

Revista de la CEPAL

Director

RAUL PREBISCH

Secretario Técnico

ADOLFO GURRIERI

Secretario Adjunto

GREGORIO WEINBERG



NACIONES UNIDAS
COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA

SANTIAGO DE CHILE / DICIEMBRE DE 1983

SUMARIO

Introducción	7
La educación latinoamericana. Exclusión o participación. <i>German W. Rama</i>	13
Una perspectiva histórica de la educación latinoamericana. <i>Gregorio Weinberg</i>	39
Educar o no educar: ¿Es éste el dilema? <i>Carlos H. Filgueira</i>	55
El papel de la educación en relación con los problemas del empleo. <i>Juan Pablo Terra</i>	79
Desarrollo y educación en zonas rurales. <i>Carlos A. Borsotti</i>	111
Modelo pedagógico y fracaso escolar. <i>Juan Carlos Tedesco</i>	131
Perspectivas políticas de la educación y de la cultura. Hipótesis sobre la importancia de la educación para el desarrollo. <i>Pedro Demo</i>	145
Estilos de desarrollo y educación. Un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades. <i>Marshall Wolfe</i>	155
Algunas publicaciones de la CEPAL	173

Una perspectiva histórica de la educación latinoamericana

*Gregorio Weinberg**

La primera parte de este trabajo se propone legitimar, por un lado, la vigencia y el interés que reviste la dimensión histórica y, por otro, el empleo de categorías de análisis como las de 'modelos' o 'estilos de desarrollo'.

El lapso abarcado —dos siglos— revela que tanto la realidad como las ideas educativas en América Latina ofrecen rasgos y caracteres muy diferentes según los países y las circunstancias considerados; y muchos de ellos perduran aún en nuestros días convertidos en tradición o gravitan como inercia institucional o legal.

Ahora bien, la adecuada composición de dichos procesos sólo parece adquirir sentido si se los refiere a los citados 'modelos' o 'estilos de desarrollo', implícitamente admitidos, así como a las ideologías que los informaban. De su análisis podrían inferirse ciertas características significativas, algunas de ellas perdurables. Así, se advierte que muchas propuestas no pudieron llevarse a cabo oportunamente por la ausencia de agentes que las hicieran suyas, es decir, por carecer de las fuerzas sociales que las apoyaran hasta vencer los obstáculos opuestos a su realización. 'Modelos' prestigiosos transplantados —y de probada eficacia quizás en otras regiones— fracasaron por no haber sido adecuadamente repensados ni confrontados con la nueva realidad o por no haberse advertido oportunamente las asincronías existentes, todo lo cual contribuyó no pocas veces a dificultar o trabar los procesos de cambio previstos.

Así pues, todo parece indicar que la superación de muchos de los actuales desajustes, contradicciones e inadecuaciones del sistema educativo o de las relaciones entre éste y la sociedad recomiendan la necesidad de emprender estudios que permitan elaborar modelos técnicamente satisfactorios y prácticamente viables.

*Colaborador del Proyecto. "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe".

Introducción

Una de las varias facetas que reviste el concepto de 'dependencia', y quizás entre las menos estudiadas, es la que se refiere a la perduración de las ideas pretéritas; en este sentido no parecería temerario en exceso afirmar que buena parte de los actuales sistemas educativos —modernizados muchas veces, cierto es— conservan rigideces que responden al ideario decimonónico del cual están imbuidos. De este modo, y sin entrar por ahora en mayores sutilezas, digamos que esa 'dependencia' puede ser percibida a través del mantenimiento de ideas como aquellas que confunden educación primaria o elemental con popular; que siguen considerando a la escuela media como una etapa que conduce —de manera más o menos preponderante— a la universidad; y a ésta como la expresión poco menos que única del nivel terciario. Hasta donde se mantienen estos preconceptos (que no pocos repuntan prejuicios) constituye un problema de enorme importancia y recomienda, entre muchas otras cosas, un análisis de la génesis de dichas ideas y de las realizaciones en ellas inspiradas, hoy en franco proceso de cristalización. Pero aquí, más que procurar un abordaje de las mentadas inadecuaciones, importa poner de resalto el significado de la perspectiva histórica ya que ella, entre otros aportes, demuestra la actualidad de muchos problemas; es decir, su interés excede el académico para favorecer el entendimiento de una de las vertientes de la realidad contemporánea.

Durante los últimos años se ha registrado un notable enriquecimiento del concepto mismo de educación por el añadido de nuevas dimensiones a su estudio. Si se dejan de lado los aspectos estrictamente cuantitativos, parece del mayor interés detenerse sobre el papel sobresaliente que debe atribuirse a distintos conceptos: desarrollo, planificación y, más recientemente, a los de 'modelos' o 'estilos de desarrollo'. Si por un lado esto permite repensar tanto el significado como los alcances del proceso educativo, por otro, consiente establecer relaciones nuevas, determinar proyecciones, analizar consecuencias mediatas o inmediatas. Este ensanchamiento de su ámbito forja nuevos instrumentos conceptuales para un estudio más refinado de todas las implicaciones y al mismo tiempo constituye un aliciente para la

posible renovación del quehacer pedagógico y didáctico también desatendido¹.

Los conceptos de 'modelo' o 'estilo de desarrollo' a los que se recurrirá, indistintamente, como encuadre para intentar una mejor comprensión de algunos momentos significativos del proceso latinoamericano tienen ya, entre nosotros, una copiosa bibliografía,² enriquecida más recientemente por un trabajo de Marshall Wolfe (que aparece en este mismo número de la *Revista de la CEPAL*), quien 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 determinados sacrificios. Este par de conceptos —'modelos' y 'mitos'— enriquecen, que duda cabe, el entendimiento del proceso histórico de la educación.

