sobre él ejerció la experiencia inglesa confrontada con los sucesos continentales. Durante su prolongada estada en la isla, presencié un gigantesco esfuerzo de reacomodamiento institucional para responder a las decisivas transformaciones de la economía y de la sociedad derivadas de la Revolución Industrial y agrícola, suceso que a su vez subrayó la importancia de la ciencia y de la técnica en la construcción del porvenir; además, debió inquietarle el papel ejercido por Gran Bretaña en el nuevo e inestable equilibrio de las relaciones internacionales, ya que esa situación no era ajena al desarrollo de los acontecimientos en el Nuevo Mundo.¹⁷

Preocupado siempre por el destino de Nuestra América, desgarrada y empobrecida por las prolongadas guerras civiles que, por un momento, parecieron llegar a amenazar su misma existencia, debió entrever en aquel singular “estilo” una fórmula posible para que los nuevos Estados pudiesen encauzar las desbordadas energías poniéndolas al servicio de sus propios intereses. Por eso, juzgaba Bello que más que subvertir el orden conmovido, este debía ser cuanto antes restablecido recurriendo a la educación, a la legislación o al comercio, como instrumentos idóneos para el logro de tal fin.

¹⁷ Véase Weinberg (1980: 10 y ss.), con amplias referencias bibliográficas. Este mismo trabajo ha sido reproducido, en forma insatisfactoria, en Weinberg (1982a: 33-55).

Sin abundar en mayores detalles digamos que, paulatinamente, y por propia gravitación, el venezolano Andrés Bello fue ocupando cada vez mayor espacio en la sociedad chilena. Su formidable versación en diferentes disciplinas, pero sobre todo una muy sólida formación le permitieron desempeñar un papel sobresaliente en la vida política institucional, como senador y oficial primero de la Cancillería; en el periodismo como colaborador constante en la combativa prensa de la época, en particular en *El Araucano*; y, por lo que más nos importa destacar aquí, en la educación y la cultura, como rector de la Universidad y autor de obras de valor perdurable y proyección continental, como *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*; *Principios de derecho internacional*; *Proyecto de Código Civil*; *Filosofía del entendimiento*, para citar unas pocas orgánicas y de diversas disciplinas, y esto sin mencionar siquiera su sobresaliente labor literaria como crítico y creador, mediante la cual también hizo aportes capitales.

De acuerdo con lo establecido en los artículos 153 y 154 de la citada Constitución de 1833, por ley sancionada el 19 de noviembre de 1842, se crea la Universidad de Chile, siguiendo una concepción centralista y el modelo que antes hemos llamado napoleónico, es decir, como órgano rector de todas las actividades educativas en sus diversos niveles, una suerte de Ministerio de Instrucción Pública o de Educación según nomenclatura más moderna; quedaron así sentadas las bases del Estado docente. Por lo tanto, la alta casa de estudios actuaba, insistimos, como órgano superior que establecía las políticas y organizaba los establecimientos; la chilena, por su parte, tenía la particularidad de no ejercer una función docente directa.

La vieja Universidad de San Felipe cuya historia ya hemos esbozado en el Capítulo 2, "La Colonia", se fue extinguiendo al cabo de un proceso que guarda semejanzas con el de otras del mismo origen, y fue sustituida por la que será inaugurada con una brillante ceremonia el 17 de septiembre de 1843. Mas contrariamente a lo que suele afirmarse, juzgamos que poca continuidad hay entre ambas, a pesar de algunas apariencias externas. La ruptura es franca y la

creación original, como puede inferirse muy fácilmente del análisis de las funciones, organización y objetivos de la recién creada y, sobre todo, si se ausculta su espíritu. Andrés Bello, cuya participación fue decisiva en la gestión, fue designado rector al mismo tiempo que miembro de las Facultades de Leyes y Ciencias Políticas y de Filosofía y Humanidades.

Una pieza de sobresaliente importancia será el discurso que Bello pronuncie en oportunidad de la instalación de la Universidad de Chile. Allí encontraremos expuesta parte significativa de sus ideas sobre educación –más en particular, la superior–, de amplitud y vuelo teórico como corresponde a un humanista de su envergadura, pero, al mismo tiempo, reveladora de su ahincada reflexión sobre los alcances sociales y los problemas específicos de la institución, tal cual la concebía en aquel momento y en aquel medio, es decir, bien anclada en la realidad.

El discurso, cuyo texto completo aparece reproducido como Apéndice 5 de este libro, merece una lectura y comentario que estaría fuera de lugar intentar aquí por la extensión que este requeriría. Digamos, de todos modos, algunas palabras que sirvan de punto de referencia. Al insistir sobre la universidad como instrumento para “la propagación de las luces”, estaba indicando no solo la filiación filosófica de su ideario, sino replicando simultáneamente a quienes, como lo recuerda Miguel Luis Amunátegui, por entonces aún sostenían el peregrino criterio de “que la instrucción deprava en vez de mejorar el alma, y alienta las pretensiones quiméricas y perniciosas, en vez de estimular hacia las tareas tranquilas y honradas” (Amunátegui citado en Jobet, 1970: 159). Pero su preocupación por el nivel terciario en modo alguno significó desatención del primario. El interés de Bello por la educación elemental viene de antiguo. Sin pretender rastrear en detalle sus antecedentes, recordemos un artículo publicado originalmente en *El Araucano* (5 y 12 de agosto de 1836) y citado por J. C. Jobet (1970), cuyo contenido nos parece muy ilustrativo:

Nunca puede ser excesivo el derecho de los gobiernos en un asunto de tanta trascendencia. Fomentar los establecimientos públicos destinados a una corta porción de su pueblo no es fomentar la educación; porque no basta formar hombres hábiles en las altas profesiones; es preciso formar ciudadanos útiles, es preciso mejorar la sociedad, y esto no se puede conseguir sin abrir el campo de los adelantamientos a la parte más numerosa de ella. ¿Qué haremos con tener oradores, jurisconsultos y estadistas, si la masa del pueblo vive sumergida en la noche de la ignorancia; y ni puede cooperar en la parte que le toca a la marcha de los negocios, ni a la riqueza, ni ganar aquel bienestar a que es acreedora la gran mayoría de un Estado? No fijar la vista en los medios más a propósito para educarla, sería no interesarse en la prosperidad nacional [...] (Amunátegui citado en Jobet, 1970: 171).

Esta preocupación, cuya amplitud de miras salta a la vista, tuvo sobresalientes y plurales manifestaciones; citeamos apenas una de ellas: la convocatoria a un concurso para premiar el mejor trabajo sobre la materia. Su resultado es bien conocido y de él nos volveremos a ocupar en el capítulo siguiente; el primer premio fue otorgado a Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, por su trabajo *De la instrucción primaria: lo que es, lo que debería ser*; el segundo fue adjudicado a Domingo F. Sarmiento por *Educación común*, obras ambas que, a su vez, ejercieron enorme influencia sobre el futuro desenvolvimiento de la educación primaria chilena.

Y si retornamos al citado discurso, podremos advertir que Bello, como humanista, destaca el valor de las disciplinas formativas, y entre ellas escribe:

[...] el estudio de nuestra lengua me parece de una alta importancia. Yo no abogaré jamás por el purismo exagerado que condena todo lo nuevo en materia de idioma; creo, por el contrario, que la multitud de ideas nuevas, que pasan diariamente del comercio literario a la circulación general, exige voces nuevas que las representen [...]. Se puede ensanchar el lenguaje, enriquecerlo, se puede acomodarlo a todas las exigencias de la sociedad, y aun a las de la moda, que ejer-

ce un imperio incontestable sobre la literatura, sin adulterarlo, sin viciar sus construcciones, sin hacer violencia a su genio (Bello, 1981).

Ya antes había indicado también la responsabilidad política de la Universidad en la consolidación de las instituciones y, como paso previo, el momento negativo del proceso: “tenemos que purgarla de las manchas que contrajo bajo el influjo maléfico del despotismo”.

Quien lea el texto con cierto cuidado advertirá que de este surge una imagen bastante distinta de la convencional y, por lo menos en nuestra opinión, incorrecta: la de un Bello más amigo de las letras que de las ciencias, más interesado por las ideas y las teorías que por sus aplicaciones prácticas, más preocupado por la educación superior que por la popular y, sobre todo, de la opinión corriente de un severo “conservador” de la lengua.

Si desatendemos el momento histórico en que se expresan ciertas ideas, y el “modelo” dentro del cual deben inscribirse, quizá no se advierta su significado, sobre todo cuando muchas de ellas se fueron incorporando al arsenal teórico de los filósofos de la educación, y hasta por momentos pueden parecer “naturales”.

“Rivalidades de ciudades, rivalidades de razas, mala organización del ejército: estas son las tres grandes causas del desorden. La historia del Perú, desde la emancipación, nos la muestra ejercitando sucesiva y a veces simultáneamente su influencia funesta” (Botmiliau, 1947: 144).¹⁸ Y como lo destaca R. Porrás Barrenechea, el viajero francés “halla el primer motivo de inestabilidad en la falta de preparación de la clase media para sustituir a la aristocracia española en la dirección y orientación del país” (Botmiliau, 1947: XXIII); además, advierte Botmiliau en el Perú una contradicción entre “un espíritu versátil llevado al exceso en la vida política y un espíritu conservador no menos obstinado en la vida social” (Botmiliau, 1947: 182). Es a todas luces sugestivo que señale que “si las denominaciones de aristocracia, clase media y clase obrera pudieran aplicarse a las porciones aún flotantes

¹⁸ Botmiliau estuvo como diplomático en el Perú entre 1841 y 1848, y su relato se publicó, por primera vez, en la *Revue des Deux Mondes*, de París, entre abril y junio de 1850.

de una sociedad mal sedimentada, podría hacerse con las tres razas [.] española, mestiza e india. Los españoles formarían la aristocracia; los mestizos, la burguesía; los indios, la masa del pueblo” (Botmiliau, 1947: 212-213). Aunque un sociólogo de nuestros días objetaría esta caracterización por su falta de rigor, no deja de ser realmente sugestiva si tomamos en cuenta la fecha temprana de estas observaciones.

Cuando llegó al poder el mariscal Ramón Castilla, héroe de Junín y Ayacucho, más que un ideólogo era el producto de una vasta experiencia castrense y política, de un conocimiento profundo del Perú y naciones limítrofes y de su vivencia de los años turbulentos de caudillaje y pronunciamientos militares que asolaron al país durante décadas (sin olvidar la cruenta y efímera aventura de la Confederación Perú-Boliviana de Andrés Santa Cruz, quien trató de imponer un protectorado vitalicio y hereditario). Durante su prolongado gobierno –poco menos de dos décadas, aunque discontinuas–, Perú va consolidando un nuevo “modelo” de crecimiento como respuesta al desarrollo de la economía, a la sazón enérgicamente estimulada por el comienzo de la explotación del guano (abono rico en nitrógeno existente en las islas costeras, conocido y utilizado de antiguo por los indígenas, y sobre cuyo valor Humboldt había llamado ya la atención) encarada como monopolio estatal. Este hecho explica el desplazamiento del centro de gravedad del país de la sierra hacia la costa (importante proceso de litoralización) y su ingreso al mercado internacional. También durante el gobierno de Castilla se traza el primer ferrocarril construido en América Latina (Lima-Callao, cuya piedra fundamental se coloca el 30 de junio de 1850), que ayuda a integrar geográficamente el país, se adquieren los primeros barcos de vapor, se tienden líneas telegráficas y se construyen caminos, y también se instalan algunas industrias. Desde el punto de vista social, se procede a la abolición de la esclavitud de los negros (que en forma parcial

y gradual había comenzado San Martín), se suprimen los tributos indígenas (5 de julio de 1854) y los fueros.¹⁹

Señala agudamente Jorge Basadre (1948: 271-272) que los términos del decreto de abolición del tributo indican una ampliación de la perspectiva de las ideas liberales, hasta entonces inquietadas solo “por la organización del Estado, las relaciones entre los poderes y, a lo sumo, beligerante[s] ante el predominio de la Iglesia en la vida civil”. Ahora, en cambio, el añadido de una preocupación económica les permite superar su carácter un tanto académico y transformarlo en “una reivindicación netamente popular”, como se infiere del texto al que estamos aludiendo:

[...] la Independencia, conquistada con tantos sacrificios, es un vano nombre para la mayoría de los peruanos, que viven en la más dura esclavitud y en el más completo envilecimiento; que la causa primordial de este fenómeno deplorable, y que tantos daños causa a la República, es la contribución de los indígenas, rechazada por la política y por la economía como injusta y destructora de todo germen de progreso; que la Providencia ha salvado con el recurso extraordinario del guano el déficit de las rentas, único refugio inventado para sostener la capitación de las entradas comunes del Estado; emancipada la raza indígena del humillante tributo impuesto sobre su cabeza hace tres siglos y medio y llevada por el natural efecto de la civilización, el Perú “ganará una población numerosa y productora que indudablemente le ofrecerá una contribución más rica y no bañada en lágrimas y en la sangre del contribuyente” [...] (Basadre, 1948: 271-272).

Y los fundamentos del decreto continúan señalando que persigue “el fin esencial de hacer prácticos los derechos de libertad, igualdad y prosperidad escritos en la Constitución de la República y de hacer en adelante imposibles las dictaduras deshonorosas fundadas sobre el envilecimiento de las masas” (Basadre, 1948: 271-272). Compartimos el juicio de Jorge Basadre, que señala las limitaciones de este

¹⁹ El tributo indígena significaba por entonces aproximadamente una quinta parte de los ingresos previstos por el Estado.

planteamiento, más fiscalista que económico, y la ausencia de la dimensión educativa en los fundamentos de la propuesta abolición de los tributos.

Por otro lado, se sanciona el primer código civil y se prepara el primer presupuesto público; se consolidan la deuda interna y los empréstitos extranjeros. Desde el ángulo político, se restablece la vida parlamentaria y se promulga una avanzada constitución.

La ya señalada imprecisión de los términos “liberal” o “conservador” se hace bien evidente cuando, como aquí, se trata de caracterizar el perfil ideológico del mariscal Castilla; en la amplia bibliografía existente sobre él, puede comprobarse, por ejemplo, que para algunos historiadores es conservador sin más y, en cambio, liberal para otros. Confirma esto la insuficiencia de aquellos términos para traducir la compleja realidad política y la necesidad de matizarlos cuando son aplicados a América Latina. Pues bien, este programa o “modelo” estuvo acompañado por una poco frecuente actitud proteccionista que justificaba Castilla sosteniendo que la maltrecha economía peruana (resultado de la inestabilidad derivada de las guerras civiles que, entre otras consecuencias dejó campos asolados, minas abandonadas, riquezas destruidas y una significativa masa de la población desarraigada) no permitía “acrecer sobre ella los impuestos pues hacerlo sería herir de muerte a este elemento vital de los Estados”, y, por consiguiente, más que gravarla debe “protegerla, exonerarla, en cuanto sea dable, de las trabas que comprimen su esfera y sujetan su desarrollo”. Por estas, y también por otras razones, Castilla no puede ser reputado un doctrinario. Como estadista, juzga necesario fortalecer el Estado para que este pueda organizar una moderna administración que permita, entre otras cosas, recaudar impuestos o construir caminos que acorten las distancias y faciliten el transporte de las mercancías “para la producción en lo interior, franqueando su exportación al extranjero, que es el bien más positivo que pueda hacerse a la riqueza pública y privada”. En cambio, algunos liberales, de carácter doctrinario, sostienen puntos de vista encontrados acerca de la intervención del Estado en la economía. Así, José Simeón

Tejada, quien en *Emancipación de la industria* (1852) alcanza un notable nivel de elaboración teórica que le permite exponer una apasionada defensa de la libertad económica en general, inspirada, desde luego, en las autoridades europeas de época.

Por supuesto que dentro de este “modelo”, que significó para el Perú un prolongado período de relativo orden y estabilidad desconocidos hasta entonces, cabía una seria preocupación por la educación como factor de progreso, en todos sus niveles. Así, en su “Mensaje a las Cámaras Legislativas” del 28 de julio de 1849 y criticando la situación existente escribe Castilla (1948: 38-39):

La instrucción pública no es lo que debiera ser en el Perú. Es indispensable organizarla y sistematizarla, dirigirla bien, y hacer que se extienda a todas las clases de la sociedad. La instrucción primaria está muy desatendida y atrasada, y es escasa y defectuosa: mucho más en los pueblos del interior, en muchos de los cuales no hay ni una sola escuela, y están clamando porque se les saque del caos de ignorancia en que está sumida su raza.

Al año siguiente expone sus criterios educativos:

La instrucción pública no ha podido todavía ponerse en el pie conveniente para derramar en la República los beneficios que de ella deben esperarse, porque esta ventaja no puede conseguirse sin que sancionéis un plan general y uniforme que acomode este poderoso agente de cultura a nuestros recursos, a nuestras necesidades y a nuestras conveniencias, y que establezca severas precauciones para impedir que las empresas particulares de educación sacrifiquen los objetos sociales de institución tan benéfica a los intereses materiales de una especulación (Castilla, 1948: 38).

Desde 1846 funcionaba una comisión cuyo propósito era someter al Congreso un plan general de educación, pero como este no le prestó la atención necesaria, con fecha 14 de junio de 1850 Castilla promulgó el Reglamento General de Instrucción Pública (modificado cinco años después, 7 de abril de 1855) que, a juicio de Jorge Basadre (1948),

constituye el “primer código orgánico educacional de la República” y en el que se advierte el fuerte predominio atribuido al papel del Estado en la conducción del sistema en detrimento de las municipalidades, universidades y otras autoridades políticas y eclesiásticas, y en el que se delimitan con mayor precisión los tres niveles de la enseñanza, hasta entonces no bien definidos. Poco después se reorganiza la universidad y se crea la escuela normal.

A la evidente falta de organización y de planes, que estas iniciativas pretendían solucionar, debe sumarse la carencia de textos de estudio, problema ya advertido temprana y sagazmente por José V. Lastarria: “Los libros de este género que nos vienen de Europa, por buenos que sean, nunca pueden adaptarse a la enseñanza de los americanos, tan bien como los que trabajan especialmente para ellos” (citado en Tauro, 1967: 87).²⁰

También son sugestivos los términos del “Mensaje...” de Castilla del 28 de julio de 1860:

El Gobierno [...] quiere la propagación y progreso rápido de las luces; quiere que la instrucción, los conocimientos útiles, y el estudio de las ciencias, se generalicen; que haya plan, sistema, uniformidad en la enseñanza; que haya escuelas prácticas de artes y oficios; que las universidades salgan de la inercia y la postración, y completa nulidad en que se encuentran; que en vez de una existencia ilusoria y fantástica, y de palabras vacías de sentido, reciban una existencia real y activa, y vengan a ser digno y venerable centro de todas las enseñanzas y doctrinas científicas, conforme a las ideas, espíritu y asombroso progreso de los tiempos modernos (Tauro, 1967: 39).

Pero, si se quiere entender de manera más adecuada el clima educativo del Perú de mediados del siglo pasado, no debe omitirse la consideración del significado profundo de las polémicas entabladas entre las autoridades del Colegio San Carlos de origen colonial, cuyo

²⁰ “Carta al señor don Bartolomé Mitre”, fechada en Lima el 6 de enero de 1851, e incluida en su *Miscelánea histórica y literaria*, Santiago de Chile, 1868; citamos según Tauro (1967).

espíritu tradicional fue modernizado por Bartolomé Herrera al hacerse cargo del rectorado del mismo en 1842, y el Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe, establecimiento privado fundado el año anterior, y cuyo carácter liberal acentuó Sebastián Lorente. Sin entrar en un análisis pormenorizado de las sucesivas reformas de ambos, que llegaron, paulatinamente, a impartir estudios de segundo y tercer nivel (aunque el grado profesional lo otorgaba la Universidad), digamos con el citado Jorge Basadre que “San Carlos representaba el orden y Guadalupe la libertad. San Carlos defendía la soberanía de la inteligencia y Guadalupe la soberanía del pueblo; San Carlos era clerical, y Guadalupe, laico” (Basadre, 1948: 260-261).

Bartolomé Herrera y Pedro Gálvez (este último había sucedido a Lorente al frente del Colegio) se enfrentaron en el Congreso, ya que ambos eran diputados, exponiendo sus encontradas posiciones doctrinarias no solo en punto a orientación educativa, sino también con referencia a otros aspectos que configuraban sus respectivas ideologías; así, el régimen electoral (que en la tesis del primero no otorgaba derechos al sufragio a los indígenas, contrariamente a la de Gálvez, que era en el fondo una posición romántica, liberal y humanitarista).²¹ En el debate sobre patronato, terció el entonces sacerdote Francisco de Paula González Vigil, de vasta y dilatada obra, quien llegó a propiciar no solo la separación de la Iglesia y el Estado, sino también la libertad de cultos, el matrimonio civil y el divorcio.²² Vigil, muchas

²¹ Un testimonio de la concepción providencialista y autoritaria de B. Herrera puede leerse en los fragmentos del “Sermón” (Herrera, 1978 [1846]: 135-142). Para una breve y precisa caracterización del ideario de B. Herrera, quien oponía la soberanía de la inteligencia a la del pueblo, véase Salazar Bondy (1967: 55-61).

²² Entre los numerosos libros que ilustran su posición véase el *Compendio de la defensa de la autoridad de los gobiernos contra las pretensiones de la Curia romana*, Imprenta del *Correo de Lima*, Lima, 1852, dedicado “A la juventud americana”. Como su mismo título lo indica, esta obra es síntesis de otra: *Defensa de la autoridad de los gobiernos*, publicada pocos años antes en seis volúmenes. Vigil, que manejó un estilo deslucido y agobiado por una erudición no siempre necesaria, tuvo su continuador en el radicalismo ideológico de Manuel González Prada, por extraño sino uno de los más fulgurantes polemistas políticos de nuestra lengua, y quien le dedicó un interesante ensayo de carácter bibliográfico, no exento de sagaz espíritu crítico, en sus *Páginas libres* (González Prada, 1946: 91-106).

veces diputado y durante los últimos treinta años de su vida director de la Biblioteca Nacional de Lima, tempranamente excomulgado por Pío XI (1851), terminó adoptando un deísmo brioso y casi siempre beligerante; en su *Importancia y utilidad de la educación popular* (que recoge una serie de artículos publicados en *El Constitucional* de Lima entre el 31 de mayo y el 14 de junio de 1858) expone una interesante doctrina educativa, coloreada por el singular utopismo de sus “asociaciones particulares y voluntarias” que complementan el funcionamiento de la sociedad civil, en la que merecen destacarse, entre otras notas, su preocupación por las relaciones entre educación y trabajo, así como las escuelas para adultos.²³

Otro de los más brillantes liberales de aquella generación fue Benito Laso, quien en *El Constitucional* escribió una serie de artículos entre mayo y julio de 1858 sobre “El poder de la fuerza y el poder de la ley” en los que define como conservadores a quienes “no reconocen en las sociedades sino el principio de autoridad y cuyos medios se asientan sobre tres instrumentos: la fuerza, la ignorancia y la corrupción”. Su exaltada defensa de la avanzada Constitución de 1856 lo lleva a sostener la libertad como equilibrio de las fuerzas, asentada sobre la ley como expresión de la voluntad popular, que es el único y sólido poder de los gobiernos (Salazar Bondy, 1967: 62-65).

Ahora bien, si dispusiésemos del espacio suficiente, juzgamos habría sido muy ilustrativo el análisis de las políticas educativas de Colombia, confrontadas estas con los modelos propuestos por liberales y conservadores, pero contra una exposición panorámica y rápida – única posible aquí– conspiran varios factores muy específicos y concurrentes: la particular estructura geográfica que otorga un sentido singular al regionalismo y a las postulaciones federalistas o centralistas que aspiraban encararlo; la prolongada inestabilidad institucional con largas y persistentes guerras civiles y sus secuelas de violencia; la compleja personalidad política de ciertos protagonistas

²³ Citamos según el texto recogido por A. Tauro (1948). Son sugestivas las páginas del mismo F. de Paula González Vigel (1976 [1858]).

esenciales como Tomás Cipriano de Mosquera y Rafael Núñez; como, a su vez, la perduración de partidos que conservan hasta nuestros días la denominación tradicional, cuando ya muchos de los problemas han cambiado sustancialmente, lo que por cierto desfavorece la comprensión de las cuestiones que los enfrentaron durante la centuria pasada. Veamos, pues, algunos momentos. José Eusebio Caro, uno de los fundadores del conservadurismo colombiano, expresó a lo largo de su breve existencia, una notable y poco habitual actitud modernizante en materia de educación, pues atribuía al Estado un papel sobresaliente tanto en el desarraigo de viejas costumbres y prejuicios (el desprecio, de raíz hispánica, por el trabajo manual y las actividades de carácter comercial, o el gusto por las riñas de gallos o las corridas de toros heredado de la Colonia), como en la actualización de la enseñanza a la sazón impartida. Como lo recuerda J. Jaramillo Uribe:

En sus ensayos sobre cuestiones educativas defendió siempre planes de estudio basados en las ciencias naturales y en la incorporación a la Universidad de nuevas carreras de carácter técnico, que permitiesen a la educación nacional superar el tipo del letrado, del jurista o de cualquiera de los que constituían el tipo ideal de la tradición española. [...] A cuatro grandes objetos debe corresponder la educación decía [J. E. Caro] en 1840 en *El Granadino*: “al estado industrial del país; a su estado *político*; a su estado *moral* y a su estado *religioso*” (Jaramillo Uribe, 1974: 66).

Dicho todo esto por un severo y temprano impugnador de los criterios éticos y jurídicos de Jeremías Bentham; “toda su idea de la educación estaba orientada por la idea de formar una síntesis entre el humanista y el técnico, entre el letrado y el hombre de negocios” (Jaramillo Uribe, 1974: 66-67). Tradicionalista y, a pesar de ello, admirador de los ideales anglosajones de la vida, en particular con referencia a su actitud práctica, tal fue la concepción del mundo de J. E. Caro.

No menos singular es la aparición, en 1847, de la Sociedad de Artesanos de Bogotá, que surge cuando comienza a intensificarse la disolución de la heredada estructura económica colonial,²⁴ es decir, cuando se percibe una intención, por lo menos teórica, por democratizar una sociedad en gran parte todavía ajena a la economía monetaria, en la que perduraban aún resguardos indígenas y ejidos. Además, para el cambio, carecía la Nueva Granada de productos de exportación y de grandes centros de consumo. Ahora bien, la constitución de dicha Sociedad de Artesanos significa una reacción frente al liberalismo, cuyos postulados apuntaban a la disolución de los resabios coloniales. Frente al proteccionismo, de raíz mercantilista, que reclamaba fuerte participación del Estado, se postula ahora el librecambismo; su vocero más caracterizado sería el manchesteriano Florentino González, cuyos planteamientos son estos:

En un país rico en minas y en productos agrícolas, que puede alimentar un comercio de exportación considerable y provechoso, no deben las leyes propender a fomentar industrias que distraigan a los habitantes de las ocupaciones de la agricultura y minería, de que pueden sacar más ventajas. Los granadinos no pueden sostener en las manufacturas la concurrencia de los europeos y los americanos del norte, y las disposiciones que puedan inducirlos a dedicarse a la industria fabril, despreciando los recursos que las producciones agrícolas pueden proporcionarles, no están fundadas en los principios que debe consultar un Gobierno que desea hacer el bien de la nación que le ha encargado el manejo de los negocios. La Europa, con su población inteligente, poseedora del vapor y de sus aplicaciones, educada en las manufacturas, llena su misión en el mundo industrial dando diversas formas a las materias primas. Nosotros debemos también llenar la nuestra; y no podemos dudar cuál es, al ver la profusión con que la Providencia ha dotado esta tierra de ricos productos naturales. Debemos ofrecer a la Europa las primeras materias y abrir la puerta a sus manufacturas, para facilitar los cambios y el lucro que

²⁴ Seguimos aquí, en sus líneas generales, la exposición de M. Urrutia (1976: 529-597).

traen consigo, y para proporcionar al consumidor, a precio cómodo, los productos de la industria fabril (Ospina Vásquez, 1955: 208-209).

Con argumentos del mismo carácter podrá impugnarse la manumisión de los esclavos, pues esta iniciativa afectaría los derechos de propiedad. En cambio, es bien distinta la posición de José María Sampedro, quien en sus *Ensayos sobre las revoluciones políticas* cree factible conciliar la libertad con la actividad estatal en materia de colonización, educación, comunicaciones y diversos estímulos a la producción (Molina, 1970: 67 y ss.).

Como es evidente, esta política liberal –cada vez más distanciada de la democrática– amenazaba la supervivencia de los grupos artesanales, de lo cual estos tuvieron clara conciencia, como se desprende de algunos testimonios de época que cita M. Urrutia. Este último, a su vez, señala que la educación estaba entre sus objetivos, como se sigue del “Reglamento para la Instrucción Pública de la Sociedad de Artesanos de Bogotá”, en el cual se propone una enseñanza de rasgos peculiares: “lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, moral y urbanidad, explicación metódica de la Constitución Política de Nueva Granada, y principios elementales de Derecho Constitucional”; además: “También podrá establecerse una clase para la enseñanza de las ordenanzas militares, manejo de armas y demás conocimientos necesarios para el servicio en la guardia nacional”.²⁵

El proyecto liberal, evidentemente, no permite flexibilizar la estructura social por la incorporación de nuevos grupos que la vuelvan más compleja; y en él, como lo recuerda un viajero francés, además del clero y de los militares solo hay “dos clases sociales perfectamente caracterizadas: la burguesía y el pueblo”, rigidez que alienta la “intolerancia política a tal extremo, que bastaba que dos de ellos pensasen de modo distinto para que se considerasen como enemigos

²⁵ M. Urrutia (1976: 538) destaca el sentido político que evidencia este programa y el propósito de “crear una guardia nacional popular que neutralizara el ejército regular, el cual era tradicionalmente conservador”.

y hasta deseasen su recíproca proscripción” (Le Moyne, 1945: 336 y 338).²⁶

La Revolución Industrial europea, tal como entonces se difundía allí, no facilitaba la homogeneización del tejido social, ya que, como puede verse en este caso, la situación de la producción artesanal se vio empeorada por el establecimiento de una navegación regular por el río Magdalena, hecho gravitante pues en “Colombia la variable económica estratégica siempre ha sido el costo del transporte”. Este estado de cosas, unido a otros factores nacionales o extranjeros, explica la creciente radicalización del movimiento artesanal y su progresiva participación en los movimientos políticos. Pero sobre todo interesa destacar el conflicto entre el liberalismo económico y el liberalismo político, que generará el surgimiento de dos grupos: el de los *gólgotas* (igualitaristas) y, por otro lado, el de los *draconianos* (moderados). Este cambio es consecuencia de un nuevo reagrupamiento: la burguesía busca la *libertad* que la autoridad debía asegurar y de ella poco a poco se alejan, entre otros segmentos sociales, los artesanos preocupados por la *seguridad* y que habían constituido las Sociedades Democráticas (Molina, 1970: 62 y ss.).

Entendemos que fuera de lugar estaría insistir ahora sobre otras numerosas iniciativas registradas en la parte norte del continente sudamericano, pues su ajustado entendimiento mal podría hacerse desvinculándolas de las alternativas de la guerra de la emancipación y sus consecuencias inmediatas, cuyos objetivos y caracteres les otorgan sentido. Pero varias de ellas, por su trascendencia, tampoco podrían omitirse, aunque nos veamos compelidos a tratarlas sumariamente. Así, la audaz y original iniciativa del “Poder Moral” presentada por Simón Bolívar al Congreso de Angostura²⁷ o la dilatada labor de hombres como Francisco de Paula Santander, cuyo decreto (8 de noviembre de 1825) oficializa la enseñanza de las obras de Jeremy Bentham, de tan dilatada influencia prácticamente durante

²⁶ Le Moyne vivió en Nueva Granada entre 1828 y 1839.

²⁷ Su texto puede leerse en M. Fermín (1973: 69-77).

medio siglo en la historia intelectual de Colombia. J. Jaramillo Uribe, sagaz estudioso del tema, recuerda que la filosofía de Bentham “constituyó el primer cuerpo coherente de doctrinas emparentadas con la concepción liberal moderna del Estado, con que las clases cultas colombianas intentarían reemplazar las enseñanzas jurídicas y políticas de la universidad colonial” (Jaramillo Uribe, 1974: 135). El más importante de los expositores del benthamismo en Colombia parece haber sido Ezequiel Rojas (Jaramillo Uribe, 1974: 143 y ss.); y uno de los mayores críticos de la corriente utilitarista, el conservador M. A. Caro, enérgico impugnador de las concepciones liberales del Estado (Jaramillo Uribe, 1974: 285 y ss.).²⁸

Ahora bien, y para no extender en demasía este capítulo, agreguemos algunas referencias complementarias aunque merecedoras, por supuesto, de un análisis más prolijo que el que podemos dedicarles aquí a desarrollos posteriores, si bien comprendidas en este mismo enfrentamiento entre los modelos liberales y conservadores.

Por un lado, recordemos una propuesta, cuya viabilidad se tornó imposible al verse confrontada con la estructura económica, social y política. Nos referimos al notable Código de Instrucción Pública de Venezuela, sancionado el 20 de junio de 1843, bajo la presidencia del general Carlos Soublette, y del que es autor José María Vargas, a la sazón presidente de la Dirección General de Instrucción Pública y del Senado. Vargas, de formación científica, a través de su actividad pública ya había dado muestras suficientes de la clara conciencia que tenía acerca de la importancia de la educación en todos sus niveles para consolidar y desarrollar las instituciones venezolanas. Desde años antes había advertido las serias deficiencias del sistema y pedido mayor atención para la escuela primaria, así como para la

²⁸ Además, para un tan detenido como discutible examen de su pensamiento, véase C. Valderrama Andrade (1961). Este autor, para exponer los antecedentes históricos y filosóficos de M. A. Caro recurre, casi exclusivamente, a las referencias que le brinda un diccionario, ni siquiera el más importante que circula en español y, al menos en apariencia, solo conoce fuentes de primera mano en los casos de Jaime Balmes y Donoso Cortés. De todos modos, su capítulo dedicado a M. A. Caro y el utilitarismo es del mayor interés (Valderrama Andrade, 1961: 121-240).

educación femenina, rural y artesanal, sin descuidar aspectos tales como la enseñanza de adultos, las remuneraciones de los docentes, dotación de rentas propias, etc.²⁹ Al citado código, cuyo propósito fundamental fue, evidentemente, ordenar la estructura del desarticulado sistema educativo, lo integraban catorce leyes, cuyo centro de gravedad parecía vuelto hacia la educación superior. Un estudioso venezolano recuerda que si bien este código propicia la enseñanza laica, no establece la obligatoriedad ni la gratuidad de la primaria, que estaba fundamentalmente a cargo de los gobiernos provinciales (Fermín, 1973: 87).

Un ligero rodeo quizá nos permita comprender mejor la suerte corrida, durante las décadas siguientes, por las ideas que, en momento alguno, alcanzaron a cristalizar en programas. J. Gil Fortoul, una de las figuras mayores de la historiografía venezolana, en el prefacio del segundo tomo de su obra más importante³⁰ llama al período entre 1830 y 1863 el de la Oligarquía (que escribe siempre con mayúscula), y la define como “la clase social menos numerosa [que] se arroga la gobernación del Estado” y que, además, para ejercer los derechos políticos exige ser propietario. Prosigue Gil Fortoul estableciendo esta periodización: gobierno de la oligarquía conservadora hasta el 24 de enero de 1848 y luego gobierno de la oligarquía liberal hasta 1859, cuando estalla la “guerra federal” que unió a los descontentos de ambas contra el gobierno. Del conflicto surge el partido militarista que proclama la dictadura en 1861 y “entre sus herederos se contarán hermanas gemelas y enemigas la Anarquía y el Despotismo”. Prosigue luego nuestro autor señalando la incorrección de clasificaciones que en seguida contradicen los hechos; por eso, a su juicio, no es suficiente llamar a unos liberales o federalistas, y a los otros centrales,

²⁹ Véase, en especial, doctor J. Vargas (1966 [1965]), sobre todo Vol. VI (con documentación sobre sus “Actividades universitarias” y otras) y Vol. VII, en dos partes mal llamadas Tomos I y II (“Presidencia de la Dirección General de Instrucción Pública... Años de 1838 a 1851”).

³⁰ Véase *Historia Constitucional de Venezuela*, Heymann (1907, Vol. I; 1909, Vol. II). No es dato desdeñable que la obra esté precedida de una “Dedicatoria al General Cipriano Castro, Restaurador de Venezuela, Presidente de la República”.

centralistas, godos, oligarcas o conservadores. Porque, en rigor, podría decirse que Venezuela vivió, salvo breves períodos de relativa legalidad institucional, entre “la anarquía y el despotismo”, expresión que retoman varios historiadores para caracterizar el momento o lapso durante el cual las ideas y los principios, como es obvio, quedaron relegados a un segundo plano. De todas maneras, el origen del partido liberal puede ser precisado; nació con *El Venezolano* en 1840, agrupación que retoma las banderas del *partido agricultor o racional*, enfrentado durante las elecciones del año anterior tanto al *mercantil o tenaz* como al *oficialista*, llamado *conservador o godo* (Mijares, 1962: 231 y ss.), y fueron sus voceros más connotados Antonio Leocadio Guzmán y Tomás Lander; como Fermín Toro, Juan Vicente González y Pedro José Rojas lo eran del conservadurismo; o un Cecilio Acosta, tan difícil de encasillar.³¹

En suma, las condiciones del país, su crónica inestabilidad y el predominio de los personalismos explican las dificultades para ras- trear siquiera ideas precisas y no digamos ya “modelos” implícitos, inexistentes en la endeble obra de gobierno o confusamente expresadas por los voceros de los diversos grupos enfrentados.

Bien diferente es, en cambio, la situación en Guatemala, donde la polarización de las corrientes políticas conservadoras y liberales es mucho más intensa. Con posterioridad a los adelantos inspirados por Pedro Molina y José Cecilio del Valle (Heliodoro Valle, 1971) –para quienes la educación estaba indisolublemente ligada a la supresión de la esclavitud y al mejoramiento de las condiciones de vida del indio que constituía la mayoría de la población–, y por Mariano Gálvez –autor de los decretos del 1° de marzo de 1832 y del 31 de agosto de 1835, que establecían la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria–, el proceso sufrió un intenso eclipse durante los treinta

³¹ En “Pensamiento político venezolano del siglo XIX” –que tal es el título de la valiosa colección publicada por la Presidencia de la República con motivo del sesquicentenario de la Independencia, en 15 volúmenes, Caracas, 1962 y años siguientes–, varios tomos recogen criteriosamente y con rigor científico infrecuentes textos de los pensadores liberales y conservadores más significativos e influyentes.

años de gobiernos conservadores. Luego de la llamada Revolución Liberal de 1871, la reorganización modernizada del sistema educativo de cuatro años más tarde se hará ya bajo la influencia positivista, por lo que su consideración escapa a los límites impuestos a este capítulo.³²

Si ampliásemos el área geográfica considerada en este capítulo incorporando otros países latinoamericanos a la esfera del análisis (así, la experiencia educativa a la luz de las ideas del ecuatoriano Gabriel García Moreno, del paraguayo José Gaspar de Francia o del guatemalteco Rafael Carrera), podríamos obtener un panorama mucho más matizado, cierto es, pero en modo alguno demasiado distinto del ya visto con relación a las propuestas liberales y conservadoras y a las contradicciones que por momentos ellas mismas generan. Dejando de lado sus encontradas posiciones con respecto a la Iglesia como agente educador, advertiríamos que sus diferencias fueron diluyéndose a medida que esas ideas se ven confrontadas con la indócil realidad; sus discrepancias, reiteramos, ni siquiera son nítidas con relación al papel del Estado en la economía, ya que podemos hallar proteccionistas y librecambistas en ambas corrientes y en diversos momentos. Es evidente que las posiciones fuertemente doctrinarias sufrieron el “impacto” de esa realidad que se mostraba tan esquiva en dejarse reducir a fórmulas simplistas. Perduraban factores de rigidez casi geológica, como el régimen de la propiedad de la tierra o la marginalidad del indio; pero simultáneamente actuaban, en distinto grado, elementos disolventes de las estructuras tradicionales, por ejemplo, la paulatina infiltración de la economía monetaria en el campo o el arraigo de enclaves extranjeros de explotación de productos primarios. Así, ambas corrientes van coloreándose de un pragmatismo que presagia el positivismo de décadas posteriores, pues mal puede juzgarse casual el hecho de que luego aparezcan tanto un positivismo reaccionario como otro de signo opuesto; y a esta

³² González Orellana (1970). Láscaris (1970). Para P. Molina, véanse en especial pp. 412-426; para J. C. Del Valle, pp. 430-438; y para M. Gálvez, pp. 465-474.

alquimia tampoco pueden considerarse extrañas las transformaciones registradas en el Viejo Mundo, cuya influencia sigue siendo tan visible durante esta etapa que hemos llamado de *cultura aceptada o admitida*. Recordemos que en Europa se estaba registrando una profunda inflexión; pensadores como J. Stuart Mill, B. Constant, A. de Tocqueville advirtieron, como lo señala J. Jaramillo Uribe, “que aplicada hasta sus últimas consecuencias, la idea de voluntad popular podría llevar al dominio absoluto de las mayorías y al aniquilamiento de las minorías, y con ellas el de la libertad. El liberalismo se convirtió en sus manos, no en la doctrina del dominio de los muchos, sino en la justificación del derecho de los menos” (Jaramillo Uribe, 1974: 290).

Pero retornemos a nuestro continente y basten algunos ejemplos tomados, por un lado, del vocero conspicuo de una de las corrientes enfrentadas, y bien podrían traerse a colación otras equivalentes de la opuesta, para ilustrar este proceso que desdibuja los rasgos específicos de ambas; y, por el otro, de un eminente historiador muy posterior. Escribe M. Ospina Rodríguez (1970: 137):

Los conservadores forman un partido sosegado y reflexivo que estima en más los resultados de la experiencia que las conclusiones especulativas de la teoría; es esencialmente práctico, y por consiguiente poco o nada dispuesto a los arranques de entusiasmo, si no es contra los excesos del crimen y la maldad. No desprecia ninguna teoría que tenga apariencias de razón, está dispuesto a ponerlas todas en práctica pero por vía de experiencia, y por consiguiente con calma y con prudencia. Estimando sólo el fondo de las cosas, da poca importancia a las palabras; así es que deja a sus contrarios, que se llamen los liberales, los progresistas, los demócratas, y los dejará que se llamen en lo sucesivo los fraternales, los populares, los radicales, los socialistas, y que tomen todas las denominaciones que les parezcan favorables, y que le llamen a él como les dé la gana. Este partido tiene más ciencia práctica, juicio y rectitud que actividad, ardimiento y entusiasmo.³³

³³ Como es sabido, Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro fueron, en su país, los “fundadores del actual partido conservador”.

Por su parte observa, aunque desde otra perspectiva, el ya citado J. Gil Fortoul:

La totalidad de los historiadores y publicistas venezolanos basan sus juicios y conclusiones en la hipótesis, nunca comprobada, de la coexistencia de dos partidos doctrinarios, liberal el uno y conservador el otro, en lucha continua desde los comienzos de la República; pero, no bien se trata de caracterizar los programas y procedimientos de cada partido, cuando aquella conformidad de opiniones se convierte en verdadera anarquía crítica (Gil Fortoul, s/f: 81-82).³⁴

Entreabríanse, de este modo, inciertas perspectivas para el desarrollo educativo en función de objetivos que los modelos teóricos no contribuían a esclarecer ni las realizaciones prácticas fortalecían. Las necesidades generadas bajo uno u otro signo planteaban desafíos inéditos para definir medios y actualizar fines.

³⁴ Sobre el mismo tema, insiste más adelante en pp. 166 y ss.