Si las mencionadas ideas de 'modelo' o de 'estilo de desarrollo' favorecen, como llevamos dicho, la comprensión de los procesos y también, por supuesto, el de las contradicciones ínsitas en ellos, esto en modo alguno justifica desatender las especificidades de su aplicación. Así, al abordar un universo tan amplio como el educativo, tampoco puede dejarse a un lado la asincronía o el desfase entre los distintos planos de las ideas, de la legislación y de la realidad educativas, y que constituyen un factor de distorsión cuyo examen suele omitirse. 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, con las necesidades o con las aspira-

ciones, parece haberse convertido en un lugar común, que no requiere mayor comentario. Pero quizás tampoco sea 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 al postular objetivos de difícil logro, y por carecer, a veces, de 'agentes' para su concreción. Mas 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 más aceleradas. Tampoco suelen ser infrecuentes los debates en América Latina que en rigor no son otra cosa que una trasposición de los registrados en los países desarrollados, cuyos supuestos se aceptan a pie juntillas, de manera que se descuidan u omiten cuestiones quizás más profundas, así, problemas como los suscitados por la existencia de una abundante población indígena 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, sabido es, determinadas concepciones educativas, particularmente subyacentes en la formulación de propuestas o políticas a mediano o a largo plazo (y muchas veces compartidas cuando no apropiadas por la opinión, o por lo menos por un sector significativo de ella). Como aspiración se anticipan, por tanto, a la realidad (así, la idea de la universalidad de la educación primaria) y por momentos ese consenso, por lo menos en apariencia, logra inspirar una legislación casi siempre incumplida hasta ahora en muchos países latinoamericanos; ahora bien, tanto las ideas como la legislación generaron un clima con capacidad suficiente para promover una suerte de *confianza* (parece aquí preferible utilizar este vocablo antes que otros, con acepciones quizás más equívocas como 'fe' o 'mística', si bien todas ellas, convengamos, pueden servir de abono o sustento a la idea de 'mito', concepto que implica una sensible racionalización de las antes señaladas) en la importancia de la educación como factor efectivo de socialización, de movilidad,

¹ Algunas de las ideas aquí sustentadas aparecen mucho más desarrolladas en nuestro trabajo *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" (DEALC/5/Rev. 1), Buenos Aires, febrero de 1981.

² Aníbal Pinto, "Notas sobre el estilo de desarrollo en América Latina", pp. 97-128; Marshall Wolfe, "Enfoques del desarrollo: ¿de quién y hacia qué?", pp. 129-172; Jorge Graciarena, "Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa", pp. 173-193, *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile), primer semestre de 1976. Desde el punto de vista de un historiador, véase Fernando Braudel, *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969, especialmente pp. 64-72.

de integración del país y capacitación para el desempeño de las ocupaciones que el modelo de desarrollo adoptado planteaba a los distintos grupos sociales. Y reconozcámoslo, 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 propagarse 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 recurrir al ‘estilo’ —insistimos— 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 sólo han comenzado a perfilarse desde hace pocos decenios y esto a partir de los llamados países centrales), aunque sí podría subyacer una hipotética propuesta igualitarista, perceptible sobre todo en algunos lugares donde antes se había abolido, siquiera formalmente, la esclavitud.

En síntesis: aun a riesgo de acercarnos peligrosamente a una afirmación tautológica, puede asegurarse que es el ‘modelo’ el que otorga sentido al proceso educativo, y es en función del mismo que corresponde evaluar los resultados; o dicho de otro modo, y casi con las mismas palabras: para entender el sentido y los objetivos de un determinado proceso debe comprenderse adecuadamente el ‘modelo’ del cual se parte y las limitaciones que éste le impone. De otra forma se corre el peligro de desvirtuar su sentido, como sería el caso de medir los logros en un sistema universitario *elitista* 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 condicionamientos. Y por momentos también sacar inferencias que, de alguna manera, hoy pueden legitimar criterios o propuestas.

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 pueda 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 interrogantes que los pensadores del Nuevo Mundo estaban obligados a hacerse sobre los prerequisites que debían cumplirse para alcanzar los ‘modelos’ prestigiosos, aquellos que se reputaban, proponían o aceptaban como metas u objetivos satisfactorios.

Muchos 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 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 esperan de las postulaciones teóricas y las inversiones humanas y económicas, autoriza descripciones y diagnósticos de nuevos 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, éstas y otras razones que podrían aducirse legitiman, por lo menos en nuestra opinión, el empleo de estas categorías de análisis para la comprensión de las cuestiones que aquí estamos abordando.

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 prerequisite esencial, y en cambio de escasa gra-

vitación en aquellos países que entonces ejercían fuerte influencia ideológica como, entre otros, Inglaterra, Francia 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 sólo importante sino en tantos sentidos, 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 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. Sólo a partir del proceso de descolonización, en líneas generales posterior a la Segunda Guerra Mundial, reaparecen estos problemas en los países afroasiáticos en vías de emanciparse, aunque aquí el momento de la independencia se aproxima 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.

Mas, también interesan las restricciones o limitaciones perceptibles en el terreno educativo, así como sus pautas predominantemente urbanas o masculinas, su crecimiento asimétrico, asincrónico, sus rezagos, etc., ya que todos éstos son datos que poseen un significado que excede la lucubración teórica, pues las más de las veces ayuda a desnudar las raíces de cuestiones aún vigentes o 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 tal entidad que está en condiciones de convertirse en un eje en torno al cual hacer girar gran parte del proceso educativo.

I

La 'Ilustración'

Sin retroceder demasiado en el tiempo y limitándonos sólo a pocos momentos del proceso de desenvolvimiento histórico latinoamericano, en particular aquellos que aún conservan vigencia, y a ciertos antecedentes del mismo, veamos qué significado tuvo la Ilustración como momento previo a la independencia.

Caracteriza el 'modelo' de la Ilustración su espíritu modernizador: secularización de la vida en general con sus consecuencias 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. Las influencias española, francesa e italiana arraigan en el Nuevo Mundo con retraso, nota ésta en apariencia perdurable, ya que puede advertirse prácticamente en todos los procesos de influencia ideológica hasta nuestros días. La asincronía es una constante en la relación entre los países periféricos y los centrales o desarrollados, y ella

se manifiesta en planos tan disímiles como la recepción de pautas, valores, modas, técnicas, corrientes estéticas e intelectuales, etc. Superar ese destiempo constituye un problema práctico y teórico de enorme trascendencia, y el 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 política educativa funcional para la metrópoli —como que lo era para el modelo de una potencia imperial; tenía, en cambio, un signo adverso si se piensa en las futuras necesidades americanas.

El tradicionalismo autoritario imperante 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 las orientaciones educativas y

culturales se trazaban desde la península; repárese así que las Leyes de Indias no hacen mención alguna a la educación elemental, interesándose en cambio sólo por los otros niveles. Y no parecen demasiado significativas las variedades resultantes de los criterios de aplicación.

En España el espíritu renovador apeló siempre a la educación como instrumento que suponía idóneo para superar con eficacia las inadecuaciones advertidas tanto en el campo de la actividad económica como en el de las relaciones sociales. La Ilustración, corriente para la cual la educación es un factor clave, contribuyó a socavar el rígido tradicionalismo, el conmovido principio de autoridad y, en última instancia, a incorporar nuevos conceptos y actividades en sustitución de las vigentes. Adviértase que el trabajo manual siguió considerándose legalmente degradante y servil en España y sus colonias hasta 1783. En síntesis, los 'ilustrados' estaban convencidos de la necesidad y de la posibilidad del progreso, entendido éste 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.

A medida que las ideas modernas van difundiendo se advierte la disfuncionalidad de las que pretendía 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 del mismo. 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 la homogeneización de sus estructuras políticas, administrativas y judiciales, donde dicha congregación ejercía particular influencia. Pero, por otro lado, con ella desaparece un baluarte del orden constituido, de fuerte gravitación 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 llevó a cabo con sensible mengua de la calidad de los niveles alcanzados y métodos aplicados; además se hicie-

ron más imprecisos los objetivos. Más aún, 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. Desde otro punto de vista podría decirse que el extrañamiento de la orden constituye un temprano ejemplo de éxodo de 'materia gris' por razones políticas y que en siglos sucesivos hemos visto repetirse infortunadamente. 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 la formación de una clase dirigente, en cuya constelación de valores la fidelidad al régimen desempeñaba un papel decisivo.

Numerosas informaciones podrían alegarse para demostrar las deficientes condiciones en que se desenvolvía la enseñanza elemental. En este sentido son de suyo elocuentes los testimonios del arzobispo de Guatemala, Pedro Cortés y Larraz, o los reiterados por Simón Rodríguez en una serie de escritos por él publicados a lo largo de varias décadas.

Las universidades languidieron durante el siglo XVIII por el franco predominio de las ideas tradicionales, lo que acarreó como consecuencia que la enseñanza se fuera vaciando de sentido y 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, culturales, buscarán un clima más propicio en instituciones menos rígidas, esto es, más permeables a la innovación y a las inquietudes, donde fuese menor el peso de la rutina y de la inercia. Durante las últimas décadas también puede comprobarse en la región un fenómeno de características en cierto modo semejantes; así el creciente papel de sociedades que, de alguna forma, tratan de suplir el vacío que, en determinadas circunstancias, dejan los establecimientos de enseñanza superior cuando éstos se desacompasan de los tiempos, o

dicho con otras palabras, cuando por exceso de rutina o profesionalización desatienden las 'novedades' o descuidan ofrecer respuestas a problemas y necesidades que el progresivo desarrollo suscita.

En América fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País 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 llenas de buenas intenciones y de espíritu humanitario para transformarse en propuestas a mediano y largo plazo. Las iniciativas, y también los logros, deben situarse entre los años 1790-1810. Aunque toda comparación implica riesgos y las diferencias son notables, además de los dos siglos que las separan, muchas veces hemos creído que sería tan útil como ilustrativo considerar las semejanzas que podrían existir entre el clima intelectual y las alternativas que generaban aquellas instituciones de ámbito local con el de organizaciones actuales de carácter regional como la CEPAL.

Así, el historiador de la educación venezolana Ildelfonso 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"³. A miles de leguas de distancia, en Buenos Aires, Manuel Belgrano, secretario del Consulado, se plantea contemporáneamente una serie de iniciativas tendentes 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, difusión de cartillas traduci-

das al español con indicaciones de nuevos y mejores métodos de trabajo en el campo, abonos, cercos, forestación, rotación de cultivos... Además reclama "escuelas gratuitas donde pudiesen los infelices (labradores) mandar a sus hijos sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción..."

Los pocos cambios registrados en los establecimientos de enseñanza superior, como 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., como también las desatendidas solicitudes de construcción de nuevos establecimientos de enseñanza, indican que la renovación se daba por otras vías.