Capítulo 6

Hacia la educación popular

En toda América Latina, y sobre todo a partir de los años posteriores a la Reforma en México y a la Organización en Argentina, se intensificaron los esfuerzos por incorporar a un número creciente de personas al ámbito generosamente llamado “civilización”. Todos los intentos anteriores no habían alcanzado –salvo excepciones como Chile, que logró una temprana estabilidad institucional– los resultados previstos como consecuencia, entre otros factores, de las guerras civiles, la desorganización administrativa, las penurias del erario, pero también por dificultades derivadas de una geografía muchas veces difícil y de la dispersión de una población predominantemente rural (con zonas de abrumadora mayoría indígena). Para integrar los países parecía requisito previo superar el aislamiento, la miseria, la fragmentación lingüística, dotarlos, en fin, de instituciones y legislación modernas y estables. Todo ello, siempre a juicio de algunos de los hombres más notables de aquella generación, requería políticas educativas a largo plazo, con inversiones de significativa magnitud para formar docentes, construir edificios, etc. La consolidación de los Estados nacionales parecía irrealizable sin antes haber conseguido, por lo menos, encauzar los esfuerzos hacia el logro de esos objetivos. Además de la experiencia acumulada por la generación

anterior, caracterizada por los sucesivos fracasos en poder materializar esa política educativa, se sumaban, a las crecientes necesidades advertidas, diagnósticos muy lúcidos por arte de los nuevos líderes que estaban surgiendo; en este sentido, hay varios de excepcional elocuencia y que conservan sorprendente actualidad.¹ Benito Juárez, cuando efectuó su “Exposición al Soberano Congreso de Oaxaca al abrir sus sesiones” (22 de julio de 1848), enunció un penetrante punto de vista sobre la situación educativa en aquel Estado, el que irá enriqueciendo a través de los años y las vicisitudes políticas, como puede comprobarse al ojear los quince volúmenes de sus *Documentos, Discursos y Correspondencia*. Dice Juárez (1971: t. I, 561-562):

[Si bien] no existe en el Estado el número de escuelas que demanda nuestra población y en las existentes se nota en su mayoría la falta de preceptores que tengan la instrucción y la dedicación que se requiere, para que los niños reciban una educación sólida y filosófica. Esta falta proviene de la escasez de fondos de los pueblos. Se nota también, tanto en la instrucción primaria como en la secundaria, que, aunque los maestros tengan una decente compensación, y no obstante que la instrucción es gratuita, hay menos concurrencia de niños que la que era de esperarse, atendida la población; de manera que, aunque se multiplique el número de escuelas y cátedras a un grado excesivo, dotadas competentemente, habrá siempre escasez de alumnos, mientras no se remueva la causa que, especialmente en nuestro Estado, impide la concurrencia de los niños a la enseñanza. Esa causa es la miseria pública. El hombre que carece de lo preciso para alimentar a su familia, ve la instrucción de sus hijos como un bien muy remoto, o como un obstáculo para conseguir el sustento diario. En vez de destinarlos a la escuela, se sirve de ellos para el cuidado de la casa o para alquilar su débil trabajo personal, con que poder aliviar un tanto el peso de la miseria que lo agobia. Si ese hombre tuviera algunas comodidades; si su trabajo diario le produjera alguna utilidad, él cuidaría de que sus hijos se educasen y recibiesen

¹ Para una somera síntesis de las raíces históricas del problema, véase Mantovani (1958), en especial pp. 19 y ss.

una instrucción sólida en cualquiera de los ramos del saber humano. El deseo de saber y de ilustrarse es innato en el corazón del hombre. Qúitensele las trabas que la miseria y el despotismo le oponen, y él se ilustrará naturalmente, aun cuando no se le dé una protección directa. Muy conocidas son las causas que producen esa miseria entre nosotros.²

Esta vigorosa caracterización del problema, que Juárez sitúa en el contexto económico-social, se ve confirmada por numerosos testimonios adicionales –así de su país (el mexicano Ignacio Altamirano observa: “escuelas primarias es lo que necesita el pueblo, no universidades, ni fiestas, ni paseos, ni vanas pompas que son superficiales de una vida más culta y más rica” [Altamirano, 2006]), como de toda América Latina– que trasuntan el espíritu de la época y la actitud de quienes trataron de auscultarlo y expresarlo.

Del mayor interés, desde todo punto de vista, puede reputarse el debate que sobre el problema de la libertad de enseñanza (o dicho con otros términos, el papel del Estado en materia educativa) se registró a lo largo de las sesiones del Congreso Extraordinario Constituyente de 1856-1857, durante cuyo transcurso se advirtieron bien pronto las serias dificultades teóricas con que se enfrentaba el liberalismo cuando pretendía ser consecuente con sus principios. Pero, de todas maneras, parecería fuera de lugar dedicarle mayor atención en este momento, pues su tratamiento requeriría una caracterización previa, y muy matizada, de quienes participaron del mismo y, además, porque en este sentido algo ya quedó señalado en el capítulo anterior. En síntesis, el artículo aprobado dice: “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos deben expedirse” (Zarco, 1957: 460-472).³

En todo momento, y hasta cuando las circunstancias políticas eran francamente desfavorables, mantiene Juárez su clara posición

² Entre la copiosa bibliografía sobre el Benemérito, véase Roeder (1958).

³ Una versión reducida puede leerse en Talavera (1973, t. II, 93-118).

principista. Así, al dirigirse a la nación en nombre del gobierno constitucional, desde Veracruz, el 7 de julio de 1859, anuncia:

En materia de instrucción pública, el gobierno procurará, con el mayor empeño, que se aumenten los establecimientos de enseñanza primaria gratuita, y que todos ellos sean dirigidos por personas que reúnan la instrucción y moralidad que se requieren, para desempeñar con acierto el cargo de preceptores de la juventud, porque tiene el convencimiento de que la instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que el medio más seguro de hacer imposibles los abusos del poder. Con ese mismo objeto, el gobierno general, por sí y excitando a los particulares de los Estados, promoverá y fomentará la publicación y circulación de manuales sencillos y claros, sobre los derechos y obligaciones del hombre en sociedad, así como sobre aquellas ciencias que más directamente contribuyen a su bienestar y a ilustrar su entendimiento, haciendo que esos manuales se estudien, aun por los niños que concurran a los establecimientos de educación primaria, a fin de que, desde su más tierna edad, vayan adquiriendo nociones útiles y formando sus ideas en el sentido que es conveniente para el bien general de la sociedad. Respecto de la instrucción secundaria y superior, el gobierno se propone formar un nuevo plan de estudios, mejorando la situación de los preceptores que se emplean en esta parte de la enseñanza pública, así como el sistema que para ella se sigue actualmente en los colegios, y ajustándose al principio que sobre esto contiene la Constitución, se adoptará el sistema de la más amplia libertad respecto de toda clase de estudios, así como del ejercicio de las carreras o profesiones que con ellos se forman, a fin de que todo individuo, nacional o extranjero, una vez que demuestre en el examen respectivo la aptitud y los conocimientos necesarios, sin indagar el tiempo y lugar en que los haya adquirido, pueda dedicarse a la profesión científica o literaria para que sea apto.⁴

⁴ Este verdadero programa de gobierno aparece reproducido en Juárez (1926: 11-12), cuya edición fue prologada por J. M. Puig Casauranc.

Ahora bien, para compatibilizar la libertad teórica con las necesidades prácticas de dar cumplimiento a los propósitos perseguidos, se enunciaron, tanto en la prensa como en la administración, soluciones diversas como aquella que postulaba “multas rigurosas a los hacendados y capitalistas que admitieran en sus fincas a niños o niñas analfabetos, menores de diez años, pues la pobreza obligaba a los jefes de las familias pobres a hacer trabajar en los campos a los niños en edad escolar”.

El cumplimiento de las intenciones implícitas en el “modelo” adoptado puede seguirse a través de una serie de leyes y medidas de orden práctico. La “Ley sobre la instrucción pública en los establecimientos que dependen del gobierno general”, del 15 de abril de 1861, establece en su artículo 1°:

La instrucción primaria, en el distrito y territorios, queda bajo la inspección del gobierno federal, el que abrirá escuelas para niños de ambos sexos y auxiliará con sus fondos las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios.

Y para dejar a salvo el principio del federalismo, el artículo 2° dispone: “El mismo gobierno federal sostendrá en los Estados profesores para niños y niñas, que se destinarán a la enseñanza elemental en los pueblos cortos que carezcan de escuelas [...]”. Por su parte, la “Ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal”, del 2 de diciembre de 1867, consolida la tendencia perceptible en las medidas anteriores, particularmente en su artículo 5°: “La instrucción primaria será gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento de esta ley”. Como se advierte, los conceptos de *gratuidad y obligatoriedad se complementan*. En oportunidad de presentar al Congreso de la Unión, marzo de 1868, su “Memoria”, el secretario de Estado y el Despacho de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Martínez de Castro, destacó:

[...] Porque no hay duda en que mientras más se generalice la instrucción y sean más perfectos los métodos de enseñanza, más fácilmente se destruirán esos elementos de perturbación social que tienen su origen en la ignorancia absoluta o en una ciencia a medias, limitada a unos cuantos y que no sirve sino para crear aspirantes que no omiten medio de satisfacer su ambición. La instrucción de la mayor parte de nuestra sociedad, es la que ha de producir el perfecto equilibrio de ésta y la que nos conducirá de una manera segura a la verdadera igualdad democrática. Y como el gobierno está íntimamente convencido de que si hemos de ser realmente libres, ha de ser levantando la libertad sobre la base del orden, no ha omitido esfuerzo para procurar la educación del pueblo; porque sólo de espíritus ilustrados pueden venir el orden y la libertad, y porque no habiendo peor esclavitud que la engendrada por la ignorancia, nuestras instituciones políticas serían letra muerta si no viniera a vivificarla la morigeración de un pueblo ilustrado (citado en Lemoine, 1970: 171-172).

En esta exposición aparecen ya, entre otros conceptos, dos llamados a tener enorme trascendencia en la comprensión del proceso histórico mexicano de las próximas décadas: libertad y orden. Además, cabe recordar que, entre otros, integraba la comisión que preparó la mencionada ley del 2 de diciembre el doctor Gabino Barreda, “verdadero arquitecto de la nueva mentalidad” e introductor del positivismo. Vale decir, otros tiempos se avecinaban.

Y la contradicción que pronto se advertirá será solo paradójica en apariencia; el liberalismo triunfante se negará a sí mismo. Y quizá resida aquí el drama último de este liberalismo carente de respaldo efectivo por la inexistencia de sectores sociales con capacidad autónoma de acción. Lo que torna comprensible que algunos grupos, en apariencia a él vinculados, planteen la necesidad de un nuevo “modelo” de sociedad. Y esto, como lo señala Jesús Reyes Heróles (1958: XIV, citado en Talavera, 1973: 55), “se realiza [mediante] la subversión más efectiva: el cambio de los hechos, de las prácticas, sin negar expresamente los principios”.

Caracteres bien opuestos al espíritu de la experiencia juarista que acabamos de ver posee el conocido “Decreto sobre instrucción pública, gratuita y obligatoria”, firmado el 27 de junio de 1870 por Antonio Guzmán Blanco –a quien R. A. Rondón Márquez llamó certeramente “el autócrata civilizador”– y considerado un verdadero hito en la historia de la legislación educativa de Venezuela, aunque mucho más reducido sería su significado si nos remitiéramos a su realidad educativa, ya que, además de revestir la condición de una medida impuesta desde arriba, no alcanzó a arraigar en forma perdurable dadas las condiciones de vida de la población. En suma, lo dicho le resta la trascendencia que suele querer atribuírsele; pero importa porque vuelve a plantear aquí el problema, ya señalado al comienzo de este trabajo, de la asincronía entre legislación y realidad, y, por supuesto, el de las contradicciones internas de los “modelos”. Y precisamente son estas las razones que justifican la atención que suele dispensársele. Veamos, para comenzar, los cuatro considerandos del mencionado decreto:

1° Que todos los asociados tienen derecho a participar de los trascendentes beneficios de la instrucción. 2° Que ella es necesaria en las Repúblicas para asegurar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes del ciudadano. 3° Que la instrucción debe ser universal en atención a que es la base de todo conocimiento ulterior y de toda perfección moral; y 4° Que por la Constitución Federal el Poder Público debe establecer gratuitamente la educación primaria.⁵

El primero de los artículos del título I estatuye: “La instrucción pública en Venezuela es de dos especies: obligatoria o necesaria, y libre o voluntaria”. El segundo amplía estos conceptos cuando puntualiza: “La instrucción obligatoria es aquella que la Ley exige a todos los

⁵ Su texto completo puede verse en A. Lemmo (1976: 118-132). Esta obra también incluye, en un interesante apéndice, la reproducción facsimilar de los once números aparecidos de *El Abecé*, órgano de la Dirección Nacional de Instrucción Primaria (desde el 11 de octubre de 1871 al 29 de enero de 1872) cuyos objetivos y contenidos la autora analiza pormenorizadamente.

venezolanos de ambos sexos, y que los Poderes Públicos están en el deber de dar gratuita y preferentemente [...]”. El tercero, por su parte, especifica: “La instrucción libre abarca todos los demás conocimientos que los venezolanos quieran adquirir en los distintos ramos del saber humano. Esta especie será ofrecida gratuitamente por los Poderes Públicos en la extensión que sea posible” (Lemmo, 1976). En artículos sucesivos se definen qué entender por instrucción primaria, caracteres de la obligatoriedad, deberes de la nación, de los estados y municipios, etcétera.

El título II, el más extenso ya que lo integran 65 artículos, reglamenta la organización, las atribuciones tanto de la Dirección Nacional de Instrucción Primaria como de las Juntas Superiores; Departamentales, Parroquiales, Vecinales y las Sociedades Populares Cooperadoras que por el mismo se crean. También se mencionan allí expresamente escuelas fijas y ambulantes, estas últimas para los caseríos y los campos (art. 20); para adultos, las que a su vez podrán ser nocturnas o dominicales (art. 21); en los cuarteles y fortalezas (art. 22); sin omitir aspectos por entonces muy desatendidos tanto en Europa como en el Nuevo Mundo, así la jubilación de los docentes, que aquí se establece luego de quince años de servicio consecutivo (art. 25). Del mayor interés son también los extensos preceptos conducentes a establecer las rentas de la instrucción primaria.

Desde el punto de vista legislativo, insistimos, importa mucho este decreto, que en rigor reglamenta las disposiciones “sobre la libertad de enseñanza” establecidas en la Constitución de 1864 y que al hacerlo avanza mucho más allá en el espíritu que informa a esta. Si por un lado coloca, categóricamente, el centro de gravedad de la política educativa en la primaria, por otro la establece como pública, gratuita y obligatoria; y por si ello fuese poco, resalta el papel del Estado, despreocupado antes de esta su función aun desde el punto de vista legal –y dejamos de lado la ambigüedad del concepto de libertad de enseñanza, que, tanto aquí como en otras partes, tanto contribuyó a enturbiar el entendimiento del problema–, ya que la educación primaria era hasta entonces competencia de los estados y municipios.

Estos órganos, abrumados como estaban por “sus escasas rentas y pesadas cargas”, poco y nada habían podido realizar en las condiciones sociopolíticas y económicas imperantes. De esta manera, pues, el Estado nacional se presenta como protagonista activo y cuya labor, por tanto, no se juzga subsidiaria sino principal.

También advertimos en el trasfondo del mencionado decreto, entre otros rasgos que merecen señalarse y son habitualmente desatendidos en casi todos los estudios de carácter nacional, el relacionado con las influencias, que no se limitan por cierto solo a las europeas y norteamericanas. En el caso que estamos analizando, aparece suficientemente documentada la ejercida por Domingo F. Sarmiento sobre Santiago Terrero Atienza, secretario de la Dirección General, y sobre Martín J. Sanabria, ministro de Fomento dentro de cuya jurisdicción estaba aquella. Hay, en este sentido, un interesante y revelador intercambio epistolar como también un pedido de textos y la respuesta de Sarmiento.⁶

Es indudable que la inestabilidad, cuando no la anarquía y el despotismo de todo signo, constituyeron notas características de las dilatadas vicisitudes de la historia de Venezuela posteriores al desmembramiento de la Gran Colombia; sus consecuencias fueron las previsibles: una economía desarticulada, una sociedad conmovida, con instituciones desquiciadas y una educación descuidada. De todos modos, en medio de ese clima de incertidumbre, fueron

⁶ Véase Lemmo (1976: 78-81). Además, en la mencionada obra, puede leerse una reproducción facsimilar de un fragmento de carta de Sarmiento, a la sazón presidente de la República Argentina, fechada en Buenos Aires el 15 de julio de 1871 y que aparece en *El Abecé*, N° 3: 3. En nuestra biblioteca tenemos un libro –que no hemos visto citado– que confirma lo arriba señalado: R. P. [de Venezuela] 1872 *Ambas Américas. Contrastes* (Nueva York: D. Appleton & Co.); dedicado “A / Don Domingo F. Sarmiento / Presidente de la República Argentina, Apóstol de la Educación en / América, etc., etc. / El autor”. La interesante obra, según consta, fue escrita en el exilio. La repercusión de las ideas sostenidas y las realizaciones educativas logradas por algunos países latinoamericanos en otros es tema descuidado hasta ahora, el que además mucho importa para precisar el concepto que solían formarse estadistas y pensadores sobre las diferencias y semejanzas en punto a problemas nuestros. La relativa originalidad de dichas ideas y realizaciones es otra cuestión que, por lo menos aquí, nos vemos forzados a dejar de lado.

difundiéndose algunas ideas –de filiación iluminista– que algunos hombres, tanto del grupo “liberal” como del “conservador”, comprendieron y de las que se apropiaron. Sus huellas fueron impregnando todo el sistema legal a partir de la Constitución de 1830, que comprometía, por ejemplo, a “promover por leyes la educación pública en las universidades y colegios; el progreso de las ciencias y las artes y los establecimientos de utilidad general y conceder por tiempo limitado privilegios exclusivos para su estímulo y fomento” (Mударra, 1962: 31); aunque, como puede percibirse, de aquí no surge que se le atribuya decisiva prioridad a la enseñanza primaria o popular, ni se adjudica al Estado un papel preciso en la materia. Esta Constitución entregaba a los gobiernos departamentales la responsabilidad de establecer y manejar las escuelas, con gran satisfacción de “liberales federalistas” como Antonio Leocadio Guzmán.⁷ Otro tanto podría manifestarse de ciertas constituciones posteriores, aunque quizás habría que señalar como excepciones algunas otras iniciativas, así el Código de Instrucción debido a José María Vargas ya mencionado en el capítulo anterior, u otros intentos que aparecen en algunas leyes de carácter estadual, como los decretos del Estado Soberano de Guayana del 21 de octubre de 1861 y del 20 de noviembre de 1865, significativamente preocupado este último por “promover y proteger el adelanto y la perfección de los pueblos”, y al que habría que añadir un tercero del 6 de diciembre de 1869 (Lemmo, 1976: 21 y ss.).

Ahora bien, con una población predominantemente rural y la urbana notablemente empobrecida, la falta de recursos convertía en la práctica en irrealizables los generosos enunciados del decreto del “Ilustre Americano”, uno de los muchos títulos que gustó atesorar Guzmán Blanco con sordidez en momento alguno amortiguada por el sentido del ridículo. El problema era mucho más serio que forzar la asistencia de los alumnos alegando que, aunque no hubiese

⁷ Una buena biografía de este importante protagonista de varias décadas de la vida venezolana y padre del general Antonio Guzmán Blanco puede verse en Díaz Sánchez (1950) *Eclipse de una ambición de poder*.

edificios escolares, la enseñanza igual podía impartirse al pie de un árbol, o aun, como lo recuerda Augusto Mijares, manifestar enfáticamente que “los muchachos vayan a la escuela aunque sucitos o desnuditos, como se hallen (Mijares, 1962: 141). El carácter utópico o irrealizable del proyecto, que muchos de sus críticos le achacan, no deriva de la falta de coherencia, sino que la radical inadecuación del mismo tórnase evidente puesto que “la ley que imponía la educación estaba divorciada de la realidad social y económica de Venezuela” (Lemmo, 1976: 91) y, por lo tanto, era disfuncional con referencia a sus requerimientos y posibilidades. Dicho sea esto sin dejar de reconocer que durante los primeros años de su vigencia logró resultados considerables, tanto más espectaculares cuanto que poco y nada existía cuando comenzó a aplicarse. De todos modos, el generoso –y por momentos retórico– impulso inicial extinguióse al cabo de pocos años. En última instancia, dentro del “modelo” de sociedad implícitamente aplicado por el gobierno de A. Guzmán Blanco, la educación no era esencial, era adjetiva; hubiese adquirido verdadero sentido si estos esfuerzos se hubiesen visto acompañados por otros que apuntasen a democratizar, efectivamente, las restantes dimensiones de la sociedad. Expresado en términos más modernos, diríamos que además de imponer –inescrupulosamente– el orden, perseguía como objetivo básico la modernización de Venezuela (que es algo bien distinto del cambio, como llevamos observado), lo que explica la multiplicidad de iniciativas, cuya nómina (censos, caminos, ferrocarriles, legislación en materia civil, penal, mercantil y militar, organización administrativa del aparato estatal, unificación monetaria, etc.) (Díaz Sánchez, 1975: 258-259), por momentos, puede conducir a la tergiversación del juicio histórico.

Aunque no referido al nivel primario o popular sino al superior, un episodio que recuerda J. L. Salcedo-Bastardo define cabalmente la honestidad de los procedimientos a los cuales solía recurrir Guzmán Blanco. Por decreto del 16 de noviembre de 1880 se declara a la Universidad Central de Venezuela libre e independiente, se la organiza de tal manera que pueda alcanzar rápidamente su autonomía y su

autarquía. Más aún, se la insta a dar a la medida “inmediatamente cumplimiento, considerándola como una de las más importantes y trascendentales reformas de esta época de regeneración y progreso”. Pues bien, como los resultados de las elecciones de los claustros no fueron satisfactorios para el jefe del Estado, con fecha 7 de diciembre Guzmán Blanco sanciona este otro: “Artículo 1°. Derogó en todas sus partes el Decreto de fecha 16 de noviembre de este año que declara independiente la Universidad Central de Venezuela” (Salcedo-Bastardo, 1972: 527 y ss.). Pero la burla no termina allí, otro decreto, del 11 de junio de 1883 esta vez, ordena la liquidación en pública subasta de todos los bienes de la Universidad, una de cuyas más valiosas propiedades pasa a manos del presidente por un precio vil. Y procedimientos de este tipo no constituyen por cierto una excepción.