Desde muchos 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 como las creaciones inspiradas ya en otro espíritu, sobre todo práctico, enriquecidas además por una modificada extracción social. Estamos en presencia de una nueva ideología que dispone de nacies instrumentos, uno de ellos excepcionalmente importante: la difusión del libro, cuyo equivalente podríamos hallar hoy quizás en los medios de comunicación de masas (sobre todo televisión y radiotelefonía) que plantean un sensacional desafío al sistema educativo actual. Si entonces debió redefinirse en función de ese 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 hasta hace poco casi un monopolio de la educación formal.

El momento siguiente será el del predominio de esa ideología 'ilustrada' a la que antes aludimos, ahora en busca de actores con fuerza y capacidad suficientes para hegemonizar el proceso de cambio que se avecinaba; esos nuevos protagonistas serán los inspiradores y conductores de la independencia.

³ *Documentos para la historia de la educación en Venezuela*, estudio preliminar y compilación por Ildelfonso Leal, Cara-

cas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1968, p. XXXII.

II

Emancipación

Durante el proceso emancipador y los años que siguieron, la mayoría de los países sufrió un profundo desplazamiento 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 las precarias condiciones del erario y la desorganización administrativa.

En la nueva clase dirigente que se estaba formando hay que señalar, de todos modos, la perduración predominante de ideas de la Ilustración, cuyo modelo se enriquece con algunas innovaciones muy significativas, particularmente por el añadido de una nueva vibración política, expresada sobre todo por la sustitución del ideal del *súbdito fiel* por la 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, como la versión realizada por Mariano Moreno del *Contrato social o Principios del derecho político*, de Juan Jacobo Rousseau, o cartillas sobre derechos y deberes de los ciudadanos, todo ello 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: el tema de la educación y de la cultura estaba a la orden del día. Comienza entonces a forjarse un 'mito' (en el sentido que al término concede Marshall Wolfe) que, con bre-

ves 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 sólo la importancia de la escuela sino hasta la utilidad de la alfabetización.

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.

Con referencia a la prohibición de castigos corporales en las escuelas, tan difundidos y aceptados como método disciplinario, interesa recordar que se integra con una serie de medidas inspiradas en idénticos propósitos y responde al 'estilo' que estaban adoptando por entonces los acontecimientos, tales como la abolición de la Inquisición y el servicio personal de los indios, todas ellas medidas congruentes.

La escasez de recursos humanos y económicos constituyó uno de los mayores obstáculos con los que debieron enfrentarse 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 desconsoladores. Esto en cierto modo explica la entusiasta acogida dispensada por las autoridades o sectores influyentes de la sociedad de diversos países, de un cabo al otro del continente, al llamado *monitorial system* o 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.

Así pues, el modelo democrático inicial se verá enfrentado con una realidad indócil, la anarquía, que reclamará una reacción que favorezca la construcción y la consolidación del Estado que recurrirá, entre otros factores, al monopolio de la fuerza.

III

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 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, fenómenos éstos que explican de alguna manera la baja prioridad atribuida a la educación.

Pero pronto también comenzarán a advertirse síntomas indicadores de una 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 y la plantación) tratan de recuperar posiciones. Y frente a ellos, los liberales renovadores, por su parte, con programas opuestos. Parecería aventurado arriesgar una generalización que afirmase el franco predominio de algunos de esos grupos sobre los otros, cuyos rasgos por momentos eran bastante semejantes. Además, y por diversas razones, las corrientes liberales y conservadoras adquirieron en el Nuevo Mundo un contenido y características diferentes de los que poseían en Europa.

Ambos, liberales y conservadores, 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, en ciertos casos, la oposición entre ellos ha sido muchos menos frontal de lo que indican las apariencias. Claro se perfila el antagonismo cuando se trata de la oposición 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 indígenas sometidas a un intenso proceso de deculturación. Pero en cambio sí importa su diferente actitud frente al Estado. Los liberales 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 desaprobaron de plano.

Esta actitud es difícil de explicar si se recuerda la ausencia de grupos en condiciones de realizar aquellas actividades que los liberales consideraban 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 hubo, y graves, para admitir en el campo educativo la obligatoriedad de la enseñanza, que por momentos les pareció contradictorio con el proclamado principio de libertad de enseñanza. Además, sus críticas al Estado las hacían desde un punto de vista europeo, insuficiente para aprehender la realidad política e institucional latinoamericana en una etapa muy diferente de su proceso de fortalecimiento; por otro lado lo consideraban como un resabio de los tiempos coloniales. Por supuesto no existía una clase burguesa propia de un capitalismo avanzado como ya lo era el europeo. 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; más, por el papel atribuido a la Iglesia en materia educativa, negaban al Estado función alguna en este campo o la reducían al mínimo.

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 predominantemente urbano de los liberales por un lado y 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, por otro. Y este vacío en la política educativa de ambas corrientes favoreció la demora en incorporar 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.

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, 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 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 diversas las respuestas intentadas para la formación de las élites dirigentes de la nueva sociedad. Así, en México, los liberales descartan la posibilidad de formarlas en la Universidad, considerada por ellos una institución de resabios coloniales; en cambio, en Buenos Aires se logra elaborar una propuesta, si bien de corta vida, no por ello menos significativa.

Andrés Bello ocupa, en este proceso, un lugar de excepción. A horcajadas entre los diferentes momentos en que hemos dividido este trabajo, ya que puede ser, con muy pocas reser-

vas, 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 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 estadía 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 Agrícola e Industrial, 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.

Preocupado siempre por el destino de nuestra América, desgarrada y empobrecida por las prolongadas guerras civiles que llegaban 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, éste debía ser cuanto antes restablecido, recurriendo a la educación, a la legislación, al comercio, como instrumentos idóneos para el logro de tal fin.

Las ideas educativas de Bello aparecen dispersas en numerosos trabajos (el más orgánico de los cuales es el discurso que pronunció en 1843, en oportunidad de la instalación de la Universidad de Chile) y sobre todo a través de una obra vasta e imposible de reseñar siquiera aquí.

IV

Hacia la educación popular

En toda América Latina, y sobre todo a partir de los años posteriores a los ciclos de la 'Reforma' de México y de la 'Organización' en Argentina, se intensificaron los esfuerzos por incorporar un número creciente de personas al ámbito entonces 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 la precariedad de sus economías y de su débil integración a las economías centrales como resultado de las guerras civiles, la desorganización administrativa, las penurias del erario, pero también por dificultades derivadas de una geografía muchas veces difícil, de una población predominantemente rural (con zonas de abrumadora mayoría indígena). Para integrar los países parecía requisito previo superar al 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 caracterizados de aquella generación, requería políticas educativas a largo plazo, con inversiones de significativa magnitud para formar docentes, construir edificios, equipar aulas, etcétera. 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, señalada por los sucesivos fracasos en poder materializar esa política educativa, se sumaban a las crecientes necesidades advertidas diagnósticos lúcidos por parte de los nuevos líderes que estaban surgiendo; en ese sentido hay varios cuyas ideas conservan sorprendente actualidad. Así, entre los precursores, debe concederse un lugar especial al mexicano Benito Juárez, que ya en 1848 demostró tener un penetrante punto de vista sobre la situación educativa en aquel Estado, el que irá enriqueciendo a través de los años y las actividades políticas.

Por su parte, Domingo Faustino Sarmiento, paladín de la educación popular, realiza su labor en el otro extremo del Continente con facetas

dignas de ser consideradas, siquiera someramente.

Las ideas educativas de Domingo Faustino Sarmiento, en su intento por imponerlas en su país, estaban indisolublemente ligadas a una concepción que las integraba en una política inmigratoria y colonizadora que propiciaba el pasaje de una Argentina ganadera a otra agropecuaria, lo que implicaba no sólo una modificación de la estructura productiva, sino también del régimen de la propiedad, que apuntaba a la formación de una clase media agrícola. Ahora bien, uno de los elementos esenciales para lograr ese proyecto, tal como se lo acaba de enunciar, era la educación, que, por entonces y a nivel primario, se juzgaba permitiría la formación de hombres que pudieran ser productores y, simultáneamente, participantes de ese proceso de cambio. Tenía, por tanto, la educación una función tanto política como económica y social. Es a todas luces evidente que aquella propuesta se anticipaba a la realidad y apuntaba a la creación de una nueva sociedad con componentes distintos en sus mismas bases y la presencia de una pluralidad de grupos sociales participantes. Ahora bien, su preocupación por el nivel primario era correcta para su época, pues educación elemental (o básica o primaria) y educación popular podrían considerarse por entonces poco menos que equivalentes. Desde luego que la efectiva alfabetización siguió un ritmo menos intenso del previsto, porque al no alcanzar los trabajadores de la tierra la propiedad de la misma, al impedirseles también el goce de los derechos políticos y el ejercicio efectivo del sufragio, el factor educativo no llegó a desempeñar en este plan el carácter de una variable cambiadora tal como se desprendía del *modelo* sarmientino inicial, sino que pasó a ser una variable modernizadora. Pero, de todos modos, estas ideas educativas jugaron un papel fundamental cuando se sancionó la ley 1 420, inspirada en ellas, y que tendría intensos efectos nacionalizadores sobre la inmigración y contribuiría a integrar el país.

Esta política permitió una cobertura 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. Y de este modo el centro de gravedad del sistema se mantuvo en la enseñanza elemental y, por otro lado, se concebía la secundaria sólo como paso a la universidad y ésta, a su vez, para formar la clase dirigente y los profesionales que el desarrollo requería.

Con el uruguayo José Pedro Varela culminó probablemente esa corriente de pensamiento y de acción que tuvo como preocupación mayor la educación popular, considerada herramienta para transformar la sociedad latinoamericana. Discípulo de Sarmiento en muchos sentidos y, como éste, admirador de lo que se ha llamado 'modelo' norteamericano de desarrollo, la ideología de José Pedro 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 país.

Con el uruguayo José Pedro Varela culminó probablemente esa corriente de pensamiento y de acción que tuvo como preocupación mayor la educación popular, considerada herramienta para transformar la sociedad latinoamericana. Discípulo de Sarmiento en muchos sentidos y, como éste, admirador de lo que se ha llamado 'modelo' norteamericano de desarrollo, la ideología de José Pedro Varela, impregnada de 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 país.

Para no extender demasiado las referencias que podrían cosecharse en las obras de Varela, quizá baste citar algunas de sus ideas educativas vinculadas con otras dimensiones del quehacer nacional: "La instrucción es 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". A través de un razonamiento 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 arras-

tra en pos de sí a las clases ilustradas que intervienen directamente en la cosa pública"⁴. 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 que la República sólo se podía construir a través de la democracia.

La fecha de la muerte de José Pedro Varela semeja un símbolo, pues parece coincidir con el término de una época y el inicio de otra; el nuevo momento estaría caracterizado 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), progreso.

En suma, Domingo Faustino Sarmiento y José Pedro 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. 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.