Al proclamarse la República, en 1889, tenía Brasil una población de alrededor de 14 millones de habitantes, con una tasa de escolaridad primaria calculada en 214 alumnos por cada 10.000 habitantes; secundaria, de 7; y superior, de 1,6. Es decir, solo un 2% de la población concurría a establecimientos educativos de algún nivel; a pesar de la exigüidad de las cifras, ellas reflejan ya un sensible incremento con respecto a las registradas veinte años antes: en 1860 asistía apenas el 1,2% de la población.⁸ De todas maneras, estos indicadores revelan una situación desventajosa aun comparada con datos contemporáneos de otros países latinoamericanos. ¿Qué había ocurrido? ¿Por qué el rezago? El problema, del mayor interés si se reflexiona un instante sobre él, ofrece numerosos flancos, pero aquí solo intentaremos rastrear los indicios que permitan conjeturar qué razones condujeron a esta situación, deteniéndonos en especial en la educación popular y apenas subsidiariamente en los demás niveles, esto último al efecto de iluminar los contrastes. Y como ocurre cuando nos enfrentamos a tantas otras situaciones, es probable que solo la perspectiva histórica pueda ofrecernos indicaciones útiles sobre la marcha del proceso. Retrocedamos, pues, en el tiempo.

⁸ Estimaciones nuestras con base en datos ofrecidos por Moreira (1960: 57-58).

Como lo señala Fernando de Azevedo en el convincente panorama que esboza del desenvolvimiento educativo del Brasil, el lapso entre la expulsión de los jesuitas (1759) y el traslado de la Corte portuguesa al Nuevo Mundo (1808) se caracteriza por la decadencia y la desorganización del sistema educativo, el que antes parecía satisfactorio para los modestos requerimientos de una minoría blanca en una sociedad decididamente agraria y esclavócrata. Las modificaciones que en el mismo introduce Juan VI no parecen derivarse, por cierto, de un nuevo modelo o proyecto alternativo, sino más bien de una preocupación por lograr una pronta respuesta a las necesidades inmediatas advertidas; pero, asimismo, de la franca influencia de las ideas y realizaciones inspiradas en experiencias ajenas, tal el caso de Francia, donde “las escuelas técnicas, viejas o nuevas, habían acentuado su predominio a medida que declinaba la influencia de la universidad, y la ideología de la Revolución Francesa propagaba por doquier un preconceito antiuniversitario [...] todo conocimiento no utilitario [...] parecía sospechoso” (De Azevedo, t. III, 1958).

Este intento de modernización, condenado al fracaso como enseguida se verá, poco y nada hizo por la educación popular, problema alejado del foco de las preocupaciones de aquel momento, y en cambio sí trató de estimular la creación de escuelas especiales para satisfacer los reclamos derivados de la nueva situación, consecuencia del traslado de la Corte: ingenieros y médicos, tanto militares como civiles, etc. Esto, de todos modos, no significa una ruptura con referencia a los ideales literarios de una cultura ornamental y adjetiva, como se ha destacado en el capítulo correspondiente al período colonial; pero, a su vez, las innovaciones quedaron confinadas a Bahía y Río de Janeiro, pues no pudieron propagarse por razones obvias. Además, en ellas pueden encontrarse los antecedentes de algunas instituciones posteriores.

Proclamada la independencia (Grito de Ipiranga, 7 de septiembre de 1822) y, pocos días después, coronado el emperador (12 de octubre) en un clima político de fuerte predominio liberal, se convoca la Constituyente reunida al año siguiente, durante cuyas sesiones se

manifiestan por vez primera en el Brasil las inquietudes en favor de la educación popular. Este espíritu caracterizó las reivindicaciones de una reducida élite integrada por letrados, clérigos y doctores –de inspiración ilustrada y liberal–, quienes consideraban la iniciativa como elemento casi decisivo para su por entonces utópica concepción del sufragio universal, procedimiento con el cual se pretendía legitimar el régimen. Ahora bien, esa tendencia presente durante las sesiones de la Constituyente se expresa en la ley del 20 de octubre de 1823, “que abolía los privilegios estatales en materia de instrucción”, imponiendo de este modo el irrestricto principio de la libertad de enseñanza. El artículo 179, inciso XXXII de la Constitución sancionada el 11 de diciembre de 1823 por el emperador (quien antes había disuelto la Asamblea y redactado la nueva Carta Magna asesorado por una Junta de notables por él mismo designada) aseguraba “la instrucción primaria, gratuita para todos los ciudadanos”. A todas luces, es este un notable antecedente de la educación popular que aquí nos preocupa, pero debemos reparar que ella se garantizaba para todos los ciudadanos, esto es, que implícitamente se excluía de entrada a quienes no lo fuesen, como era el caso de los esclavos e indígenas marginados; pero, además, aparece otra contradicción que sagazmente destaca J. R. Moreira (1960: 52): “la gratuidad no podía ser compatible con la libertad de iniciativa privada forzosamente remunerada”. La historia de la legislación educativa registra posteriormente la ley del 15 de octubre de 1827, que ordena ya desde su artículo 1º la creación de escuelas en todas las ciudades, villas y aldeas; y en el artículo 11º, escuelas femeninas en las ciudades y villas más pobladas. Estas decisiones e inquietudes “en verdad solo expresan la dimensión educativa de las formulaciones liberales predominantes durante ese período [...] y solo pueden esclarecerse por el análisis de los significados y de las limitaciones del liberalismo en sus orígenes y durante su florecimiento en el Brasil” (De Rui Beisiegel, 1974: 35). La estructura socioeconómica, que nada se hacía por modificar, explica el fracaso de estos elevados propósitos declamados, dicho sea esto sin desconocer tampoco que el gobierno evidenció una total falta de capacidad

para organizar el sistema educativo en su primer nivel, y debilitó los restantes al sustituir la concepción unitaria y universalista por criterios estrechamente profesionales y utilitarios. El movimiento político que socavó el poder y llevó a la abdicación de Pedro I (7 de abril de 1831) era de tintes liberales; y si bien las tendencias generales existentes eran centralistas y unitarias, estas entraron en abierta contradicción con las tendencias descentralizadoras impuestas al sistema educativo, que de este modo se vio sensiblemente desfavorecido al perder organicidad y dados los limitados recursos de que disponían los estados. Así, pues, el Acta Adicional de 1834 dio el golpe de gracia al consagrar la tendencia que, probablemente en contra de lo previsto por sus mismos partidarios, perjudicó la nacionalización y la unificación del sistema –y la del país, en otra instancia–, pues delegaba la responsabilidad de la educación en el primero y segundo niveles a los estados provinciales, reservando el nivel superior al Estado nacional. En este sentido, son por demás elocuentes los informes que recoge Primitivo Moacyr en su obra tan citada, *A instrução e as províncias: Subsídios para a história da educação no Brasil*:

La profesionalización de la enseñanza superior, inaugurada por D. Pedro I, y la fragmentación de la enseñanza consagrada por el Acta Adicional, van a marcar profundamente, a través de más de un siglo, las características de nuestra educación institucionalizada y harán malograr todas las tentativas por modificar el curso de su evolución (citado en De Azevedo, 1958: 75).

Predominó a lo largo de los años el fetichismo legal por sobre los reclamos de la realidad y se desoyeron las voces de quienes sostenían que la nación podía concurrir en auxilio de los estados, sin menoscabar por ello la autonomía de estos últimos. Quedaba, pues, sancionada en el plano legal y consagrada en la realidad, la desarticulación del todavía muy débil sistema educativo primario y secundario, situación que en cierto sentido expresaba el carácter discontinuo de la estructura social, las discordancias de intereses y de ideas, asociadas por supuesto a las profundas diferencias sociales y culturales que se

adverten entre las distintas regiones como así entre las diversas clases sociales (Diégues, 1960).

La creación del célebre Colegio Pedro II (1837), cuya importancia ciertos historiadores de la educación sobreestiman, en rigor no era otra cosa que la de un establecimiento secundario que gozaba de algunos privilegios; pero de todas maneras, por su nivel, en modo alguno puede ser considerado de enseñanza superior. Tenía –y en esto coinciden los estudiosos provistos de espíritu crítico con aquellos que suplen su ausencia con adjetivación ditirámica– una impronta aristocratizante, que expresaba a su modo y con las limitaciones consiguientes; además, era su propósito formar una élite, lo que se advierte tanto en sus objetivos como en su reclutamiento; en ambos perdura la influencia de la estructura social. Entre los factores que deben tomarse en consideración para explicar esta aparente anomalía de una institución capaz de mantener su carácter a pesar de los grandes cambios que ocurrían a su alrededor, debe recordarse el tránsito pacífico de la colonia a la nación. La modalidad que adoptó este paso, es decir, la falta de participación política de los sectores populares, facilitó la perduración de los ideales de la estructura patriarcal y esclavócrata pretérita, sin aquellas fracturas que desencadenaron las grandes crisis en la mayor parte de los países latinoamericanos, que resultaron, como se ha visto, en prolongadas guerras civiles, destructoras de hombres, bienes y servicios. Esa infrecuente transición pacífica aseguró, pues, la conservación, poco menos que intactos, de los ideales “antidemocráticos, privilegiados y autoritarios”. Para completar el cuadro habría que recordar siquiera el papel subordinado de la mujer en este modelo de sociedad y decir algo sobre los contenidos de la enseñanza, que insistía sobre aspectos literarios más que intelectuales, en franco detrimento de las dimensiones realmente formativas, y nada digamos de las actividades prácticas, manuales o aplicadas. De acuerdo con su singular código de valores, se deshonró el trabajo y se ennoblecieron en cambio el ocio y el parasitismo, porque, en última instancia, “someterse a una regla cualquiera, era cosa de esclavos” (De Azevedo, 1958: 81). Se mantenían las aspiraciones de

una sociedad asentada sobre el latifundio y la esclavitud, esto es, sobre la explotación despiadada del hombre y de la tierra.⁹

La Corte y su régimen manifestaban su estima por el letrado, el bachiller o el doctor, y eran, por tanto, con los profesionales, “los principales consumidores de las élites intelectuales forjadas en las escuelas superiores del país” (De Azevedo, 1958: 82). De este modo el sistema se perpetuaba y contribuía por tanto al incremento de la distancia ya abismal existente entre los diferentes grupos sociales. Para mejor evaluar la situación piénsese solamente que, aun dejando de lado negros e indígenas, apenas concurría a las aulas una décima parte de la población en edad escolar.

Y si por un momento detenemos la mirada en los establecimientos de segundo y tercer nivel –“viveros aristocratizantes” fueron llamados empleando una expresión feliz–, advertiremos que su función era bastante más importante que la de formar a los pocos numerosos profesionales que el régimen requería, una vez cubiertas las necesidades iniciales y urgentes, pues actuaban “como seleccionadores, como agencia de selección y distribución”, favoreciendo de este modo la escasa circulación vertical (De Azevedo, 1958: 85). El distanciamiento entre la realidad y la retórica de los planes y proyectos se agudizaba. También algunos resultados secundarios fueron, en cierta forma, paradójicos. Como solo tenían asegurado el ingreso a los institutos de educación superior los graduados del Colegio Pedro II, los de los colegios estatales debían someterse a rigurosos exámenes de ingreso, que actuaban como filtros. Esta circunstancia dio origen a la multiplicación de establecimientos propedéuticos de carácter privado, que para asegurar los niveles exigidos que los establecimientos oficiales no ofrecían introdujeron métodos pedagógicos más modernos, contrataron docentes extranjeros, se anticiparon incorporando las ciencias naturales al currículum vitae y suprimiendo los castigos corporales. En suma, fueron los sectores privados los

⁹ C. Furtado (1961: 107 y ss.). Véase, en especial, la cuarta parte: “Economía de transición hacia el trabajo asalariado”.

que se adelantaron en suplir las graves deficiencias del sistema y del retraso que lo agobiaba, falto como estaba de iniciativas y ayuno de toda inquietud por encarar experiencias pedagógicas. Esta situación favoreció evidentemente la paulatina “privatización” de la enseñanza media, con sus consiguientes efectos discriminatorios que conspiraban contra una eventual “democratización” de la clase dirigente.

Con respecto a las manifestaciones de cultura superior, digamos rápidamente que Pedro II estimuló, con infrecuente constancia y fervor, academias, institutos, etc., convirtiéndose así en un verdadero mecenas de las letras, las ciencias y las artes. Pero para completar el perfil del monarca, también con harta frecuencia idealizado, digamos, con F. de Azevedo (1958: 103), que, sin negarle aquellos méritos y preocupaciones que lo enaltescen como individuo, “era muy poco para sus responsabilidades de jefe de Estado”. El carácter inorgánico, cuando no arbitrario, de estas creaciones, sus manifiestos desniveles y la desvinculación entre los establecimientos, sus diferentes objetivos y la diversidad de sus recursos, como así la improvisación en muchos casos, tuvieron como resultado una seria desarticulación del tercer nivel, agravada sobremanera por la ausencia de una universidad, creación muy posterior.

En síntesis, menguados fueron los resultados de todos los intentos formales por estimular y favorecer la educación popular, no solo incompatible con la perduración de una estructura “colonial y dependiente”, sino también dificultada por la enorme extensión del país (cuya geografía seguía sin abarcarse en su totalidad y que conservaba vastas “zonas de silencio” –zonas culturales sin resonancia ni vibración–) y por la falta de edificios apropiados, docentes calificados,¹⁰ textos, etc. Mas, sobre todo, dificultada por la ausencia de

¹⁰ El método lancasteriano fue –como quedó señalado en el capítulo correspondiente– el recurso al cual se apeló al comienzo para superar esa situación. Y para el período inmediatamente posterior parece válido el siguiente juicio: “Las escuelas primarias, en realidad, no son confiadas a individuos habilitados. Esos establecimientos se crean como sinecuras de los agentes electorales o de sus mujeres [...]. Como sinecura, los salarios que generalmente se pagan al magisterio no son reducidos; mas, para atraer

grupos sociales capaces de auspiciar un modelo de desarrollo que otorgase sentido y fuese funcional a las políticas educativas, hasta entonces inconsistentes. Por eso, las condiciones efectivas para su logro solo comenzarán a darse con posterioridad a la abolición de la esclavitud (“ley áurea” del 13 de mayo de 1888), la proclamación de la República y, por supuesto, las profundas modificaciones registradas en la economía, en la estructura ocupacional, de donde derivarían otras necesidades educativas.

Domingo Faustino Sarmiento, uno de los mayores paladines de la educación popular, cuya labor se realiza en el extremo sur del continente, ofrece muchas facetas dignas de consideración, algunas de las cuales se tratará de analizar, siquiera someramente. Hace más de ciento treinta años, el 12 de julio de 1853, el gobierno de Chile llamó a concurso para premiar los mejores trabajos que respondiesen a las siguientes preocupaciones e interrogantes: “1° Influencia de la instrucción primaria en las costumbres, en la moral pública, en la industria y en el desarrollo general de la propiedad nacional; 2° Organización que conviene darle, atendidas las circunstancias del país [...]”, etc. Los ensayos entonces premiados fueron, como es sabido, primero, el de Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui (1859) y, segundo, el de Domingo Faustino Sarmiento (1859)¹¹ (se dejan de lado los restantes estudios galardonados por estar fuera de lugar aquí su análisis). En ambos se advierte una concepción del mundo coherente y un modelo de desarrollo implícito; un optimismo cabal y una notable capacidad de iniciativa tanto desde el ángulo de la política educativa como de la pedagogía. Se considera, en los dos, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza; la inutilidad de los certificados de “moralidad y capacidad”; la organización de escuelas permanentes, temporales y ambulantes, escuelas para adultos, escuelas normales, etc.

personas calificadas al ejercicio de esa ocupación, parecen realmente irrisorios [...]” (Tavares, s/f, citado en Menezes, 1957: 449-450).

¹¹ Véase además, del mismo Sarmiento (1849; 1949), *De la educación popular*. Aunque muy posterior, merece recordarse *Las escuelas base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos* [E. F. Davidson] (Sarmiento, 1866).

Por su parte, el de Sarmiento, en especial, es un notable anticipo de los actuales estudios de desarrollo y educación, en el que no faltan, por cierto, las variables demográficas, económicas y ocupacionales, etcétera.

Las ideas educativas de Sarmiento, en su intento por imponerlas en su país, estaban indisociablemente ligadas a una concepción que las integraba con una política inmigratoria y colonizadora; o expresado con otros términos, propiciaba el pasaje de una Argentina ganadera a otra agropecuaria. Uno de los elementos esenciales para lograr esa transformación, tal como se la acaba de enunciar, era la educación que, por entonces y a nivel primario, se juzgaba que permitiría la formación de hombres que pudieran ser productores y, simultáneamente, partícipes de ese proceso de cambio. Tenía así la educación una función tanto política como económica y social. La difusión de las primeras letras posibilitaría el acceso a la lectura y, por ende, al conocimiento de las “cartillas” a través de las cuales se difundirían las conquistas, asombrosas para la época, de la Revolución Industrial y agrícola que conmovía a Estados Unidos y Europa Occidental.¹² Ahora bien, la preocupación por el nivel primario era correcta para su época, pues educación elemental (o básica o primaria) y educación popular podían considerarse por entonces poco menos que equivalentes. Desde luego que la efectiva alfabetización siguió un ritmo menos intenso que el previsto (es el supuesto fracaso que le reprocharon sus críticos más severos). Pero ello quizás admita otra explicación: al no alcanzar la propiedad de la tierra (que estaba en manos de un sector reducido adueñado de gran parte de la pampa húmeda y que, paulatinamente, se iba apropiando de sus ampliaciones sucesivas como resultado de la llamada “conquista del desierto”; concentración de la propiedad explicable sobre todo por el franco éxito de la economía pecuaria exportadora y que por entonces excluía al

¹² Weinberg y Weinberg (1965). La bibliografía sobre Sarmiento educador es abrumadora e incluye trabajos valiosos como los de J. Mantovani, A. Ghioldi, H. Félix Bravo, etc., pero desconocemos que se haya publicado algún estudio orgánico sobre la formación y desarrollo, a través del tiempo, de sus ideas sobre la materia.

agricultor),¹³ al impedírsele también el usufructo de los derechos de ciudadanía y el ejercicio efectivo del sufragio, el factor educativo no desempeña en este plan el carácter de una variable cambiadora tal como se desprendía del “modelo” sarmientino inicial, sino que pasa a ser una variable modernizadora. Pero, de todos modos y hechas las salvedades del caso, jugó un papel fundamental inspirando una ley de educación nacionalizadora de la inmigración e integradora del país. Así pues, su función democratizadora y unificadora tuvo sobresaliente importancia durante casi un siglo. Más aún, su influjo sobre la legislación escolar latinoamericana es indudable. Gran parte de la reciente bibliografía histórica, quizá por exceso de economicismo, desconoce o subestima su trascendencia en tal sentido.

Para un país ganadero como era entonces la Argentina, con escasa densidad de población, los requerimientos en materia ocupacional, como es lógico, también eran sumamente reducidos. La generación, llamémosla sarmientina para darle un nombre abarcador, que postula la modificación de esa estructura ganadera para alcanzar una etapa superior agropecuaria, es la que predica la educación popular, que en aquel momento se define como equivalente a primaria. Y no se requiere demasiada perspicacia para comprender que detrás de ese proyecto está la incorporación del país al mercado internacional –con todas las ventajas y los riesgos consiguientes– proceso que pudo verse favorecido por la asimilación de la Revolución Industrial y agrícola a nuestro medio y por la consiguiente modificación de la estructura social del país con la aparición o fortalecimiento de nuevos sectores. Para corroborarlo, basta recurrir a testimonios tan significativos y elementales como son las cartillas que se hace traducir y luego publicará la editorial Appleton en Norteamérica, los manuales de física para hijos de artesanos,¹⁴ etc. Para ese objetivo sí era

¹³ Para este momento del proceso, véanse: Giberti (1974) y Scobie (1968).

¹⁴ Por ejemplo, los *Principios elementales de física experimental y aplicada, incluso la meteorología y la climatología para el uso de los colegios, escuelas superiores y liceos hispano-americanos, y de las personas estudiosas. Conteniendo todos los últimos descubrimientos y aplicaciones recientes a la industria, artes, etc., y a los usos y objetos de la vida común.* Y

satisfactorio establecer el centro de gravedad del sistema en la enseñanza primaria. Y la argumentación podría volverse del revés y preguntarnos: ¿qué habría ocurrido en la Argentina, y en los restantes países que estaban en su misma situación y sufrieron la influencia sarmientina en materia educativa, si las ideas del autor de *Facundo* –y los supuestos económicos, políticos y sociales que las informan– se hubieran concretado? Porque la educación, recuérdese, era concebida no como una variable independiente, sino como una variable interviniente, integrada con otras y que constituía un verdadero “modelo de desarrollo”. Y llevando más lejos este razonamiento, cabría interrogarse acerca de cuál era la alternativa en materia de política educacional que, frente a ese programa, podían presentar los grupos identificados con un país desierto, con una monoproducción cuyo mercado mayor eran las sociedades esclavistas.

Torcuato S. Di Tella (1969: 289-323) ha intentado rastrear en las posiciones encontradas que cree advertir entre el pensamiento de J. B. Alberdi y el de D. F. Sarmiento las “raíces de la controversia educacional argentina”, las que intenta explicar en gran parte por la diferente extracción social de J. B. Alberdi (“[...] de clase acomodada, conservador, abogado con una sólida posición económica en el foro, y exitoso en las reuniones sociales, comprensivo, moderado [...]”) y D. F. Sarmiento (“[...] de clase media empobrecida, que nunca pasó de la escuela primaria, dependiendo para vivir de los empleos en diarios, ministerios, amargado y solitario extremista, intransigente [...]”). Sin desconocer algunas observaciones agudas, y por momentos originales, que aparecen en el trabajo, esta interpretación psicologista de Di Tella no parece demasiado convincente, sobre todo si se toman en consideración las contradicciones que, como se ha señalado precisamente al comienzo, pueden advertirse en las ideas del autor de las *Bases...*, lo que, en cierto modo, invalidaría esa argumentación, y esto sin entrar en impugnaciones más decisivas. Quizá fuese una vía

una numerosa colección de grabados explicativos e interesantes, intercalados en el texto, por P. P. Ortiz [...], con 507 páginas y 366 grabados (Nueva York: Appleton & Co.).

más adecuada pensar en los “modelos de desarrollo” implícitos que pueden hallarse en cada uno de ellos, lo que tampoco podría hacerse ciertamente fuera del tiempo. Sin pretender encontrar una fórmula explicativa simplista, parecería más satisfactorio, por lo menos como primera aproximación, señalar que el “modelo” sarmientino fue de inspiración norteamericana, esto es, con crecimiento predominantemente hacia adentro; y, en cambio, el de Alberdi, que con los años fue haciéndose cada vez más europeo, vale decir, con signo opuesto: crecimiento hacia afuera, con todo lo que esto significa. Pero no parece ser este el momento de insistir en el análisis comparativo del pensamiento de dos hombres que dedicaron tantos desvelos a la comprensión y búsqueda de soluciones para los problemas que planteaba el desarrollo durante la segunda mitad del siglo XIX.

Sarmiento, deslumbrado por las ideas de Horacio Mann (1972)¹⁵ y fascinado por los métodos de expansión de la frontera en Estados Unidos, pronto se convenció de la posibilidad de colonizar y, como consecuencia, constituir una clase media de pequeños agricultores. Pero la estructura ganadera del país lo impidió; las razones del fracaso de dicho plan de colonización deben rastrearse, como ya se ha dicho y reiteramos, en esa misma estructura ganadera del país y en la estructura del poder que la expresaba, factores que impidieron el asentamiento de los agricultores. El desarrollo agrícola, posteriormente, se verá posibilitado cuando el ferrocarril permita internarse tierra adentro y asentarse en nuevas áreas de la pampa húmeda. Pero entretanto, ¿qué pasa con la educación? La educación constituía parte de un plan, de una concepción integrada con otros dos elementos: la inmigración y la colonización; desvirtuados estos dos últimos, la educación quedaba como una variable poco menos que independiente. Es justo reconocer que, pese a todos los obstáculos y retardos, o al incumplimiento de muchos de sus propósitos y objetivos, la Ley 1.420, evidentemente inspirada en el ideario del autor de *Facundo*, tuvo efectos positivos porque permitió la nacionalización del país,

¹⁵ Véase el ya mencionado libro de Sarmiento (1866) y, además, Gaufrés (1907).

nacionalización que sus habitantes no podían alcanzar a través de la propiedad, cuyo acceso les fue dificultado tanto a los inmigrantes como a los grupos criollos marginados, y porque tampoco la pudieron obtener a través del derecho de votar (Weinberg, 1956).¹⁶

En vísperas de la Exposición Continental de la Industria, y por sugerencia del mismo Sarmiento, se convocó un Congreso Pedagógico Internacional Americano, que se reunió durante los meses de abril y mayo de 1882, con un amplio temario:

1° Estado de la educación común en la República y causas que obstan a su desarrollo, independientemente de la extensión del territorio y de la densidad de la población.

2° Medios prácticos y eficaces de remover las causas retardatrices, impulsando el progreso de la educación.

3° Acción e influencia de los poderes públicos en su desenvolvimiento y rol que en la educación les corresponde con arreglo a la Constitución.

4° Estudio de la legislación vigente en materia de educación común, y su reforma.

Al que se añadirían otros temas:

De los sistemas rentísticos escolares más convenientes para la nación y las provincias. De la reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar, y de la formación y mejoramiento de los maestros. ¿Cuál sería el medio más eficaz para difundir la educación común en las campañas? ¿Cuál sería el mejor programa para nuestras escuelas comunes? ¿Cuál sería el mejor sistema de educación, atenta nuestra aptitud intelectual y las instituciones que nos rigen? Medios eficaces de hacer cumplir a los padres o tutores la obligación de educar a sus hijos o pupilos.

¹⁶ Entre los antecedentes más significativos de esta ley debe recordarse la Ley 888 de la Provincia de Buenos Aires, promulgada el 26 de septiembre de 1875, y cuyo artículo 1° ya establecía la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria.

Esta nómina no agota, ni mucho menos, los problemas abordados.

Constituyó el Congreso Pedagógico un notable acontecimiento en el que participaron eminentes personalidades nacionales y extranjeras; sus encendidos debates permitieron ofrecer un valioso diagnóstico de la situación, exponer doctrinas, métodos y, sobre todo, proponer soluciones. Muchas de aquellas ideas se incorporaron a la ya citada Ley 1.420. Excede al propósito de este trabajo estudiar con detenimiento sus ilustrativas discusiones.¹⁷

Del espíritu de los debates y conclusiones de este Congreso como así de las apasionadas polémicas que registra el periodismo de la época,¹⁸ pero sobre todo de la legislación positiva resultante, puede afirmarse que, para aquellos hombres, la educación primaria –a la sazón equivalente, se insiste, a popular– parecía suficiente para formar la mano de obra que requería esa transformación y satisfactoria para su función “civilizadora”, con todas las implicaciones políticas que el concepto trae aparejadas.

Para los niveles superiores, bastaba una élite dirigente, una minoría que no solo no pensaba trabajar, sino que tampoco tenía demasiada vocación por el trabajo. Pero también aquí la historia jugó una mala pasada a estos grupos, pues la temprana formación de una

¹⁷ Las intervenciones más importantes acompañadas de una glosa, incompleta, de los debates se publicaron en el *Monitor de la Educación Común* (Consejo Nacional de Educación) N° 738 “Conmemoración del Cincuentenario de la Ley de Educación Común, N° 1.420”, junio de 1934. Las deficiencias advertidas en el capítulo de “Conclusiones” fueron señaladas por Calcagno (1934), quien ofrece su texto completo y depurado. El “Informe acerca del Congreso Pedagógico...” de los doctores Ramírez, De la Pena y Berra (1882), quienes concurren al mismo como delegados de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular del Uruguay, ofrece un interés doble: por un lado, la autoridad y personalidad de sus autores y, por otro, sus observaciones y espíritu crítico.

¹⁸ Es bien conocido que una parte sustancial de dichos debates y polémicas refleja el ruidoso enfrentamiento entre los grupos liberales y católicos por su distinta actitud asumida con respecto al problema de la enseñanza laica que propiciaban los primeros y la defensa de la enseñanza religiosa en las escuelas por parte de los segundos. Un análisis de los argumentos sustentados por los contendientes –y de los intereses que cada uno de ellos representaba– nos apartaría del tema. Entre las publicaciones más recientes, véase el trabajo de Auza (1975), escrito desde el punto de vista católico.

clase media constituyó un factor imprevisto que modificó paulatinamente los esquemas iniciales.

Esta política permitió una cobertura bastante temprana de un sector muy importante de la población en edad escolar; es decir, se cumplió en gran parte el propósito de universalizar la educación primaria. De este modo, el centro de gravedad del sistema se mantuvo en la enseñanza elemental –equivocadamente asimilada más tarde a popular–. Por otro lado, se concebía la secundaria solo como paso a la universidad, a la vez que esta última se pensaba para formar a la clase dirigente y los profesionales que el desarrollo requería (Weinberg, 1972).

Con el uruguayo José Pedro Varela culminó probablemente esa corriente de pensamiento y de acción que tuvo como desvelo mayor la educación popular, considerada herramienta para transformar la sociedad latinoamericana; sus inadecuaciones y rezagos ya eran conocidos y sus portavoces nunca habían cesado de denunciarlos.

Discípulo de Sarmiento en muchos sentidos y, como este, admirador de lo que se ha llamado aquí “modelo” norteamericano de desarrollo (es decir, de crecimiento hacia adentro, con expansión de la frontera agrícola y consolidación de un mercado interno), la ideología de Varela, impregnada por un racionalismo espiritualista, se transforma paulatinamente hasta convertirse en un franco positivismo, cuya influencia resultaría en adelante decisiva para toda la vida cultural y educativa del Uruguay.¹⁹ Su producción escrita conserva una sorprendente vigencia y constituye quizá la expresión más coherente de una reflexión honda sobre el significado de la educación dentro de un determinado “modelo de desarrollo”, que él plantea con toda lucidez luego de la severa crítica realizada al existente.²⁰

¹⁹ Dos libros de Ardao, *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay* (1962) y *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay* (1968), favorecen la comprensión del clima espiritual del momento.

²⁰ J. P. Varela *La educación del pueblo* (1910 [1874]), “escrita en carácter de informe a la directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular”, y la *Legislación escolar* (1910 [1876]) “escrita para fundamentar un Proyecto de Ley de Educación Común, formulado durante el gobierno de Latorre”, ambas obras reeditadas por la Biblioteca

Según Ardao, en el ya citado “Prólogo” a las *Obras pedagógicas* de Varela (1964), integran el pensamiento vareliano “dos grandes corrientes educacionales del siglo XIX, de naturaleza y proyecciones muy diferentes: la de la educación popular y la de la educación científica” (XXI), y “colocado en la confluencia histórica de ambas, realiza sobre la marcha su síntesis”. Y prosigue Ardao señalando que la educación popular, o educación común, o educación del pueblo, o instrucción del pueblo, o ilustración del pueblo, deriva del caudaloso movimiento de la Ilustración del siglo XVIII que se interna en el siguiente, estimulado además por la civilización industrial y la democracia política. “Ese movimiento alcanzó su culminación institucional tanto como doctrinaria en Estados Unidos, resumido allí en el nombre y la obra de Horacio Mann en las décadas del treinta y el cuarenta [...]. Heredera [...] de los ideales de progresismo, filantropismo y democratismo, condensados en un concepto que llega entonces, entre las revoluciones del 30 y el 48, a su clímax histórico: el pueblo” (Ardao en Varela, 1964: XXI). La otra corriente, la educación científica, “lo era en un doble sentido, en cuanto a educación por la ciencia y en cuanto a ciencia de la educación”.

En “De nuestro estado actual y sus causas”, primera parte de *La Legislación escolar*, como se lleva dicho, Varela muestra el vuelo que es capaz de imprimir a su pensamiento, de una admirable profundidad, y en el que obtiene una brillante caracterización de los problemas socioeconómicos esenciales del Uruguay, que en gran parte eran los de América Latina. Para Varela, los gobiernos son la resultante, no la causa de las condiciones en que se halla una sociedad; por eso carece de sentido pretender “cambiar el estado actual de la sociedad cambiando los gobiernos, que son efecto de ese estado, en vez de transformar las condiciones de la sociedad para que cambien como consecuencia los gobiernos” (Varela, 1964: 60; de la citada edición

Artigas (1964; Vols. 49-50-51 y 52) con “Prólogo” de A. Ardao. En Claps (1969) hay una reedición de la primera parte de *La legislación escolar*. La famosa polémica entre J. P. Varela y C. M. Ramírez (1965) también está prologada por Ardao.

de Clásicos Uruguayos de *La Legislación escolar*). Por su parte, “los Estados Unidos realizan el milagro, casi único en el mundo, de una República democrática que vive tranquila, libre y feliz. Sus escuelas explican su tranquilidad, su libertad y su grandeza” (27). Persigue el propósito de averiguar “las causas radicales del estado en que nos encontramos”, para obtener así elementos de juicio que le permitan opinar sobre “los medios de combatir los graves males que nos aquejan”. Hay, advierte, una deficiente estructura productiva: “¡Tenemos millones de vacas en nuestras estancias y necesitamos importar jamonés, carne y leche conservada, manteca y queso!” (35). “Faltan los agricultores que conviertan a la República en el granero del Plata, libertándonos de esa manera del tributo que pagamos a los Estados Unidos y a Chile, cuyas harinas vamos a buscar, para recibirlas recargadas con el flete excesivo de larguísimos viajes” (37). Señala la falta de hábitos industriales y la necesidad de crear una industria de transformación. “Tenemos –acota Varela– una fuerza escasa, muy escasa para una nación independiente, y todavía conservamos nuestras poblaciones en la ignorancia utilizando sólo una parte de esa fuerza; y todavía aun, malgastamos devorándonos constantemente los unos a los otros” (43).

Más adelante, se ocupa Varela de los hábitos de consumo y de trabajo:

Así hemos ido desarrollando en una proporción geométrica nuestra actividad consumidora, por la adquisición de gustos, placeres y costumbres que son posibles a las sociedades europeas, porque las alimenta una capacidad industrial superior [...]. En contacto diario con los grandes centros de población europeos y norteamericanos hemos querido ser como ellos, y hemos copiado sus consumos excesivos, sus placeres opulentos, su lujo fastuoso, sin copiar a la vez los hábitos de trabajo, la industria, la capacidad productora que los hace posibles sin que sean causa de ruina (63-65).

Y para no extender demasiado las referencias que podrían espigarse en un texto tan sustancioso quizá baste completar las citas con

algunas de sus ideas educativas vinculadas con otras dimensiones del quehacer nacional: “La instrucción es, pues, el único de los servicios cometidos a la administración pública que no consume el capital invertido en él, sino que lo incorpora, bajo una nueva forma, el capital que representan los individuos a quienes instruye” (90). (Este es, precisa y elocuentemente expuesto, el concepto contemporáneo que considera la educación como una inversión y no como un gasto).

De tiempo atrás nuestros males hanse atribuido por unos a lo que se ha dado en llamar el caudillaje de la República, mientras que se atribuían por otros a lo que se ha dado en llamar los doctores. Para los que participan de la primera opinión, todo el mal está en los caudillos: no ven o no quieren ver que los caudillos son efecto, pero no causa de un estado social. Para los que sostienen la segunda de esas ideas, el mal está en los principios y las doctrinas, y como hacen sinónimos de doctor y hombre de principios, el mal está en los doctores; no ven o no pueden ver que sin principios y doctrinas no es posible gobernar a una sociedad cualquiera, pero sin que de ahí resulte que todos los principios que se proclaman sean exactos, ni que todas las doctrinas sean verdaderas (109).

El razonamiento, intenso y riguroso, llega a sostener que:

Un doble esfuerzo es necesario realizar, pues, para destruir las causas fundamentales de nuestra crisis política; el uno para destruir la ignorancia de las campañas y de las capas inferiores de la sociedad; el otro para destruir el error que halla su cuna en la universidad y que arrastra en por de sí a las clases ilustradas, que intervienen directamente en la cosa pública (111).

Además, se debe recordar que “el error no es peculiar de la Universidad de la República sino de todas las universidades privilegiadas” (114). Traducida en términos modernos, la posición de Varela constituye una denuncia de la alianza de los caudillos rurales con los doctores de la ciudad en su común objetivo de excluir al pueblo y trabar todas las posibilidades de transformación; en síntesis,

convencido estaba de que la República solo se podía construir a través de la democracia.

La fecha de la muerte de J. P. Varela, el 24 de octubre de 1879 –había nacido el 19 de mayo de 1845– semeja un símbolo, pues parece coincidir con el término de una época y el inicio de otra; el nuevo momento estaría signado por la “fiebre del progreso” y las contradicciones implícitas, e ideológicamente coloreado por el positivismo que pronto iría desvirtuando los principios liberales a los que estaba emparentado. Una frase, repetida de uno a otro extremo del continente con ligeras variantes, “la educación es la locomotora del progreso”, vincula entre ellos tres conceptos muy caros para los hombres de los últimos dos decenios del siglo: educación, locomotora (es decir, ferrocarriles) y progreso.

Este capítulo, para terminar, requiere algunas consideraciones adicionales sobre las ideas de Sarmiento y Varela, además de una explicación por haber incluido en el mismo a este último, quien, por su positivismo, aparentemente debería ser tratado en el siguiente.

La evolución ideológica del argentino, tal como lo destaca Arturo Andrés Roig:

Tuvo sus comienzos bajo la influencia del romanticismo social, que pronto fue abandonado por un liberalismo, haciendo siempre de fondo un racionalismo deísta un tanto vago y moderado. Una apología del trabajo al estilo de Franklin, una filosofía de la historia muy próxima a Tocqueville, una política educacional emparentada con las miras de Horacio Mann, un entusiasmo por la historia de las religiones dentro de la moda impuesta por Renan, un elevado interés por las ciencias naturales, en contacto estrecho con las doctrinas eclécticas de Burmeister, y finalmente, una aguda visión sociológica, hacen de Sarmiento un anticipador de una serie de temas que heredará más tarde el positivismo argentino (Roig, 1972: 176).

En rigor, puede considerarse al autor de *Facundo* un protopositivista, ya que en su madurez él mismo advirtió notables coincidencias entre sus ideas y las formuladas por el positivismo. “Con Spencer

–escribió–, me entiendo, porque andamos el mismo camino” (Korn, 1961: 188). En Varela, como se ha dicho, al primer momento de un cierto racionalismo espiritualista seguirá el positivismo spenceriano, pero por lo que aquí interesa, las influencias decisivas serán las de Sarmiento, desde el punto de vista de las ideas educativas y la sociedad norteamericana como experiencia social no solo teórica sino como vivencia personal (Ardao, 1968: 86 y ss.).²¹

Ahora bien, ambos, es decir Sarmiento y Varela, postulaban un ordenamiento social que permitiese superar el atraso económico y cultural (sobre todo de la población rural, que seguía siendo la abrumadora y postergada mayoría) y la inestabilidad política; por ello, fueron partidarios de un orden fundado en la educación y en la participación, que significaba algo muy distinto al orden que luego tratará de imponer el positivismo, sobre todo cuando este se vaya apartando de su inicial entronque con el liberalismo. Además, como carecieron de las fuerzas sociales indispensables que respaldaran su programa transformador, las ideas de estos “visionarios” quedaron, en cierto modo, suspendidas en el vacío; pero sus planes, de todas maneras, adquirirán sentido y tendrán comienzos de realización cuando los hagan suyos los nuevos grupos urbanos, en particular cuando surjan las clases medias. Es decir, las propuestas no encontraron sus “actores-agentes” en el sentido indicado por Jorge Graciarena (1976); “la ‘viabilidad’ del estilo depende de las fuerzas sociales que pueda movilizar para superar ‘obstáculos y resistencias’ que como conflictos se oponen a su realización o continuidad” (Rama, s/f). Por consiguiente, de ese “modelo” podría decirse que si bien era una “virtualidad”, apuntaba en última instancia a una sustancial modificación de las condiciones de vida en el campo. Asimismo, cabe destacar que fue la primera propuesta sistemática de educación de los sectores rurales concebida en función de ese cambio; pero, por diversas y complejas razones –algunas de las cuales ya antes se intentó explicar–, así la falta de una clase media agrícola (los “pequeños propietarios” por los

²¹ Sobre la primera etapa, véase: Sosa (1958).

cuales clamaban) neutralizó todos sus esfuerzos. No pudieron por tanto transformar los peones en campesinos en momentos en que la modificación de la economía ovina en vacuna fortalece la oligarquía ganadera; y los agricultores arrendatarios mal podrían convertirse en propietarios, toda vez que el designio de los dueños de la tierra era aprovechar sus esfuerzos para que les aprestasen nuevas extensiones de campo para las pasturas que requería la expansión ganadera.

Mas también hay otros factores que obstaculizaron el logro de los objetivos perseguidos por Sarmiento y por Varela; entre ellos, debería mencionarse la inexistencia en América Latina de grupos educativos autónomos (como los religiosos o las asociaciones de vecinos en los Estados Unidos) que lograsen la participación efectiva de la comunidad para suplir, impulsar o complementar la acción del Estado. En 1867 Sarmiento ya lo había percibido con toda lucidez:

Los gobiernos, empero, nada harían de por sí, si la sociedad no les ayudase con su cooperación eficaz. En los Estados Unidos es el pueblo, y no los gobiernos, quien ha creado la educación pública: eminentes ciudadanos, asociaciones voluntarias han formado la opinión que sostiene aquélla, preparando además los sistemas que la hacen eficaz. Los ciudadanos han impelido al Estado a generalizarla y dan al hecho la sanción de la ley. Hoy los Estados donde ya predominan estos principios inducen al gobierno nacional a llevarla a los más remotos, en que todavía no se ha verificado la imprescindible preparación del ciudadano para las libres instituciones que la rigen.

Todos pues, y cada uno de los ciudadanos y de los habitantes de la América española están llamados a dar impulso a la obra cuyos beneficios refluirán sobre todos y cada uno de ellos [...] (Sarmiento, 1943 [1867]: 5; grafía sarmientina retocada).²²

Si, como se desprende del proceso histórico latinoamericano, el liberalismo descreyó de la universidad de origen colonial (o en casos excepcionales, como ocurrió en Buenos Aires, estuvo en condiciones de

²² *Ambas Américas* (1867). Revista de educación, bibliografía y agricultura bajo los auspicios de D. F. Sarmiento.

erigir una de inspiración diferente) por considerarla una institución identificada con los valores tradicionales y, por tanto, perpetuadora de sus pautas de prestigio, en el momento que ahora se está estudiando, y por motivos que en el fondo son muy semejantes, cuando se proyectan grandes reformas educativas, estas no serán “elitistas”, serán más bien antiuniversitarias. Esto es comprensible si se recuerda que la universidad (por la extracción social de los estudiantes, por las carreras que en ella se cursaban y por la función profesional y cultural atribuida a sus graduados), que seguía siendo de signo minoritario cuando no francamente oligárquico, mal podía entender y mucho menos expresar los intereses y aspiraciones de los nuevos grupos, cuyo “modelo” de desarrollo no se asentaba ni mucho menos sobre la educación superior, sino que, antes bien, reclamaba una amplia cultura de masas con un doble signo político y utilitario. Los actores de esta propuesta revolución educativa aspirarán a llevarla a cabo con sujetos de fuera de la universidad (recuérdese, por ejemplo, que Sarmiento y Varela no fueron universitarios), con gente que ambicionase dar una educación popular para las grandes masas, como un efectivo aporte a la democratización de la sociedad.

Bibliografía

AA. VV. 1975 [1894] *El obrero mexicano. Semanario dedicado exclusivamente a la defensa y propaganda del mutualismo en la República Mexicana* (Ciudad de México), 20 de mayo de 1894 en *La voz de los trabajadores. Periódicos obreros del siglo XIX*. Vol. III (Ciudad de México: Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano). [Edición facsimilar].

AA. VV. 1975 [1874] *El obrero internacional. Semanario popular destinado a la defensa de las clases trabajadoras de la República y órgano de la Sociedad Artístico-Industrial* (Ciudad de México), N° 14, 1° de diciembre en *La voz de los trabajadores. Periódicos obreros del siglo XIX*. Vol. II (Ciudad de México: Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano). [Edición facsimilar].

AA. VV. 1975 *La mujer y el movimiento obrero mexicano en el siglo XIX* (Ciudad de México: Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano). [Edición facsimilar].

AA. VV. 1972 [1823] *Biblioteca Americana o Miscelánea de literatura, artes y ciencias, por una Sociedad de Americanos* (Caracas: Presidencia de la República de Venezuela – Ed. IV Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua).

AA. VV. 1970 *Los “fundadores” en la filosofía de América Latina* (Washington: Secretaría General de la OEA).