Si como el liberalismo dejó de creer en la universidad de origen colonial por considerarla una institución identificada con los valores tradicionales y, por tanto, perpetuadora de sus pautas

⁴José Pedro Varela, *La educación del pueblo*, Montevideo, 1874, y *La legislación escolar*, Montevideo, 1876; reeditadas ambas bajo el título genérico de *Obras pedagógicas*, Montevideo, Biblioteca Artigas, 1964 (Colección Clásicos Uruguayos). Las citas corresponden a *La legislación escolar*, pp. 90, 111, 114.

de prestigio, en el momento que ahora se está estudiando, cuando se proyectan grandes reformas educativas, éstas no serán 'elitistas', sino 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.

V

La etapa positivista

A causa de la Revolución Industrial, que producía manufacturas en cantidades crecientes y requería materias primas y alimentos en abundancia, en el Viejo Mundo se modificaban los hábitos de vida y consumo. Todo esto traerá aparejadas consecuencias insospechadas para los países latinoamericanos, que se irán incorporando en la medida de su capacidad exportadora al mercado internacional tanto como productores o como consumidores, pero no por ello se industrializarán necesariamente, como se suponía con ligereza, pues las relaciones internacionales adquirirán otro sentido consolidando desigualdades y retrasos.

El impulso inicial significó la acumulación de excedentes que no siempre se invertirán con criterios económicos ni productivos; tampoco existían las clases sociales ni los estímulos necesarios para hacerlo, sino que, antes bien, se derrochará muchas veces en consumo suntuario. Por lo menos en cierto sentido, y para determinados sectores, progreso parecería sinónimo de *confort* y de mayor consumo de cosas cada vez más refinadas. Desde otro ángulo, el progreso también implicará una modificación profunda en la distribución espacial de la producción y del empleo —nuevas actividades se asentarán en zonas que los nuevos medios de transporte hacen ahora accesibles o ampliarán las ya explotadas—, de donde la alteración del penoso equilibrio alcanzado modifica al mismo tiempo el peso relativo de las diferentes ramas de la producción. Además, el Estado organizado favorecerá la vinculación con los capitales extranjeros y les facilitará el

acceso al mercado. Estas situaciones crearán formas de relación originales entre países desarrollados y otros que no lo eran. Para cumplir con los requisitos que los tiempos planteaban, América necesitaba orden político y libertad económica, los que una vez logrados le darían, como por arte de magia, el progreso. El positivismo creía ofrecer la clave. La paz era una necesidad; la receta era clara: terminar con los enfrentamientos crónicos entre conservadores y liberales, acabar con las revoluciones. Todos estos elementos recomendaban la aceptación de una filosofía del orden capaz de encaminar nuestros países hacia el progreso "transitando por el sendero de la tranquilidad". El positivismo fue en cierto sentido la respuesta encontrada a esas apetencias e inquietudes, y por doquier se difundieron sus ideas alcanzando una influencia decisiva, aunque en pocos lugares con tanta profundidad y trascendencia como en México, donde el grupo de sus adeptos, autodenominados 'los científicos', ocupará algunos de los puestos decisivos en el gobierno.

Las propuestas educativas del positivismo podrían resumirse mencionando sus intentos de racionalizar la sociedad con la introducción del método científico, su esfuerzo por crear el consenso en favor del 'modelo' postulado, es decir que, siempre en su opinión, por medio del crecimiento económico se alcanzaría la felicidad colectiva.

Gabino Barreda, uno de los artífices de la educación durante la primera etapa del positivismo, preocupado porque la libertad se transfor-

maba en anarquía, escribe: "Representase comúnmente la libertad como una facultad de hacer o querer cualquier cosa sin sujeción de la ley o fuerza alguna que la dirija; si semejante libertad pudiese haber, ella sería tan inmoral como absurda, porque haría imposible toda disciplina y, por consiguiente, todo orden. Lejos de ser incompatible con el orden, la libertad consiste en todos los fenómenos, tanto orgánicos como inorgánicos, en someterse con entera plenitud a las leyes que los determinan"⁵.

El concepto moderno que de la propiedad pretendía imponer el régimen de Porfirio Díaz lo condujo, naturalmente, a una política que contribuyó a acelerar la disolución de las comunidades indígenas, pues, so pretexto de permitirles convertirse en propietarios, fueron desposeídos de las tierras que aún permanecían en su poder. Por otro lado, se advierte por parte de dicho régimen una descalificación del pueblo por su lengua en ciertos casos y su condición social en otros, lo que se expresa a través de su desinterés por incorporarlos a la sociedad, y, simultáneamente, una

preocupación por formar *élites* siguiendo patrones desnacionalizadores como sería, entre otros, el estímulo a los idiomas extranjeros, particularmente el inglés. Ahora bien, este problema de la enseñanza de las lenguas como factor político adquiere relieve excepcional si lo referimos al 'modelo' del porfirismo, donde, por lo que se ve, se mostraba bien coherente con las demás dimensiones del proceso.

La educación elemental continuaba siendo abrumadoramente urbana con descuido, cuando no abandono, en la práctica, de la rural; la resultante indicaba, para 1900, una tasa de analfabetismo del 54%, que se redujo al 50% diez años más tarde.

La Revolución mexicana de 1910 abriría otras perspectivas, tanto con el planteamiento del problema de la tierra como con el de la escuela rural o la enseñanza de la lengua; éstos y muchos otros problemas, políticos o sociales, económicos o culturales, adquirirían diferente sentido a la luz de un nuevo 'modelo'. Pero su profundización excede los límites fijados a este artículo.

VI

Ascenso de las clases medias

A partir de las dos últimas décadas del siglo XIX y primeras de esta centuria se comprueban, en Argentina, transformaciones estructurales ligadas a la exportación de bienes primarios de origen agropecuario, al desarrollo de las ciudades puertos y a la formación de una clase media resultante de este proceso de diferenciación social. De donde el franco predominio del fenómeno urbano y la presión de las primeras clases medias que demandan participación y hacen suyo el 'discurso' de los reformadores de la generación anterior, quienes proponían educación popular como un aspecto parcial de dicha participación. Este panorama que se está describiendo adquirió un significado más profundo en los países que más tempranamente se vincularon al mercado externo.

Casi todos los estudiosos modernos del pro-

ceso histórico argentino convienen en admitir en su evolución una serie de etapas, que deben distinguirse a riesgo de dificultar su más adecuado entendimiento; así, Gino Germani,⁶ por ejemplo, dentro del Estado por él denominado "democracia representativa con participación limitada", define dos fases: una de ellas, "organización nacional (1853-1880)" y "gobiernos conservadores liberales (la oligarquía: 1880-1916)", la otra. De este modo, la periodización contribuye a aclarar las diversas actitudes de dos generaciones separadas entre ellas por muchas notas distintivas, pues la llamada generación del 80 llevó a sus extremos muchas de las inconsecuencias y limitaciones de la anterior. Piénsese para ilustrar estas diferencias sólo en el papel atribuido al Estado por los primeros en el desarrollo del país y cómo privilegiaban los otros la iniciativa privada. La

⁵Citado en Abelardo Villegas, *La filosofía en la historia política de México*, pp. 127 y ss., México, Ed. Pormaca, 1966.

⁶Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1962.

decidida consolidación del 'modelo' de crecimiento hacia afuera corresponde a las dos últimas décadas del siglo pasado.

La idea vertebral expuesta por Juan Carlos Tedesco,⁷ "consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica, en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron —cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder— en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas". Por ello, prosigue Tedesco, el proceso educativo fue en aquel entonces un esfuerzo por lograr un mejor ajuste a este 'modelo', cuyas notas podrían caracterizarse diciendo que buscaba la difusión y pautas para lograr el consenso y, por otro lado, la formación de una clase dirigente y administradora.

En síntesis, las clases dirigentes elaboran un 'modelo' de desarrollo a cuyo servicio estaba el sistema educativo; de aquí la congruencia que en el mismo se advierte una vez consolidado y los exitosos resultados obtenidos. Es un hecho que con el tiempo el sistema favoreció, fundamentalmente, a las clases medias no vinculadas a la producción primaria ni secundaria, pero que sí se beneficiaban con el creciente desarrollo de los sectores terciarios (burocracia, servicios, profesionales, etc). Las clases medias, por su parte, tampoco estaban en condiciones de proponer un 'modelo' alternativo, e implícitamente compartían el de crecimiento hacia afuera, que les brindaba una sensación de seguridad y, lo que quizá importe más aún, de progreso, palabra esta última, como se ha visto ya, de enorme prestigio, y que paulatinamente se convirtió en un mito movilizador y enmascarador. Todos estos factores explican de algún modo el hoy para nosotros ingenuo optimismo de la época. Pero a medida que los grupos dirigentes tradicionales debieron

enfrentarse con la crisis, adquirían creciente rigidez y advertían en la clase media sus rivales potenciales. Como contrapartida, está última fue tomando cada vez mayor conciencia de sí misma, mostrándose a la par más consecuentemente democrática. Pero considerada la educación como un canal de ascenso y de prestigio, también la clase media trató de aprovechar y aumentar todas las posibilidades que el sistema le brindaba para alcanzar la universidad, baluarte de los grupos tradicionales. Este proceso, cuya mejor comprensión requiere admitir su íntima correspondencia con los movimientos populares en ascenso, alcanzó su expresión en el plano de la educación terciaria con la Reforma Universitaria de Córdoba (1918), y el suceso se propagó con distinta profundidad y velocidad por casi toda América Latina. Sus principales postulados reivindicaban la autonomía universitaria, la participación de profesores y estudiantes en el gobierno de las casas de estudio, la libertad de cátedra, concursos periódicos para la designación del personal de enseñanza, además de un régimen llamado de 'docencia libre' que permitía el funcionamiento de cátedras paralelas, la ampliación del ingreso, la actualización pedagógica, la extensión universitaria, etc. Todo esto implicaba una profunda redefinición del papel de la universidad, pues a ella se le asignó una función que excedía la de formar profesionales y alentar la investigación científica para sostener que debe contribuir a la efectiva democratización de la sociedad⁸. Esto indica la irrupción de aquellos nuevos sectores, que exigían una democratización de la vida política a través del sufragio y reclamaban una mayor participación en la vida educativa y cultural, pero, se insiste, acataban siempre el *modelo del crecimiento hacia afuera*.

Desde el punto de vista ideológico la influencia del positivismo en la Argentina fue profunda; es además suficientemente conocida a través de una rica bibliografía,⁹ que hace justicia

⁸La obra fundamental de la copiosa bibliografía sobre el tema sigue siendo *La reforma universitaria (1918-1940)*, compilación y notas de Gabriel del Mazo, La Plata (Argentina), Edición del Centro de Estudiantes de Ingeniería, 1941, 3 vols. Existen numerosas reediciones parciales de la valiosa documentación organizada en este libro, como así abundantes recopilaciones y antologías.

⁹Entre otros, Ricaurte Soler, *El positivismo argentino*, Panamá, Imprenta Nacional, 1959.

⁷Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ed. Panedille, 1970.

en la mayoría de los casos a la heterogeneidad y a los entrecruzamientos de sus diversas escuelas y tendencias. Con posterioridad al positivismo de los precursores (o protopositivismo como alguna vez ha sido denominado) Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi y otros, la corriente, tal como lo recuerda Francisco Romero,¹⁰ "se estanca después en un pragmatismo cómodo y oportunista, ambiente del cual nacen algunas de las peores propensiones de nuestra vida colectiva". Es la que condujo al conformismo frente a los éxitos de la modernización que se estaba llevando a cabo bajo el lema de "Paz y Administración", descuidando las graves contradicciones que se veían incubar. Pero otra corriente, la que constituyó la llamada "Escuela de Paraná", ejerció una enorme y beneficiosa influencia, en particular sobre el desarrollo de las escuelas normales, convertidas a poco en centros de renovación, donde descollaron figuras como Pedro Scalabrini, el primer expositor de Comte en la Argentina; J. Alfredo Ferreira, quizá el representante más notorio e ilustre del positivismo comtiano, entre otros nombres que expresan una mayor preocupación por lo pedagógico que por su articulación con el 'modelo' en general. Una tercera línea la constituye el spencerismo, que dejó una huella perdurable en vastos círculos universitarios.

En realidad, el mayor interés que podría ofrecer el estudio del positivismo argentino sería el rastreo prolijo y matizado de sus diversas líneas de influencia hasta su entronque con nuevas corrientes que, si en algún momento lo enriquecieron, en otros lo llevaron a callejones sin salida; además de su impronta sobre el desarrollo de diferentes disciplinas (historia, psicología, filosofía, pedagogía, etc.) o sobre el espíritu de institu-

ciones muy significativas como la Universidad de La Plata.

Se ha insistido en este capítulo en el desarrollo del positivismo argentino y, en particular, en la Reforma Universitaria por su proyección a través del tiempo y también por la vigencia que a sus postulaciones sigue atribuyéndose; por ello, y dadas las limitaciones de espacio que el buen sentido recomienda, se han dejado de lado otros momentos harto significativos como son los cambios —audaces muchas veces— que en México suelen vincularse, y con razón, al nombre de José Vasconcelos quien insufló al proceso concepciones renovadoras de neto corte antipositivista en lo ideológico (recuérdese que el positivismo fue la filosofía oficial del 'modelo' del porfirismo), con una gran apertura en su política educativa y cultural, así, su labor en favor de los sectores rurales, en particular los indígenas, las campañas contra el analfabetismo y las actividades de educación asistemática. Algo más tarde, en el Perú, y aunque reducido su aporte al terreno de las ideas, cabe recordar la fecunda obra de José Carlos Mariátegui quien elabora una propuesta notablemente original en materia de 'educación nacional', al polemizar con las corrientes pragmáticas, de filiación norteamericana y las 'humanistas' de corte europeo, para proponer —y superar actualizándola— una recuperación de la tradición prehispánica que a su juicio seguía siendo elemento esencial de cualquier 'modelo' alternativo y satisfactorio a los requerimientos de su país en aquel momento. Tampoco puede ignorarse por cierto la contribución del boliviano Franz Tamayo en su *Pedagogía nacional*. De todas maneras, profundizar críticamente todas estas corrientes excede, reiteramos, el marco de este artículo.

VII

Algunas consideraciones finales

A lo largo del siglo XIX y comienzos del actual, tanto la realidad como las ideas educativas en

¹⁰Francisco Romero, "Indicaciones sobre la marcha del pensamiento filosófico en la Argentina", en *Sobre la filosofía en América*, p. 24, Buenos Aires, Ed. Raigal, 1952.

América Latina ofrecen rasgos y caracteres muy diferentes según los países y las circunstancias consideradas; muchos de ellos perduran aún en nuestros días convertidos en tradición o gravitan como inercia institucional o legal; de aquí el interés que reviste su estudio.

Ahora bien, la adecuada comprensión de esos procesos sólo parece adquirir sentido si se los refiere a los 'modelos' o 'estilos' de desarrollo, implícitamente admitidos, así como a las ideologías que los informaban. De su análisis podrían inferirse ciertas características significativas, algunas de ellas perdurables. Así, muchas propuestas no pudieron llevarse a cabo oportunamente por la ausencia de agentes que las hicieran suyas, es decir, por carecer de las fuerzas sociales que las apoyaran hasta vencer los obstáculos opuestos a su realización. 'Modelos' prestigiosos trasplantados —y de probada eficacia quizás en otras regiones— fracasaron por no haber sido adecuadamente repensados ni confrontados con la nueva realidad o por no haberse advertido oportunamente las asincronías existentes, todo lo cual contribuyó no pocas veces a dificultar o retardar los procesos de cambio previstos.

En repetidas oportunidades, con una población predominantemente rural, las propuestas más generosas se negaban a sí mismas cuando

en la práctica convertían a los sectores urbanos en los destinatarios efectivos de esas mejoras, de manera tal que la educación contribuía a ahondar las contradicciones en lugar de reducirlas o superarlas; de este modo se postergaba la homogeneización de la estructura social.

Las rigideces de los sistemas hicieron que, en distintos momentos, las innovaciones se introdujesen o propagasen casi exclusivamente fuera de los mismos, y ante las limitaciones o dificultades doctrinarias de repensarlos dentro de un 'modelo' diferente, se los negó.

Así pues, todo parece indicar que la superación de muchos de los actuales desajustes, contradicciones e inadecuaciones del sistema educativo o de las relaciones entre éste y la sociedad recomiendan la necesidad de emprender estudios que permitan elaborar modelos teóricamente satisfactorios y prácticamente viables; desafío que ya hace bastante más de un siglo enunció vigorosamente Simón Rodríguez cuando escribió: "o inventamos o erramos...".