AA. VV. 1962 *Pensamiento político venezolano del siglo XIX* (Caracas: Presidencia de la República - Col. Sesquicentenario de la Independencia). [15 Vols.].

AA. VV. 1957 "Dossier: La crisis del 90" en *Revista de Historia* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Nº 1.

AA.VV. 1953 [1811] *Instrucciones para la Constitución fundamental de la Monarquía Española y su gobierno de que ha de tratarse en las próximas Cortes Generales de la Nación, dadas por el M. I. Ayuntamiento de la M. N. y L. Ciudad de Guatemala, a su Diputado el Sr. Dr. D. Antonio de Larrazábal, cañónigo Penitenciario de esta Sta. Iglesia Metropolitana. Formadas por el Sr. D. José María Peinado, Regidor perpetuo, y Decano del mismo Ayuntamiento. Las da a luz en la Ciudad de Cádiz el referido Diputado. En la Imprenta de la Junta Superior. Año de 1811* (Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación Pública).

AA. VV. 1939 *América y Hostos* (La Habana: Cultural).

AA. VV. 1926 *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días* (Ciudad de México: Publicaciones de la Secretaría de Educación).

Aguirre Beltrán, G. 1957 *El proceso de aculturación* (Ciudad de México: UNAM).

Alamán, L. 1844 *Disertaciones sobre la historia de la República Mexicana desde la época de [la con] quista que los españoles hicieron a fines del siglo XV y principios del XVI de las islas y continente americano hasta la Independencia* (Ciudad de México: Imprenta de D. J.M. Lara). [3 Vols.].

Alberdi, J. B. 2003 [1895] *Escritos póstumos*. Tomo I: *Estudios económicos* (Quilmes: UNQ).

Alberdi, J. B. 1942 [1837] *Fragmento preliminar al estudio del derecho* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA - Fac. de Derecho y Ciencias Sociales, IHDA).

Alberdi, J. B. 1920 *Obras selectas* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Facultad).

Alberdi, J. B. 1856 [1852] *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* (Besanzón: Imprenta de José Joaquín).

Alcalá Galiano, A. 1967 “Sobre la aparición de liberal” en *Literatura, historia, política* (Madrid: Revista de Occidente Ediciones).

Alcalá Galiano, A. 1864 “Orígenes del liberalismo español” en *La América*, 12 de julio.

Altamirano, I. M 2006 *Para leer la patria diamantina. Una antología general* (México, FCE).

Amor de la Patria, J. 1969 [1810] *Catecismo político cristiano: dispuesto para la instrucción de la juventud de los pueblos de la América Meridional* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: De Aguirre).

Amor de la Patria, J. 1810 *Catecismo político-cristiano dispuesto para la instrucción de la juventud de los pueblos libres de la América meridional* (Santiago de Chile: s/d).

Amunátegui, M. L. y Amunátegui, G. V. 1859 *De la instrucción primaria en Chile, lo que es, lo que debería ser...* (Santiago de Chile: Imprenta del Ferrocarril).

Amunátegui Solar, D. 1895 *El sistema lancasteriano en Chile y otros países americanos* (Santiago de Chile: s/d).

Andrés, M. M. 1972 *El movimiento estudiantil [chileno] de 1842. Aportes para una historia de la educación americana* (Córdoba: UNC – Fac. de Filosofía y Humanidades).

Anónimo 1943 [1811] *Catecismo público para la instrucción de los neófitos o recién convertidos al gremio de la Sociedad Patriótica* en Donoso, R. *El catecismo político-cristiano* (Santiago de Chile: Imprenta Universitaria).

Arce Gurza, F. y otros 1982 *Historia de las profesiones en México* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Ardao, A. 1968 [1958] *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay* (Montevideo: Universidad de la República).

Ardao, A. 1962 *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay* (Montevideo: Universidad de la República).

Attolini, J. s/f *Las finanzas de la Universidad a través del tiempo* (s/d).

Auza, N. T. 1975 *Católicos y liberales en la generación del ochenta* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo).

Bagú, S. 1966 *El plan económico del grupo rivadaviano (1811-1827). Su sentido y sus contradicciones. Sus proyecciones sociales. Sus enemigos* (Rosario: Universidad Nacional del Litoral).

Bagú, S. 1952 *Estructura social de la colonia. Ensayo de historia comparada de América Latina* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo).

Bagú, S. 1949 *Economía de la sociedad colonial. Ensayo de historia comparada de América Latina* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas).

Barreto, T. 1977 *Estudos da filosofia* (San Pablo: Grijalbo). [Segunda edición].

Basadre, J. 1948 *Chile, Perú y Bolivia independientes* (Barcelona: Salvat).

Bastos Silva, G. 1977 "A idéia de uma educação brasileira e a lei de 15 de outubro de 1827" en *Educação*, Año 6, N° 24: 16-17, abril-septiembre.

Batilori, M. S. I. 1966 *La cultura hispano-italiana de los jesuitas expulsos. Españoles-hispanoamericanos-filipinos, 1767-1814* (Madrid: Gredos).

Belgrano, M. 1954 *Escritos económicos* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Raigal).

Belgrano, M. 1810 "s/t" en *Correo de Comercio*, 17 de marzo.

Bello, A. 1981 "Discurso en la instalación de la Universidad de Chile (17 de septiembre de 1843)" en *Andrés Bello, 1781-1981* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria).

Bernal, I. 1976 "Formación y desarrollo de Mesoamérica" en AA. VV. *Historia General de México*. Tomo I (Ciudad de México: El Colegio de México).

Beye de Cisneros, J. 1949 "Proposiciones tendientes a que los religiosos de ambos sexos estén obligados a mantener en cada convento una escuela gratuita para niños pobres, presentada a las Cortes por el diputado por la capital de México, D. Joaquín Beye de Cisneros, en la sesión del día 15 de marzo de 1812" en Guzmán, L. M. (dir.) *México en las Cortes de Cádiz* (Ciudad de México: Empresas Editoriales). [Col. El liberalismo mexicano en pensamiento y en acción].

Bilbao, M. E. 1865 *Obras completas de Francisco Bilbao*. Tomo I (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Imprenta de Buenos Aires).

Block, M. 1884 *Dictionnaire général de la politique*. Tomo II (París: E. Perrin, Libraire-Editeur). [Segunda edición].

Bohorquez Casallas, L. A. s/f *La evolución educativa en Colombia* (s/d: Publicaciones Cultural Colombiana).

Bolívar, S. 1947 *Obras Completas* (La Habana: Lex).

Borges, J. L. 1974 *Obras completas* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé).

Botmiliau, A. 1947 "La República peruana. La sociedad peruana" en Sarrigues, E. y Botmiliau, A. *Dos viajeros franceses en el Perú republicano* (Lima: Cultura Antártica). [Trad. E. Romero. Primera edición: *Revue des Deux Mondes*, París, entre abril y junio de 1850].

Bowman, M. J. y otros 1968 *Readings in the economics of education* (París: UNESCO).

Brading, D. A. 1973 *Los orígenes del nacionalismo mexicano* (Ciudad de México: Sep/Setentas). [Trad. S. Loaeza Grave].

Bradley, B. 1974 "El Estado en México en la época de los Habsburgo" en *Historia Mexicana* (Ciudad de México: El Colegio de México), N° 92: 557-558, abril-junio.

Braudel, F. 1969 *Écrits sur l'histoire* (París: Flammarion).

Brice Heath, S. 1972 *Telling tongues: Language policy in México, colony to nation* (Nueva York / Londres: Teachers College Press).

Buarque de Holanda, S. 1973 [1960]. *História geral da civilização brasileira* (San Pablo: s/d). [7 Vols.].

Butault, J. P. y Vinokur, A. s/f "Education et développement: quelques réflexions méthodologiques" en *Options méditerranéennes*, N° 21: 41.

Caballero, C. Á. 1960 "La educación en el Virreinato del Perú. El Colegio de la Santa Cruz para Niñas Expósitas. Siglo XVIII" en *Revista del Archivo Nacional del Perú* (Lima), Tomo XXIV, entrega 1 y 2: 72-98, enero-diciembre.

Calcagno, A. D. 1934 "Intervenciones en la Conmemoración del Cincuentenario de la Ley de Educación Común N° 1.420" en *Boletín de la Universidad Nacional de La Plata* (La Plata: UNLP), Tomo XVIII, N° 5: 87-93.

Callahan W. J 1964 "La estimación del trabajo manual en la España del siglo XVIII" en *Revista Chilena de Historia y Geografía* (Santiago de Chile), N° 132: 59-72.

Capitan L. y Lorin, H. 1948 *El trabajo en América antes y después de Colón* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argos). [Trad. A. R. Conazar. - Edición en francés: *Le travail en Amérique*, París: Lib A. Colin, 1914].

Carderera, M. 1856 *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo III (Madrid: Imprenta de A. Vicente).

Carrancá, R. 1969 *La universidad mexicana* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica).

Carrasco, P. 1976 "La sociedad mexicana antes de la Conquista" en *Historia General de México*. Tomo I (Ciudad de México: El Colegio de México).

Carreño, A. M. 1941 *Don Fray Juan de Zumárraga* (Ciudad de México: Porrúa).

Carreño, A. M. s/f a *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México* (Ciudad de México: s/d).

Carreño, A. M. s/f b *La Real y Pontificia Universidad de México, 1536-1865* (Ciudad de México: s/d).

Carrera Damas, G. 1976 “El nacionalismo latinoamericano en perspectiva histórica” en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XXXVIII, Vol. 4: 789-790, octubre-diciembre.

Cassiano, R. 1956 *La marcha hacia el oeste. La influencia de la “bandeira” en la formación social y política del Brasil* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Col. Tierra Firme].

Castilla, R. 1948 *Ideología* (Lima: Hora del Hombre). [Edición de Tauro, A. - Biblioteca del Pensamiento Peruano].

Claps, M. 1969 “Actualidad del pensamiento de Varela” en *De nuestro estado actual y sus causas* (Montevideo: Arca).

Clément, J. B. 1979 “History of education in Haiti: 1804-1915” [Primera parte] en *Historia de América* (Ciudad de México), N° 87: 141-181, enero-junio.

“Consejos de un padre náhuatl a su hija” en *América Indígena* (México, órgano trimestral del Instituto Indigenista Interamericano), Vol. XXI, N° 4: 339-343, octubre de 1961. [Trad. León-Portilla. - Primera edición: De Sahagún, B. (ed.) c. 1577 “Huehuetlatolli” (“Plática de los ancianos”), folios 74v-84 en *Historia general de las cosas de Nueva España por el fray Bernardino de Sahagún: el Códice Florentino* (Florencia: Biblioteca Laurenziana). - Edición digitalizada disponible en <https://www.wdl.org/es/item/10096/> (consultado el 11 de agosto de 2019)].

Cook, M. 1948 “Education in Haiti” en *Bulletin* (Washington: US Office of Education), N° 1.

Corbisier, R. 1960 *Formação e problema da cultura brasileira* (Río de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura - Instituto Superior de Estudos Brasileiros). [Tercera edición].

Cortésão J. y Calmón, P. 1956 *Brasil* (Barcelona: Salvat). [Col. Historia de América y de los pueblos americanos].

Cosío Villegas, D. 1965 *Historia moderna de México. El Porfiriato. Vida social* (Ciudad de México: Hermes).

Cosío Villegas, D. 1956 *Historia moderna de México. La República restaurada. La vida social* (Ciudad de México: Hermes).

Cruz Costa, J. 1957 *Esbozo de una historia de las ideas en el Brasil* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. [Trad. J. López Páez. - Col. Tierra Firme.

Cruz Costa, J. 1956a *Contribuição à história das ideias no Brasil. O desenvolvimento da filosofia no Brasil e a evolução histórica nacional* (Río de Janeiro: J. Olympio).

Cruz Costa, J. 1956b *O positivismo na República. Notas sobre a história do positivismo do Brasil* (San Pablo: Companhia Editora Nacional).

Cháneton, A. 1942 *La instrucción primaria en la época colonial* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblioteca de la Sociedad de Historia Argentina). [Segunda edición].

Chávez Orozco, L. 1965 "Introducción" en *El comercio exterior y el artesano mexicano (1825-1830)* (Ciudad de México: Publicaciones del Banco Nacional de Comercio Exterior). [Col. de Documentos para la Historia del Comercio Exterior de México].

Chevalier, F. 1977 *L'Amérique Latine, De l'indépendance à nos jours* (París: Nouvelle Clío Presses Universitaires de France).

Chiaramonte, J. C. (comp.) 1979 *Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII* (Caracas: Biblioteca Ayacucho). [Vol. 51].

D' lrsay, S. 1935 *Histoire des universités françaises et étrangères*. Tomo 11 (París: Picard).

De Armellada, C. 1959 *La causa indígena americana en las Cortes de Cádiz* (Madrid: Ed. de Cultura Hispánica).

De Azara, F. 1934 *Viajes por la América Meridional por Félix de Azara, Comisario y Comandante de los límites españoles en el Paraguay desde 1781 hasta 1801* (Madrid: Espasa-Calpe). [Trad. F. de las Barras de Aragón].

De Azevedo, F. 1958 [1943] *A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil* (Río de Janeiro / San Pablo: Melhoramentos). [Tercera edición revisada y ampliada].

De Benavente o Motolinía, T. F. 1971 *Memoriales o libro de las cosas de la Nueva España y de los naturales de ella* (Ciudad de México: UNAM - Instituto de Investigaciones Históricas).

De Castro Palomino, R. 1946 "Prólogo a *Cuentos de hoy y de mañana*" en Martí, J. *Obras completas* (La Habana: Lex) [2 tomos].

De Covarrubias, S. 1943 [1611] *Diccionario de la lengua castellana o española* (Barcelona: Riquer / Horta).

De Egaña, J. 1836 "Memoria presentada a la Junta Directora de los Estudios del Instituto Nacional, en conformidad del Supremo Decreto de 20 de marzo de 1832, que contiene un Ensayo fisiológico, moral y psicológico, sobre el mejor sistema de aprender y enseñar las ciencias, y formar la moralidad de los jóvenes. Con un proyecto de ley para aumentar los fondos de educación, y propagar sus departamentos, escrita por el Ciudadano Juan de Egaña" en *Colección de algunos escritos políticos, morales, poéticos, y filosóficos del Dr. Dn. Juan de Egaña*. Tomo VI (Burdeos: Imprenta de la Sra. Vda. Laplace y Beaume).

De Hostos, E. M. 1939 [1888] *Moral social* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Losada).

De Hostos, E. M. 1939 *Obras completas*. Vol. XII: *Forjando el porvenir americano* (La Habana: Ed. Cultural).

De Hostos, E. M. 1936 *Essais* (París: Institut International de Coopération Intellectuelle). [Trad. M. Daireaux].

De la Cruz, J. I. 1957 [1951] *Obras completas* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [IV Vols.].

De la Vega, G. I.; 1945 [1609] *Comentarios reales de los Incas: con un glosario de voces indígenas* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé). [Edición de Rosenblat, Á. - Segunda edición].

De la Vega, G. I.; 1944 [1617] *Historia general del Perú* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé) [Edición de Rosenblat, Á.].

De Labra, R. M. 1914 *América y la Constitución española de 1812* (Madrid: Tipografía Sindicato de Publicidad).

De Léry, J. 1951 *Viagem à terra do Brasil* (San Pablo: Liv. Martins Editora). [Trad. S. Millet - Vol. VII de la Biblioteca Histórica Brasileira].

De Léry, J. 1927 [1578] “Histoire d’un voyage en la terre du Brésil, autrement dite Amérique. Contenant la navigation et choses remarquables veus sur mer par l’auteur [...]. Les moeurs et façons de vivre étranges des Sauvages Américaines, avec un Colloque de leur langage. Ensemble la description de plusieurs animaux, arbres et autres choses singulieres et du tout inconnues par deça [...] par...” en *Le voyage au Brésil de Jean de Léry (1556-1558)* (París: Payot). [“Introducción” de C. Clerc].

De Paula González Vigil, F. 1976 [1858] *Importancia de la educación del bello sexo* (Lima: Instituto Nacional de Cultura). [“Prólogo” de H. Orvig de Salazar].

De Paula González Vigil, F. 1852 *Compendio de la defensa de la autoridad de los gobiernos contra las pretensiones de la Curia romana* (Lima: Imprenta del Correo de Lima).

De Rui Beisiegel, C. 1974 *Estado e educação popular (Um estudo sobre a educação de adultos)* (San Pablo: Liv. Pioneiro Editora).

De Sahagún, B. 1958 “Textos nahuas de los Informantes” en *Ritos, sacerdotes y atavíos de los dioses* (Ciudad de México: UNAM - Instituto de Historia, Seminario de Cultura Náhuatl).

De Sahagún, B. 1938 *Historia general de las cosas de la Nueva España por el M.R.P. Fr. Bernardino de Sahagún, de la Orden de los Frailes Menores de la Observancia* (Ciudad de México: P. Robredo). [5 Vols.].

De Sahagún, B. 1907 "Textos nahuas de los Informantes" en *Códice Matritense de la Real Academia de la Historia* (Madrid: Fototipia de Hauser y Menet) [Edición facsimilar de F. Paso y Troncoso].

De Sahagún, B. (ed.) c. 1577 "Huehuetlatolli" ("Plática de los ancianos"), folios 74v-84 en *Historia general de las cosas de Nueva España por el fray Bernardino de Sahagún: el Códice Florentino* (Florencia: Biblioteca Laurenziana). [Edición digitalizada disponible en: <https://www.wdl.org/es/item/10096/> (consultado el 11 de agosto de 2019)].

De San Alberto, J. A. 1793 [1785] *Cartas pastorales del ilustrísimo y reverendísimo Sr. D. Fr. Joseph Antonio de S. Alberto, Arzobispo de La Plata. Se dirige la primera a sus diocesanos, con ocasión de publicar una instrucción para los seminarios de niños y niñas, donde por lecciones, preguntas y respuestas se enseñan las obligaciones que un vasallo debe a su Rey y Señor. La segunda a todos sus curas, exhortándolos a la lección y la enseñanza de su Catecismo Real, con el motivo de saber que un autor extranjero había pensado o pensaba impugnar las verdades santas que se contienen en él. Y la tercera a nuestro Santísimo Padre Pío VI, con motivo de los acaecimientos de Francia. Con Superior permiso* (Madrid: Imprenta Real). [Conocido como *Catecismo Real*].

De Santa Cruz y Espejo, E. 1947 [1792] "Discurso" en *Publicaciones del Archivo Municipal*, Vol. XXIII (Quito: Archivo Municipal) [Reimpresiones facsimilares - Primera edición: *Primicias de la cultura de Quito*, N° 5, 19 de marzo].

De Uría, J. S. 1949 "Discurso" en Guzmán, L. M. (dir.) *México en las Cortes de Cádiz* (Ciudad de México: Empresas Editoriales). [Col. El liberalismo mexicano en pensamiento y en acción].

Del Busto Duthurburu, J. A. 1970 *Perú antiguo* (Lima: Lib. Studium).

Del Valle Iberlucea, E. 1912 *Los diputados de Buenos Aires en las Cortes de Cádiz y el nuevo sistema de gobierno económico de América* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: M. García Librero Editor).

Di Tella, T. S. 1969 "Raíces de la controversia educacional argentina" en Di Tella, T. S. y Halperin Donghi, T. (comps.) *Los fragmentos del poder* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: J. Álvarez).

Díaz Sánchez, R. 1975 "Evolución social de Venezuela (hasta 1960)" en Picón-Salas, M.; Mijares, A. y Díaz Sánchez, R. *Venezuela independiente* (Caracas: Fundación E. Mendoza).

Díaz Sánchez, R. G. 1950 *Eclipse de una ambición de poder* (Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación Nacional).

Diégues, M. J. 1960 *Regiões culturais do Brasil. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (Río de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura).

Donoso, R. 1946 *Las ideas políticas en Chile* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica).

Donoso, R. 1943 *El catecismo político-cristiano* (Santiago de Chile: Imprenta Universitaria).

Echeverría, E. 1940 *Dogma socialista* (La Plata: UNLP) [Edición crítica y documentada; prologada por A. Palcos].

Eguiguren, L. A. 1951a *La Universidad en el siglo XVI*. Vol. I: *Narración*; Vol. 2: *Las constituciones de la Universidad y otros documentos*. (Lima: Publicaciones del IV Centenario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

Eguiguren, L. A. 1951b *La Universidad Nacional Mayor de San Marcos. IV Centenario de la Fundación de la Universidad Real y Pontificia y de su vigorosa continuidad histórica* (Lima: Publicaciones del IV Centenario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

Esteve Barba, F. (ed.) 1968 "Relación [anónima] de las costumbres antiguas de los naturales del Pirú" en *Crónicas peruanas de interés indígena* (Madrid: Atias). [Biblioteca de Autores Españoles, Vol. CCIX].

Estrada, G. (ed.) 1921 *Ordenanzas de gremios de la Nueva España. Compendio de los tres tomos de la Compilación Nueva de Ordenanzas de la Muy*

Noble, Insigne y Muy Leal e Imperial Ciudad de México. Hízolo el Lic. Francisco del Barrio Lorenzot... (Ciudad de México: s/d).

Fermín, M. 1973 *Momentos históricos de la educación venezolana* (Caracas: Imprenta del Congreso de la República).

Fernades, F. 1970 "La educación en una sociedad tribal" (s/d).

Fernandes, F. 1964 "Aspectos da Educação na sociedade tupinambá" en *Beitrag zur Volkerkunde Sudamerikas, Volkerkundliche Abhandlugen*. Tomo I (Hannover: Kommissionsverlag. Munstermann-Druck).

Fernandes, F. 1952 "A função social da guerra na sociedade tupinambá" en *Revista do Museu Paulista* (San Pablo), Vol. VI: 7-423, nueva serie.

Fernandes, F. 1949 *A organização social dos tupinambás* (San Pablo: Inst. Progresso Editorial).

Fernández de Castro, L. A. (ed.) 1943 *Varona* (Ciudad de México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública).

Ferreira, T. L. 1966 *História da educação lusobrasileira* (San Pablo: Saraiva).

Flores y Caamaño, A. 1930? *Don José Mejía Lequerica en las Cortes de Cádiz (o sea el principal defensor de los intereses de la América española en la más grande asamblea de la Península)* (Barcelona: Casa Editorial Maucci).

Florescano, E. 1977 "La influencia del Estado en la historiografía mexicana", ponencia presentada en el *II Encuentro de Historiadores Latinoamericanos*, Caracas, del 20 al 26 de marzo.

Florescano, E. 1969a "Colonización, ocupación del suelo y 'frontera' en el norte de Nueva España, 1521-1750" en Jara, Á. (ed.) *Tierras nuevas. Expansión territorial y ocupación del suelo en América (siglos XVI-XIX)* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Florescano, E. 1969b "Rebeliones indígenas en el norte de México. Siglos XVI-XVIII" en Jara, Á. (ed.) *Tierras nuevas. Expansión territorial y ocupación del suelo en América (siglos XVI-XIX)* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Freyre, G. 1977 [1934] *Casa-Grande y senzala. Introducción a la historia de la sociedad patriarcal en el Brasil* (Caracas: Biblioteca Ayacucho). [Trad. B. de Garay y L. Manduca - Prólogo y cronología de D. Ribeiro].

Freyre G. 1962 *Ordem e Progresso*. Tomo I (Río de Janeiro: Liv. J. Olympio). [Segunda edición].

Friederici, G. 1960 *Amerikanistisches Wörterbuch und Hilfsörterbuch für den Amerikanisten* (Hamburgo: Cram, De Gruyter & Co.). [Segunda edición].

Furlong, G. S. J. 1962 *Misiones y sus pueblos de guaraníes* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: s/d).

Furtado, C. 1969 *La economía latinoamericana. Una síntesis desde la Conquista hasta la Revolución Cubana* (Santiago de Chile: Universitaria). [Trad. A. Gimpel Smith].

Furtado, C. 1961 *Formação Econômica do Brasil* (Río de Janeiro: Fundo de Cultura). [Cuarta edición].

Gallo, E. y Cortés Conde, R. 1972 *Argentina. La República conservadora*. Vol. V (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós). [Col. Historia Argentina dirigida por T. Halperin Donghi].

García Icazbalceta, J. 1947 *Don Fray Juan de Zumárraga* (Ciudad de México: Porrúa). [4 Vols.].

Garro J. E. 1926 "Los amautas en la historia peruana. Capítulo para una interpretación filológica de la cultura inkaika" en *Amauta* (Lima), Nº 3: 38-39, noviembre.

Gaufrés, J. 1907 *Vida de Horacio Mann* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cía. Sudamericana de Billetes de Banco). [Trad. J. A. Ferreira].

Gazeta de Buenos-Ayres, 12 de noviembre de 1811 [Reimpresión facsimilar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Junta de Historia y Numismática Americana, 1911].

- Germani, G. 1962 *Política y sociedad en una época de transición* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós).
- Germani, G. y otros 1965 *Argentina, sociedad de masas* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba).
- Giberti, H. C. E. 1974 *Historia económica de la ganadería argentina* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Solar). [Segunda reimpresión].
- Gil Fortoul, J. s/f *El hombre y la historia* (Madrid: América).
- González, A. L. 1970 "Las escuelas de primeras letras en la Municipalidad de Guatemala hacia 1824" en *Latino América* (Ciudad de México: UNAM - Centro de Estudios Latinoamericanos), N° 3, Anuario.
- González Navarro, M. 1974 *Historia mínima de México* (Ciudad de México: El Colegio de México). [Segunda reimpresión].
- González Navarro, M. 1952 *El pensamiento político de Lucas Alamán* (Ciudad de México: El Colegio de México).
- González Orellana, C. 1970 *Historia de la educación en Guatemala* (Guatemala: J. de Pineda Ibarra). [Segunda edición revisada y aumentada].
- González Prada, M. 1946 *Páginas libres* (Lima: P. T. C. M.). ["Prólogo" y notas de L. A. Sánchez].
- Graciarena, J. 1976 "Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa" en *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile), N° 1: 173-193, primer semestre.
- Guaman Poma de Ayala, F. 1936 *Nueva Crónica y buen gobierno* (Codex péruvien illustré) en *Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie, XXIII* (París: Institut d'Ethnologie). [Reedición facsimilar, 1968].
- Guevara, D. 1965 *Rocafuerte y la educación pública* (Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana).
- Güereña, J. J. 1949 "Proposición tendiente a que cualquier ciudadano pueda establecer una escuela pública con solo permiso del jefe político

de cada provincia” en Guzmán, L. M. (dir.) *México en las Cortes de Cádiz* (Ciudad de México: Empresas Editoriales). [Col. El liberalismo mexicano en pensamiento y en acción].

Gutiérrez, J. M. 1868 *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires desde la época de extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767 hasta poco después de fundada la Universidad. Con notas, biografías, datos estadísticos y documentos curiosos o inéditos o poco conocidos...* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Imprenta del Siglo de J. M. Cantilo). [Fue reeditado como los Tomos I y II de los *Anales* de la Universidad de Buenos Aires, en 1877. Y luego, con algunas supresiones, por “La Cultura Argentina”, en 1915].

Guzmán, L. M. (dir.) 1949 *México en las Cortes de Cádiz* (Ciudad de México: Empresas Editoriales). [Col. El liberalismo mexicano en pensamiento y en acción].

Hale, C. A. 1972 *El liberalismo mexicano en la época de Mora, 1821-1853* (Ciudad de México: Siglo XXI). [Trad. S. Fernández Bravo y F. González Aramburo].

Halperin Donghi, T. 2005 *Historia contemporánea de América Latina* (Madrid: Alianza).

Halperin Donghi, T. 1968 “Presentación” en Mörner, M. *Actividades políticas y económicas de los jesuitas en el Río de la Plata* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós).

Halperin Donghi, T. 1962 *Historia de la Universidad de Buenos Aires* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba).

Hamilton, E. J. 1975 *El tesoro americano y la revolución de los precios en España, 1501-1650* (Barcelona: Ariel). [Trad. Á. Abad].

Hanke, L. 1988 *La lucha por la justicia en la Conquista de América* (Madrid: Istmo).

Haring, C. H. 1966 *El Imperio hispánico en América* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Solar). [Trad. H. Pérez Silva].

Heliodoro Valle, R. (ed.) 1971 *Pensamiento vivo de José Cecilio del Valle* (Costa Rica: Educa).

Henríquez Ureña, P. 1947 *Historia de la cultura en la América hispánica* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica).

Henríquez Ureña, P. 1939 “Prólogo: Ciudadano de América” en De Hostos, E. M. *Moral social* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Losada).

Hernández de Alba, G. s/f “Proyecto del Fiscal Moreno y Escandón para la erección de la Universidad Pública en el Virreinato de la Nueva Granada, con sede en la ciudad de Santa Fe de Bogotá. Año de 1768” en *Thesaurus* (Bogotá), Vol. 16, N° 2.

Herr, R. 1964 *España y la revolución del siglo XVIII* (Madrid: Aguilar). [Trad. E. Fernández Mel].

Herrera, B. 1978 [1846] “Sermón” en Romero, J. L. y Romero, L. A. (comps.) *Pensamiento conservador (1815-1898)* (Caracas: Biblioteca Ayacucho). [“Prólogo” de J. L. Romero; comp., notas y cronología de J. L. Romero y L. A. Romero].

Heymann, C. (ed.) 1909 *Historia constitucional de Venezuela*. Vol. II (Berlín: s/d).

Heymann, C. (ed.) 1907 *Historia Constitucional de Venezuela*, vol. I (Berlín: s/d).

Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) 1972 *Testimonios sobre la formación para el trabajo (1539-1970)* (Caracas: INCE).

Jaeger, W. 1946 *Paideia. Los ideales de la cultura griega* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Trad. J. Xirau y W. Roses - 3 Vols. - Primera edición original, en alemán: 1933].

Jara, Á. (ed.) 1969 *Tierras nuevas. Expansión territorial y ocupación del suelo en América (siglos XVI-XIX)* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Jaramillo Uribe, J. 1974 *El pensamiento colombiano en el siglo XIX* (Bogotá: Temis). [Segunda edición].

Jiménez Rueda; J. s/f *Historia jurídica de la Universidad de México* (Ciudad de México: s/d).

Jobet, J. C. 1970 *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos* (Santiago de Chile: Andrés Bello).

Johnson, J. J. 1966 *Militares y sociedad en América Latina* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Solar). [Trad. R. Setaro].

Juárez, B. 1971 *Documentos, Discursos y Correspondencia*. Tomo I (Ciudad de México: Secretaría del Patrimonio Nacional). [Ed. de Tamayo, J. L.].

Juárez, B. 1926 “Discurso en Veracruz del 7 de julio de 1859” en *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días* (Ciudad de México: Publicaciones de la Secretaría de Educación).

Juárez de Gil, B. 1905 [1598] “Instrucción que el licenciado Benito Juárez de Gil dio en 29 de octubre de 1598 ‘a los maestros de enseñar a leer, escribir y contar’ de la ciudad de los Reyes, a fin de que la guardasen en sus escuelas para la buena educación y enseñanza de los niños” en Medina, J. T. *La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de S. Felipe* (Santiago de Chile: Imprenta Elzeviriana).

Kobayashi, J. M. 1974 *La educación como conquista (empresa franciscana en México)* (Ciudad de México: El Colegio de México - Centro de Estudios Históricos).

Konetzke, R. 1971 *América Latina. II: La época colonial* (Madrid: Siglo XXI). [Trad. P. Scaron].

Konetzke, R. 1962 [1953] *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

Korn, A. 1961 “Influencias filosóficas en la evolución nacional” en *El pensamiento argentino* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nova). [Estudio preliminar de G. Weinberg].

Krickeberg, W. 1961 *Las antiguas culturas mexicanas* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Trad. S. Garst y J. Reuter].

“La enseñanza durante la época colonial (1771-1810)” 1924 en *Documentos para la Historia Argentina*. Tomo XVIII: *Cultura. La enseñanza durante el periodo colonial* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA, Fac. de Filosofía y Letras - Instituto de Investigaciones Históricas). [Advertencia de J. Probst].

Labarca, A. H. 1939 *Historia de la enseñanza en Chile* (Santiago de Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile).

Lanning, J. T. 1955 *The University of the Kingdom of Guatemala* (Ithaca, Nueva York: Cornell University Press).

Larrañaga, D. A. 1924 *Escritos de Don Dámaso Antonio Larrañaga*. Tomo III. (Montevideo: Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay - Imprenta Nacional).

Larroyo, F. 1970 *Historia comparada de la educación en México* (Ciudad de México: Porrúa). [Novena edición actualizada].

Láscaris, C. 1970 *Historia de las ideas en Centroamérica* (Costa Rica: Educa).

Le Brun, C. 1826 *Retratos políticos de la Revolución de España* (Filadelfia: En casa del editor).

Le Moyne, A. 1945 *Viajes y estancias por la América del Sur, la Nueva Granada, Santiago de Cuba, Jamaica y el istmo de Panamá* (Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana).

Leal I. (comp.) 1968 “Estudio preliminar” en *Documentos para la historia de la educación en Venezuela* (Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de Historia).

Leal I. 1963 *Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827)* (Caracas: Universidad Central de Venezuela).

Lemmo, A. 1976 *La educación en Venezuela en 1870* (Caracas: Ed. de la Fac. de Humanidades y Educación - Universidad Central de Venezuela). [Segunda edición].

Lemoine, E. 1970 *La Escuela Nacional Preparatoria en el período de Gabino Barreda, 1867-1878* (Ciudad de México: UNAM).

León-Portilla, M. 1970 *El reverso de la Conquista. Relaciones aztecas, incas y mayas* (Ciudad de México: J. Mortiz). [Segunda edición].

León-Portilla, M. 1969 *Visión de los vencidos: relaciones indígenas de la Conquista* (Ciudad de México: UNAM). [Cuarta edición].

León-Portilla, M. 1959 *La filosofía náhuatl en sus fuentes* (Ciudad de México: UNAM - Instituto de Historia, Seminario de Cultura Náhuatl). ["Prólogo" de Á. M. Garibay K. - 28ª edición].

Leonard, I. A. 1974 *La época barroca en el México colonial* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica).

Lima, H. 1963 "Introdução geral (*A época e o homem*)" en Barreto, T. *Obras Completas* (Río de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura - Instituto Nacional do Livro).

Lins, I. 1964 *História do positivismo no Brasil* (San Pablo: Companhia Editora Nacional).

Lizaso, F. (ed.) 1953 *José Martí precursor de la UNESCO* (La Habana: Publicaciones de la Comisión Nacional Cubana de la UNESCO).

Lizaso, F. 1949 "Varona" en *Panorama de la cultura cubana* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Colección Tierra Firme].

Llorens Castillo, V. 1954 *Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823-1834)* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Lorenzo, J. L. 1976 "Los orígenes mexicanos" en *Historia General de México*. Tomo I (Ciudad de México: El Colegio de México).

Lorenzo, J. L. y otros 1975 "Del nomadismo a los centros ceremoniales" en *México: panorama histórico y cultural*. Vol. VI (Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Históricas del Instituto de Antropología e Historia).

Lorenzo de Zavala, D. 1918 *Ensayo histórico de las revoluciones de México desde 1808 hasta 1830* (Ciudad de México: Oficina Impresora de Hacienda, Departamento Editorial). [2 Vols - Incluye un estudio biográfico del autor por A. Toro - Tercera edición].

Louverture, T. 1801 *Constitution de la Colonie Française de Saint-Domingue* (París: De l'imprimerie du Dépôt des lois).

Luzuriaga, L. 1916 *Documentos para la historia escolar de España* (Madrid: Centro de Estudios Históricos - Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas).

Mann, H. 1972 *La crisis de la educación, textos seleccionados* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós). [Trad. R. J. Walton].

Mantovani, J. 1958 *La educación popular en América. Aspectos y problemas* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nova).

Mariátegui, J. C. 1926 "Presentación a *Amauta*" en *Amauta* (Lima), Año 1, N° 1, septiembre.

Márquez, Á. D. y Sobrino, E. 1987 "La evolución de las concepciones y las realizaciones pedagógicas en América Latina" en *Revista Estudios* (San José: Universidad de Costa Rica), N° 7: 183-204, julio- diciembre. [Trad. y adaptación O. Cazanga Moncada].

Marrou, H. I. 1965 *Historia de la educación en la antigüedad* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba). [Trad. J. R. Mayo - Primera edición, en francés: 1948].

Martí, J. 1946 *Obras completas* (La Habana: Lex). [2 Vols.].

Martínez, J. L. 1972 *Nezahualcóyotl. Vida y obra* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Biblioteca Americana].

Martins, W. 1977 *História da inteligência brasileira*. Vol. I: (1550-1794) (San Pablo: Cultrix).

Massare de Kostianovosky, O. 1975 *La instrucción pública en la época colonial* (Asunción: s/d). [Segunda edición aumentada y corregida].

Mayer, B. 1953 *México, lo que fue y lo que es* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Trad. F. A. Delpiane - Biblioteca Americana].

McGann, T. F. 1960 *Argentina, Estados Unidos y el sistema interamericano 1880-1914* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba). [Trad. G. O. Tjarks].

Medina, J. T. 1905 *La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de S. Felipe* (Santiago de Chile: Imprenta Elzeviriana). [2 Vols.].

Medina Echavarría, J. 1964 *Consideraciones sociológicas sobre el desarrollo económico de América Latina* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Solar).

Mellafe, R. 1973 *Breve historia de la esclavitud en América Latina* (Ciudad de México: Sep/Setentas).

Mendoza, V. T. s/f *Vida y costumbres de la Universidad de México* (Ciudad de México: s/d).

Menezes, D. (ed.) 1957 *O Brasil no pensamento brasileiro* (Río de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura - Centro de Pesquisas Educacionais).

Mercadante, P. 1965 *A consciência conservadora no Brasil* (Río de Janeiro: Saga).

Merle, M. (ed.) 1969 *L anti-colonialisme européen de Las Casas a Karl Marx* (París: Colin).

Métraux, A. 1975 [1961] *Los incas* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina). [Trad. H. Lemos].

Métraux, A. 1948 "The Tupinamba" en Steward, J. H. (ed.) *Handbook of South American indians*. Vol. III: *The tropical forest tribes* (Washington:

Smithsonian Institution / Bureau of American Ethnology, US Government Printing Office).

Métraux, A. 1928a *La civilisation matérielle des tribus tupi-guarani* (París: Lib. Orientaliste P. Geuthner).

Métraux, A. 1928b *La religion des tupinamba et ses rapports avec celle des autres tribus tupi-guarani* (París: Bibliothèque de l'Ecole des Hautes Etudes / Lib. E. Leroux).

Mignone, E. F. 1978 *Relación entre el sistema político y el sistema educativo en la Argentina (1853-1943)* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO). [Documento mimeografiado].

Mijares, A. 1962 "La evolución política (1810-1960)" en *Venezuela independiente, 1810-1960* (Caracas: Fundación E. Mendoza).

Miró Quesada, A. 1976 "Prólogo" en Miró Quesada, A. (ed.) *Comentarios Reales de los Incas*. Tomo I (Caracas: Biblioteca Ayacucho).

Moacyr, P. 1962 "A instrução e a República" en Nunes, M. T. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Vol. I (Río de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura - Instituto Superior de Estudos Brasileiros).

Molina, G. 1970 *Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).

Monitor de la Educación Común (Consejo Nacional de Educación), N° 738 "Conmemoración del Cincuentenario de la Ley de Educación Común N° 1.420", junio de 1934.

Mora, J. M. 2020 *Revista política de las diversas administraciones que la República Mexicana ha tenido hasta 1837* (S/d: Red Ediciones).

Mora, J. M. L. 1941 *Ensayos, ideas y retratos* (Ciudad de México: UNAM). ["Prólogo" y selección de A. Arnáiz y Fregl].

Mora, J. M. L. 1906 "Pensamientos sueltos sobre educación pública" en García, G. *Papeles inéditos y obras selectas del doctor Mora* (Ciudad de

México: Lib. de la Vda. de Ch. Bouret) [Col. "Documentos inéditos o muy raros para la historia de México" Tomo VI].

Moreira, J. R. 1960 *Educação e desenvolvimento no Brasil* (Río de Janeiro: Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales).

Moreno, M. 1810 "Prólogo" en Rousseau, J.J. *Del Contrato Social o Principios del derecho político* (Real Imprenta de los Niños Expósitos).

Moreno, M. 1961 *Selección de escritos* (Buenos Aires, Honorable Consejo Deliberante).

Moreno y Escandón, F. A. s/f "Proyecto para la erección, en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, de una Universidad de Estudios Generales, presentado a la Junta General de Aplicaciones, por el doctor don Francisco Antonio Moreno y Escandón, Fiscal Protector de Indios, de la Real Audiencia del Nuevo Reino de Granada" en *Thesaurus* (Bogotá), Vol. 16, N° 2.

Mörner, M. 1969 *La mezcla de razas en la historia de América Latina* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós).

Mörner, M. 1968 *Actividades políticas y económicas de los jesuitas en el Río de la Plata* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós).

Mudarra, M. Á. 1962 *Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela* (Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación).

Nagle, J. 1974 *Educação e sociedade na Primeira República* (San Pablo: Ed. Pedagógica e Universitária / Ed. da Universidade de São Paulo).

Nieto Arteta, L. 1941 *Economía y cultura en la historia de Colombia. Homologías colomboargentinas* (Bogotá: Siglo XX).

Nunes, M. T. 1962 *Ensino secundário e sociedade brasileira* (Río de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura - Instituto Superior de Estudos Brasileiros).

O'Gorman, E. 1960 "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México, 1910" en *Seis estudios históricos de tema mexicano* (Xalapa: Universidad Veracruzana).

- Oltra, E. 1977 *Paideia precolombina (Ideales pedagógicos de aztecas, mayas e incas)* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Castañeda).
- Ortega y Medina, J. A. 1976 *La evangelización puritana de Norteamérica* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica).
- Ortega y Medina, J. A. 1953 *Biblioteca Americana (Colección)* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica).
- Ospina Rodríguez, M. 1970 “Los partidos políticos en la Nueva Granada” en Jaramillo Uribe, J. (ed.) *Antología del pensamiento político colombiano*. Tomo I (Bogotá: Banco de la República).
- Ospina Vásquez, L. 1955 *Industria y protección en Colombia: 1810-1930* (Medellín: E.S.F.).
- Ots, J. M. 1958 *Instituciones* (Barcelona: Salvat).
- Ots, J. M. 1946 *El Estado español en las Indias* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Segunda edición].
- Ots, J. M. 1934 *Instituciones sociales de la América española en el período colonial* (La Plata: Universidad de La Plata). [Biblioteca Humanidades].
- Paim, A. 1974 *História das ideias filosóficas no Brasil* (San Pablo: Universidade de São Paulo / Grijalbo). [Segunda edición].
- Paim, A. 1966 *A filosofia da escola do Recife* (Río de Janeiro: Saga).
- Paz, O. 1982 *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica).
- Peramás, J. M. 1946 [1793] *La República de Platón y los guaraníes* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé). [Trad. y notas de J. Cortés del Pino - Prólogo de G. S. J. Furlong - Título original: *De administratione guaranica comparate ad Republicam Platonis commentarius*].
- Pereira, L. y Foracchi, M. M. 1970 *Educación y sociedad. Ensayos sobre sociología de la educación* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo). [Trad. E. Sobrino - Prólogo de A. E. Solari].

- Pérez Galdós, B. 1912 [1843] *Episodios Nacionales* (Madrid: s/d). [5 series].
- Piccirilli, R. 1960 *Rivadavia y su tiempo* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Peuser). [3 Vols.].
- Picón Salas, M. 1958 *De la Conquista a la Independencia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Tercera edición].
- Pinto, A. s/f a “Estilos de desarrollo: conceptos, opciones, viabilidad”, ponencia presentada en el *Encuentro Nacional de Economía* organizado por la Asociación Nacional de Centros de Postgrado en Economía, Brasil.
- Pinto, A. s/f b “Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina” (s/d).
- Piñera Llera, H. 1960 *Panorama de la filosofía cubana* (Washington: Unión Panamericana).
- Porras Barrenechea, R. 1954 *Fuentes históricas peruanas* (Lima: J. Mejía Bacca y P. L. Villanueva).
- Portuondo, J. A. 1978 “Intervención” en *La letteratura latino americana e la sua problematica europea* (Roma: s/d).
- Puig Casauranc, J. M. 1926 “Prólogo” en AA. VV. *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días* (Ciudad de México: Publicaciones de la Secretaría de Educación).
- R. P. [de Venezuela] 1872 *Ambas Américas. Contrastes* (Nueva York: D. Appleton & Co.)
- Raat, W. D. 1975 *El positivismo durante el porfiriato (1876-1910)* (Ciudad de México: Sep/Setentas). [Trad. A. Lira].
- Rama, G. W. s/f “Dos casos de desarrollo periférico” [inédito].
- Ramírez, D. C. M.; De la Pena, D. C. M. y Berra, D. F. A. 1882 “Informe acerca del Congreso Pedagógico...” en *Anales del Ateneo del Uruguay* (Montevideo: Imprenta y Encuadernación de Rius y Becchi), N° 11.

Ramos, A. 1943 "Introdução" en *Antropologia Brasileira*. Vol. 1: *As culturas indo-europeias* (Río de Janeiro: Coleção Estudos Brasileiros).

Real Colegio Convictorio Carolino 1924 "Constituciones - 1783" en *Documentos para la Historia Argentina*. Tomo XVIII: *Cultura. La enseñanza durante el periodo colonial* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA, Fac. de Filosofía y Letras - Instituto de Investigaciones Históricas).

Reyes Heróles, J. 1958 *El liberalismo mexicano*. Tomo III (Ciudad de México: UNAM).

Ribeiro, D. 1969 *Las Américas y la civilización*. Vol. II: *Los pueblos nuevos* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina). [Trad. R. Pi Hugarte].

Rizzini, C. 1945 *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822* (Río de Janeiro: Liv. Kosmos).

Rodríguez, S. 2004 [1842] "Sociedades Americanas" en *Inventamos o erramos* (Caracas: Monte Ávila).

Rodríguez, S. 1975 [1828] "El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social" en *Obras Completas*. Tomo II (Caracas: Universidad S. Rodríguez). [Texto conocido como: *Defensa de Bolívar*].

Rodríguez, S. 1975 [1794] "Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella" en *Obras Completas*. Tomo I (Caracas: Universidad S. Rodríguez).

Rodríguez, S. 1975 *Obras Completas* (Caracas: Universidad S. Rodríguez).

Rodríguez Bustamante, N. 1957 "Las ideas pedagógicas y filosóficas de la generación del 80" en *Revista de Historia* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), N° 1.

Rodríguez Cruz, Á. M. 1973 *Historia de las universidades hispanoamericanas. Período hispánico* (Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias / Inst. Caro y Cuervo). [2 Vols. - Prólogo de M. Ballesteros].

Rodríguez Mendoza, E. s/f *La emancipación y el Fraile de la Buena Muerte* (Santiago de Chile: Universidad de Chile).

Roeder, R. 1958 *Juárez y su México* (Ciudad de México: s/d). [2 Vols. - Segunda edición].

Roig, A. A. 1972 *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900* (Puebla: Cajica).

Rojas, A. 1972 *Ideas educativas de Simón Bolívar* (Barcelona: Plaza y Janés).

Romano, R. 1978 *Los conquistadores* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Huemul). [Trad. L. Ponce].

Romero, F. 1952 "Indicaciones sobre la marcha del pensamiento filosófico en la Argentina" en *Sobre la filosofía en América* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Raigal).

Romero, F. 1947 "Enrique José Varona" en *Filósofos y problemas* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Losada).

Romero, J. L. 1976 *Latinoamérica: las ciudades y las ideas* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI).

Romero, J. L. 1975 *Las ideas políticas en Argentina* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica). [Quinta edición actualizada].

Romero, J. L. s/f "Liberalismo" en *Il mondo contemporáneo*. Vol. VI: *Storia dell'America Latina* (s/d: La Nuova Italia).

Rosa, G. C. 1967 "España en las 'Notizie Letterarie' de Juan de Osuna" en *Estudios sobre las letras en el siglo XVIII* (Madrid: Gredos). [Trad. J. López Pacheco].

Rosenblat, Á. 1965 "El hispanoamericano y el trabajo" en *La primera visión de América y otros estudios* (Caracas: Ministerio de Educación de Venezuela).

- Rosenblat, Á. 1954 *La población indígena y el mestizaje en América* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nova). [2 tomos - Biblioteca Americana].
- Rowe, J. H. 1946 "Inca Culture" en *Handbook of South American Indians*. Vol. II (Washington: Smithsonian Institution / Bureau of American Ethnology, US Printing Office).
- R. P. [de Venezuela] 1872 *Ambas Américas. Contrastes* (Nueva York: D. Appleton & Co.)
- Salazar Bondy, A. 1967 *La filosofía en el Perú* (Lima: Universo). [Segunda edición, revisada y ampliada].
- Salcedo-Bastardo, J. L. 1972 *Historia fundamental de Venezuela* (Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela). [Segunda edición].
- Sampay, A. E. (ed.) 1975 *Las constituciones de la Argentina (1810-1972)* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba).
- Sanhueza, G. 1961 "El desarrollo de las escuelas normales en Chile hasta 1940" en *Paedagogica Historica* (Gante), Año 1, N° 1: 134-144.
- Sánchez-Albornoz, N. y Moreno, J. L. 1968 *La población de América. Bosquejo histórico* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós).
- Sanz, M. J. 1979 [c. 1804] "Informe sobre educación pública durante la Colonia" en Chiaramonte, J. C. *Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII* (Caracas: Biblioteca Ayacucho).
- Sarmiento, D. F. 1949 [1849] *De la educación popular* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lautaro). [Prologo de G. Weinberg].
- Sarmiento, D. F. (dir.) 1943 [1867] *Ambas Américas*. Vol. I (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación de Difusión Interamericana). [Reimpresión de la *Revista de educación, bibliografía y agricultura*, publicada originalmente en Nueva York].

Sarmiento, D. F. 1899 [1866] "Las escuelas base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos" en *Obras de D. F. Sarmiento*. Tomo XXX (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Imp. y Litográfica M. Moreno).

Sarmiento, D. F. 1866 *Las escuelas base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos* (Nueva York: [E. F. Davidson]).

Sarmiento, D. F. 1859 [1856] "Influencia de la instrucción primaria en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional" en *Memoria sobre educación común presentada al Consejo Universitario de Chile* (Santiago de Chile: Imprenta del Ferrocarril).

Sarmiento, D. F. 1859 *Memoria sobre educación común presentada al Consejo Universitario de Chile* (Santiago de Chile: Imprenta del Ferrocarril).

Sarmiento, D. F. 1849 *De la educación popular* (s/d: Imprenta de J. Belín y cia).

Sarrailh, J. 1957 *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Trad. A. Alatorre].

Sarrailh, J. 1954 *L'Espagne éclairée de la seconde moitié du XVIIIe siècle* (París: Lib. G. Klincksieck).

Scobie, J. R. 1968 *Revolución en las pampas. Historia social del trigo argentino. 1860-1910* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Solar). [Trad. F. Mazía].

Séjourné, L. 1971 *América Latina. 1: Antiguas culturas precolombinas* (Madrid: Siglo XXI). [Trad. J. Oliva de Coll - Col. Historia Universal].

Shafer, J. R. 1958 *The economics societies in the Spanish world (1763-1821)* (Syracuse: Syracuse University Press).

Sierra, J. 1977 "La educación nacional" en *Obras Completas*. Vol. VIII (Ciudad de México: UNAM).

Sierra, J. 1940 [1910] *Evolución política del pueblo mexicano* (Ciudad de México: Casa de España en México).

- Silva Castro, R. (ed.) 1960 *Escritos políticos de Camilo Henríquez* (Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile).
- Soares de Sousa G. 1974 [1587] *Notícia do Brasil* (San Pablo: Ministerio de Educación y Cultura del Brasil, Departamento de Asuntos Culturales). [Comentarios y notas de Varnhagen, Pirajá da Silva y Edelweiss].
- Soares de Sousa, G. 1587 *Tratado Descritivo do Brasil* (s/d).
- Soler, R. 1959 *El positivismo argentino* (Panamá: Imprenta Nacional).
- Sosa, J. 1958 *Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela* (Montevideo: Universidad de la República).
- Sosa, J. 1953 “La escuela lancasteriana...” en *Revista Histórica* (Montevideo), Año XLVII, Tomo XX, N° 58/60: 1-262, segunda época, diciembre.
- Soustelle, J. 1956 *La vida cotidiana de los aztecas* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Trad. C. Villegas].
- Staden, J. 1944 [1557] *Vera Historia y descripción de un país, de las salvajes desnudas feroces gentes devoradoras de hombres, situado en el Nuevo Mundo América* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA, Museo Etnográfico). [Trad. E. Wernicke].
- Stein, S. J. y Stein, B. H. 1970 *La herencia colonial de América Latina* (Ciudad de México: Siglo XXI). [Trad. A. Liconá].
- Stepan, N. 1976 *Beginnings of Brazilian science* (Nueva York: Science History Publications).
- Stoetzer, O. C. 1966 *El pensamiento político en América española durante el período de la emancipación (1789-1825). Las bases hispánicas y las corrientes europeas* (Madrid: Instituto de Estudios Políticos). [2 Vols.
- Sunkel O. y Paz, P. 1970 *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo* (Ciudad de México: Siglo XXI / ILPES).
- Talavera, A. 1973 *Liberalismo y educación*. Tomos I y II (Ciudad de México: Sep/Setentas).

Tanck Estrada, D. 1977 *La educación ilustrada (1786-1836)* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Tauro, A. 1967 *Viajeros en el Perú republicano* (Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

Tauro, A. 1948 *Biblioteca del Pensador Peruano* (Lima: Hora del Hombre). [Serie Creadores de la Democracia Peruana].

Tavares Bastos, A. C. s/f “Descentralização e ensino” en *Carta do Solitário* (San Pablo: s/d). [Tercera edición].

Tedesco, J. C. 1970 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Panedille).

Thevet, A. 1953 [1585?] “Histoire d André Thevet angoumois, cosmographe du Roy, de deux voyages par lui faits aux Indes Australes, et Occidentales. Contenant la façon de vivre des peuples Barbares, et observation des principaux points que doivent tenir en leur route les Pilotes, et mariniers, pour eviter le naufrage, et autres dangers de ce grand Ocean...” en Lussagnet, S. (comp.) *Les Françaises en Amérique pendant la deuxième moitié du XVIe siècle* (París: Presses Universitaires de France). [Introducción de C. André Jul].

Thevet, A. 1953 [1575] “La cosmographie universelle d André Thevet cosmographe du Roy. Illustrée de diverses figures des choses plus remarquables veuës par l’Auteur, et incongneuës de noz Anciens et Modernes” en Lussagnet, S. (comp.) *Les Françaises en Amérique pendant la deuxième moitié du XVIe siècle* (París: Presses Universitaires de France). [Introducción de C. André Jul].

Thevet, A. 1953 “Les deux voyages” en Lussagnet, S. (comp.) *Les Françaises en Amérique pendant la deuxième moitié du XVIe siècle* (París: Presses Universitaires de France).

Thevet, A. 1983 *Les singularités de la France antarctique. Le Brésil des cannibales au XVIe siècle* (París: Maspero). [Edición de Lestringant, F.].

- Tierno Galván, E. (dir.) 1964 *Actas de las Cortes de Cádiz* (Madrid: Taurus). [2 Vols.].
- Torchia Estrada, J. C. 1961 *La filosofía en la Argentina* (Washington: Unión Panamericana).
- Urrutia, M. 1976 "El sindicalismo durante el siglo XIX" en Jaramillo Agudelo, D. (comp.) *La nueva historia de Colombia* (Bogotá: Biblioteca Básica Colombiana del Instituto Colombiano de Cultura).
- Vaillant, G. C. 1973 [1944] *La civilización azteca* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica). [Trad. S. Vasconcelos - Segunda edición corregida y aumentada].
- Válcarcel, D. 1961 *Historia de la educación incaica* (Lima: s/d).
- Válcarcel, L. E. 1959 *Etnohistoria del Perú antiguo. Historia del Perú (Incas)* (Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
- Válcarcel, L. E. 1949 *Historia de la cultura antigua del Perú*. Vol. 11 (Lima: Imprenta del Ministerio de Educación Pública)
- Válcarcel, L. E. 1943 *Historia de la cultura antigua del Perú*. Vol. 1 (Lima: Imprenta del Museo Nacional).
- Valderrama Andrade, C. 1961 *El pensamiento filosófico de Miguel Antonio Caro* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo).
- Varela, J. P. 1964 [1910] *Obras Pedagógicas* (Montevideo: Biblioteca Artigas, de la Colección de Clásicos Uruguayos) Vols. 49, 50, 51, 52 [Reedición prologada por A. Ardao].
- Varela, J. P. 1910 [1876] *Legislación escolar en Obras Pedagógicas* (Montevideo: Dirección General de Instrucción Primaria).
- Varela J. P. 1910 [1874] *La educación del pueblo en Obras Pedagógicas* (Montevideo: Dirección General de Instrucción Primaria).

Varela, J. P. y Ramírez, C. M. 1965 *El destino nacional y la universidad* (Montevideo: Biblioteca Artigas). [Colección de Clásicos Uruguayos - Vols. 67-68].

Vargas, J. 1966 [1965] *Obras completas* (Caracas: s/d).

Vázquez de Espinosa, A. 1948 *Compendio y descripción de las Indias Occidentales*. Libro IV (Washington: Smithsonian Institution). [Edición del manuscrito original de C. Upson Clark].

Vázquez de Knauth, J. 1970 *Nacionalismo y educación en México* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Vilar, P. 1978 *Or et monnaie dans l'histoire. 1450-1920* (París: Flammarion).

Villegas, A. 1966 *La filosofía en la historia política de México* (Ciudad de México: Pormaca).

Villoro, L. 1979 *Los grandes momentos del indigenismo en México* (Ciudad de México: La Casa Chata).

Villoro, L. 1950 *Los grandes momentos del indigenismo en México* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Vives, J. V. (dir.) 1957 *Historia social y económica de España y América*. Tomo III: *Imperio, aristocracia y absolutismo* (Barcelona: Teide).

Wachtel N. 1976 *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)* (Madrid: Alianza). [Trad. A. Escotado].

Weinberg, G. 1983 "Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez", Ponencia presentada en el *Congreso sobre el Pensamiento Político Latinoamericano* realizado por el Congreso de la República de Venezuela en el Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar, Caracas, del 26 de junio al 2 de julio.

Weinberg, G. 1982a "Andrés Bello, educador y humanista" en *Nuestra América* (Ciudad de México: UNAM - Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos) Año 11, N° 5: 33-55, Dossier: Andrés Bello, mayo-agosto.

- Weinberg, G. 1982b “Entre la producción y el consumo. Algunos problemas de la educación en una sociedad de masas” en *El descontento y la promesa* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de Belgrano).
- Weinberg, G. 1982c “Tiempo, destiempo y contratiempo” en *De historia e historiadores. Homenaje a José Luis Romero* (Ciudad de México: Siglo XXI).
- Weinberg, G. 1980 “Andrés Bello, educador y humanista” en *Educación Superior* (Caracas: CRESALC / UNESCO) Año 1, N° 4, diciembre.
- Weinberg, G. 1977 “The Enlightenment and some aspects of culture and higher education in Spanish America” en Leith, J. *Facets of education in the eighteenth century (Studies on Voltaire and the eighteenth century, Vol. CLXVII)* (Oxford: Voltaire Foundation / Taylor Institution).
- Weinberg, G. 1972a “Cultura y época”, Seminario organizado por la Sociedad Argentina de Escritores y la Fundación Bariloche, San Carlos de Bariloche, Argentina, agosto.
- Weinberg, G. 1972b “Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales” en *Revista de la Universidad de México*, Vol. XXVI, N° 6-7: 19-24, febrero-marzo.
- Weinberg, G. 1972c “Trayectoria de la Universidad de Buenos Aires” en *Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria* (Ciudad de México: UNAM) N° 27.
- Weinberg, G. 1966 “Prólogo” en De Las Casas, B. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba).
- Weinberg, G. 1965 “Entre la producción y el consumo. Algunos problemas de la educación en una sociedad de masas” en *Revista de la Universidad de La Plata* (La Plata: UNLP) N° 19: 77-87, enero-diciembre.
- Weinberg, G. (ed.) 1956 *Debate parlamentario sobre la Ley 1.420 (1883-1884)* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Raigal).
- Weinberg, G. 1954 “Introducción” en Belgrano, M. *Escritos económicos* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Raigal).

Weinberg, G. 1951 “El escepticismo de Varona” en AA. VV. *Homenaje a Enrique José Varona en el centenario de su natalicio*, Tomo II (La Habana: Publicaciones del Ministerio de Educación).

Weinberg, G. 1949 “Prólogo” en Sarmiento, D. F. *De la educación popular* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lautaro).

Weinberg, G. y Weinberg, F. 1965 “El pensamiento sarmientino sobre educación y desarrollo socio-económico y político latinoamericano”, ponencia presentada en la *Asamblea Latinoamericana de Educación* realizada del 10 al 25 de septiembre.

Werneck Sodré, N. 1976 *O que se deve ler para conhecer o Brasil* (Río de Janeiro: Civilização Brasileira). [51ª edición].

Werneck Sodré, N. 1972 *Síntese de História da Cultura brasileira* (Río de Janeiro: Civilização Brasileira). [21ª edición].

Werneck Sodré, N. 1960 *História da literatura brasileira, Seus fundamentos econômicos* (Río de Janeiro: Livraria Olympo) Tercera edición.

Wilheim, J. 1980 “s/t” en *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile), N° 12, diciembre.

Wolfe, M. s/f “Enfoques del desarrollo: ¿De quién y hacia qué?” (s/d).

Xirau, R. 1967 *Genio y figura de Sor Juana Inés de la Cruz* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba).

Yáñez, A. 1950 *Don Justo Sierra. Su vida, sus ideas y su obra* (Ciudad de México: UNAM).

Zarco, F. 1957 *Crónica del Congreso Constituyente [1856-1857]* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Zavala, S. 1978 “Adiciones” en *¿El castellano, lengua obligatoria?* (Ciudad de México: El Colegio Nacional).

Zavala, S. 1977 *¿El castellano, lengua obligatoria?* (Ciudad de México: Centros de Estudios de Historia de México / Condumex).

Zavala, S. 1965 *Recuerdo de Vasco de Quiroga* (Ciudad de México: Porrúa).

Zavala, S. 1961 *Programa de Historia de América en la época colonial* (Ciudad de México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia).

Zavala, S. 1935a *La encomienda indiana* (Madrid: Centro de Estudios Históricos de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas).

Zavala, S. 1935b *Las instituciones jurídicas en la Conquista de América* (Madrid: Centro de Estudios Históricos de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas).

Zea, L. 1968 *El positivismo en México, nacimiento, apogeo y decadencia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica).

Zea, L. 1965 *El pensamiento latinoamericano* (Ciudad de México: Pormaca).

Zea, L. 1956 *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana* (Ciudad de México: Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre la Revolución Mexicana).

Zea, L. 1943a *Apogeo y decadencia del positivismo en México* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Zea, L. 1943b *El positivismo en México* (Ciudad de México: El Colegio de México).

Zuretti, J. C. 1950 *El general San Martín y la cultura* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA - Facultad de Filosofía y Letras).

Sobre los autores y la autora

Gregorio Weinberg. Nació el 20 de noviembre de 1919 en Buenos Aires y falleció en la ciudad porteña el 18 de abril de 2006. Fue un intelectual comprometido con las instituciones de la democracia, la defensa y promoción del libro y de las ideas. Combinó una empedernida labor artesanal en torno a la escritura, la edición y la enseñanza. Dirigió las colecciones *El Pasado Argentino*, *Dimensión Argentina* y *Nueva Dimensión Argentina* y fue editor en el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social [ILPES] y en la Comisión Económica para América Latina [CEPAL] en Santiago de Chile. Tres de sus escritos más relevantes –*Modelos educativos* (1984), *La ciencia y la idea de progreso en América Latina* (1998) y *El libro en la cultura latinoamericana* (2006)– constituyen apuestas a favor de una mirada comprensiva de procesos que deben abordarse tanto en su especificidad como a través de miradas capaces de reconstruir sus rasgos y tendencias generales. Dirigió la Biblioteca Nacional de la República Argentina y fue vicepresidente del CONICET.

Nicolás Arata. Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA, Argentina), Magister en Ciencias Sociales (FLACSO, sede Buenos Aires), Doctor en Educación (UBA, Argentina) y Doctor en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV, México). Se desempeña como profesor

de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Director de Formación y de Producción Editorial del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Dirigió el Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Publicó artículos, capítulos de libro y libros sobre temas relacionados con la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana.

Inés Dussel. Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Es Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido Profesora Visitante en las Universidades de Melbourne, París 8 y Humboldt de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Fundación Alexander von Humboldt (Alemania) en reconocimiento a su trayectoria académica.

Pablo Pineau. Doctor en educación (UBA). Es Profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y de la ENS N° 2 “Mariano Acosta” de la CABA. Posee una amplia trayectoria en publicaciones nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA. Ha obtenido la beca Tinker como profesor invitado al Teachers College de la Universidad de Columbia (Nueva York/EE.UU.). Actualmente dirige el Proyecto “Espacios de Memoria” de la ENS “Mariano Acosta” y el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tucumán.

Modelos educativos en la historia de América Latina

El autor de *Modelos educativos* fue portador de una sensibilidad de época, compartida por pensadores de la talla de Sergio Bagú, Edmundo O'Gorman, Arturo Andrés Roig y Leopoldo Zea, ocupados tanto en reflexionar sobre las relaciones asimétricas y de dependencia entre América y Europa, como de poner en valor las aportaciones originales que el continente puede realizar a la cultura universal.

Modelos educativos ensambla, a través de su escritura procesos, actores y acontecimientos de nuestras culturas presentándolos al modo de los grandes frescos, en los que la historia permanece abierta y dispuesta a ser permanentemente indagada. Liliana Weinberg lo expresa de un modo claro y elocuente: si algo palpita en la obra de Gregorio, eso es "la capacidad de formular síntesis explicativas, pero nunca concluyentes".

De allí que podamos desplegar una mirada histórica, apelar a los Modelos como tradiciones y, por qué no, como plataformas para pensar y discutir cuáles son las políticas públicas que mejor se ajustan a las multifacéticas y complejas situaciones educativas de nuestros países en pleno siglo XXI.



u: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais