

DEALC/S (2007)

MODELOS EDUCATIVOS EN EL DESARROLLO HISTORICO DE AMERICA LATINA

Nueva versión

UNESCO

CEPAL

PNUD



**PROYECTO
DESARROLLO Y EDUCACION
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

Organización de las
Naciones Unidas
para la Educación, la
Ciencia y la Cultura

Naciones Unidas
Comisión Económica
para América Latina

Programa de las
Naciones Unidas
para el
Desarrollo

Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

Gregorio Weinberg

MODELOS EDUCATIVOS EN EL DESARROLLO
HISTORICO DE AMERICA LATINA

Distr.
GENERAL

DEALC/5/Rev. 1
Febrero 1981
ORIGINAL: ESPAÑOL

800503

INDICE

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
CONSIDERACIONES PRELIMINARES	1
I. LA EDUCACION PREHISPANICA.	11
La educación entre los tupí.	13
La educación entre los aztecas	15
La educación entre los Incas	19
II. LA COLONIA	33
Modelo hispánico	33
Modelo lusitano.	53
III. LA 'ILUSTRACION'	65
IV. EMANCIPACION	79
V. LIBERALES Y CONSERVADORES.	101
VI. HACIA LA EDUCACION POPULAR	131
VII. LA ETAPA POSITIVISTA	155
VIII. A MODO DE CONCLUSION	187
RESUMEN-RÉSUMÉ-SUMMARY	193
APENDICE 1	197
APENDICE 2	203
APENDICE 3	207
APENDICE 4	221

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 '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 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, etc., 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 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 economistas clásicos - y algunos de sus precursores - como Adam Smith, Malthus, Stuart Mill, Marx, etc., cuyo pensamiento conserva casi siempre notable interés contemporáneo 1/. Y para ilustrar el punto con otro ejemplo, latinoamericano esta vez, digamos que una nueva 'lectura' de las obras de D.F. 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 2/.

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, Marshall Wolfe y Jorge Graciarena, quienes sitúan el problema con espíritu crítico y señalan perspectivas fecundas 3/. 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 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 internas." 4/ Dice, también, en lo que respecta al estilo 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." 5/ 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, se identifica por sus contradicciones estructurales y sus conflictos, que permiten identificar su naturaleza real como entidades históricas".

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 dicho 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 del desarrollo (¿qué o quiénes promueven el cambio y con qué objetivos?)", y por otro lado, precisar también quiénes 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 XVIII y comienzos del XIX, función de un proyecto alterno propuesto previamente" 6/ 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 substituído 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, 4° la identificación de la Nación con el Estado Liberal" 7/. 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" 8/ 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 aún 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 ésta 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 - se reitera uno ofrecido en un trabajo ya publicado hace años 9/, 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" 10/) 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 la industria ..." (Bases, capítulo citado; adviértase la reiteración con que aparece la palabra industria que se ha subrayado en el texto transcripto). Todo esto lo dejará de lado cuando 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 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" (Cap. VIII, § 5), 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 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 en seguida: "Con el valor de un cuero se compra un sombrero o toda la obra de Adam Smith; con el de un libro de Sud América no se paga un almuerzo en Europa" (Ibídem, cap. VIII, § 10). Este supuesto practicismo lo lleva a oponerse con energía a toda educación de contenido "científico y literario", lo que explica su afirmación: "... las ciencias son un saber de mero lujo, como las lenguas muertas ...". Desarrollando este punto de partida infiere Alberdi 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 sólo 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), había expuesto ya 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", 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, consiste en 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 educativas 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 elegancia. El análisis apunta al estudio de la relación entre los diferentes planos. Sostener que las ideas no se compadecen con las instituciones o las necesidades, parece haberse convertido en un lugar común, que no requiere mayores comentarios. Pero quizás 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.

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) y 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 quizás 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 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 obstinada 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 sólo han comenzado a perfilarse desde hace pocos decenios y esto desde 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 J. - P. Butault y A. Vinokur, 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 actuales sistemas educativos, como así también las causas de los éxitos y los fracasos de las políticas educativas"11/.

En síntesis: aún 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 éste le impone. De otra forma se corre el riesgo 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 prerequisites que debían cumplirse para alcanzar los modelos prestigiosos, aquéllos que se reputaban, proponían o aceptaban como metas u objetivos satisfactorios.

En un trabajo publicado hace pocos años 12/, intentamos una periodización del proceso cultural y educativo de América Latina. Señalábamos allí un primer 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; el segundo momento al que denominamos cultura admitida o aceptada, coincidiría su comienzo con la emancipación y al cual más tarde los economistas clasificarían 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 período anterior, pero sin alcanzar todavía a proponer modelos alternativos.

Ahora bien, contrariamente a lo que suele 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

asincronía permanentes. También el rezago es, en este mismo sentido, una nota diferenciadora, porque nadie se preguntaría, pongamos por caso, en Inglaterra o Francia de mediados del siglo XIX, qué debe hacerse para alcanzar esa situación; ingleses y franceses criticarán desde dentro, desde su propia realidad; los latinoamericanos en cambio criticaron 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 harto 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 la tradición; especificidad de determinados procesos (tales los de urbanización); ritmos de los desajustes; dificultades y contradicciones que suscitan los intentos de inserir 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, etc.

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 aguardan de las postulaciones teóricas y las inversiones humanas y económicas, autoriza descripciones y diagnósticos muy atractivos de nuevos planos del fenómeno educativo, o por lo menos de factores hasta entonces inadvertidos.

NOTA

Esta nueva versión del presente trabajo está sensiblemente aumentada y modificada; en particular se le incorporan dos capítulos inéditos, sobre la educación prehispánica uno, y sobre la educación colonial el otro; además se enriqueció el texto incorporándole referencias a procesos de un mayor número de países; y se creyó conveniente también, toda vez que se consideró preciso, 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.

El estudio se ha visto estimulado por numerosos comentarios, en particular los expresados durante los debates que, en forma sintética, registra el Informe final del Seminario sobre Desarrollo y Educación en América Latina y

el Caribe ^{*}. Como se trata aquí de un planteamiento ambicioso e infrecuente tanto por la amplitud del período histórico abarcado como por el número de países y diversidad de sus estructuras y niveles de desarrollo, con una bibliografía sumamente dispersa y fragmentaria (y por momentos inaccesible), tenemos conciencia de nuestras limitaciones y debilidades, para cuya superación serán de la 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 enriquecer el texto. Nuestra intención sería convertir este ensayo en un estudio abierto y, al mismo tiempo, servir de estímulo para otros trabajos de carácter nacional.

^{*/} El Seminario, patrocinado por UNESCO, CEPAL, PNUD, y auspiciado por el Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica del Ecuador, se realizó en Quito, entre el 13 y el 16 de setiembre de 1977. El Informe final se publicó bajo la sigla DEALC/8 en abril de 1978; y para lo que aquí interesa véanse, en particular las págs. 5-8.

NOTAS

1/ Readings in the Economics of Education, selección de Mary Jean Bowman, Michael Debeauvais, V.E. Komarov y John Vaizey, Unesco, París, 1968.

2/ En este sentido, véase la sección segunda, "Influencia de la instrucción primaria en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional" de su Memoria sobre educación común presentada al Consejo Universitario de Chile, Imprenta del Ferrocarril, Santiago de Chile, 1856, págs. 52 y ss.

3/ Aníbal Pinto, "Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina" (págs. 97-128); Marshall Wolfe, "Enfoques del desarrollo: ¿De quién y hacia qué?" (págs. 129-172); Jorge Graciarena, "Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa" (págs. 173-193), en Revista de la CEPAL, primer semestre de 1976, Santiago de Chile.

4/ Jorge Graciarena, artículo citado, pág. 189; los subrayados son del autor.

5/ Aníbal Pinto, "Estilos de desarrollo: conceptos, opciones, viabilidad" (Exposición en el Encuentro Nacional de Economía, organizado por la Asociación Nacional de Centros de Postgrado en Economía, Brasil, faltan lugar y fecha), pág. 14.

6/ Germán Carrera Damas, "El nacionalismo latinoamericano en perspectiva histórica", en Revista mexicana de sociología, año XXXVIII, vol. 4, oct. - dic. 1976, págs. 789-790.

7/ G. Carrera Damas, Ibidem, págs. 786-787; los subrayados son del original.

8/ Brants Mayer, México, lo que fue y lo que es, trad. de Francisco A. Delpiane, prólogo y notas de Juan A. Ortega y Medina, "Biblioteca Americana" del Fondo de Cultura Económica, México, 1953, pág. 447. Apreciaciones muy semejantes, expuestas con mayor o menor rigor, pueden encontrarse para la misma época en toda América Latina. Para sólo citar otro viajero-diplomático, véase Augusto Le Moyne, Viajes y estancias en América del Sur, la Nueva Granada, Santiago de Cuba, Jamaica y el istmo de Panamá, sin nombre de traductor, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Bogotá, 1945, especialmente cap. X de la segunda parte, págs. 336 y sigts.

9/ Gregorio Weinberg, "Entre la producción y el consumo. Algunos problemas de la educación en una sociedad de masas", en Revista de la Universidad de la Plata, No. 19, enero-diciembre 1965, págs. 77-87.

10/ 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).

11/ Jean-Pierre Butault y Annie Vinokur, "Education et développement: quelques réflexions méthodologiques", en Options méditerranéennes, N° 21, pág. 41. (Debemos el conocimiento de este estudio al Prof. Javier Márquez.)

12/ Gregorio Weinberg, "Sobre el quehacer filosófico latinoamericano. Algunas consideraciones históricas y reflexiones actuales", en Revista de la Universidad de México, vol. XXVI, Nos. 6-7, febrero-marzo de 1972, págs. 19-24.

Para un sagaz comentario sobre la periodización propuesta, véase la intervención de José Antonio Portuondo, en la mesa redonda organizada por el Instituto Italo-Latino Americano de Roma, en colaboración con la Sorbona, Nouvelle Littérature Comparée, de París, y la Universidad de Roma; los trabajos y comentarios aparecen publicados en La Letteratura Latino Americana e la sua Problematica Europea, Roma, 1978. La referida intervención de J. A. Portuondo aparece en págs. 495-502.

I. LA EDUCACION PREHISPANICA

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 donde 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". 1/

Este planteamiento abre por lo menos dos alternativas: limitar el análisis a sólo los modelos que impondrán primero el conquistador y luego el colonizador, procedimiento éste el más frecuente cuando se lo considera un simple trasplante; o esforzarse por identificar los caracteres específicos de los modelos de las diversas sociedades prehispánicas, 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 diversos 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 ...". 2/

Ahora bien, si los aborígenes, a partir de la ocupación de sus tierras y del apoderamiento de sus riquezas por parte de los europeos, 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 ésta por cierto una nota singular del proceso colonizador hispanoamericano, sino exigencia de todos los modelos impuestos por grupos o pueblos conquistadores. Comienza pues a plantearse desde sus inicios, 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 incas, imperios integrados por una compleja 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 ofrecía en ambos casos 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 endebles 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 apuntaba 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 empeoró a la larga 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 depredadores, 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 sólo algunos pocos ejemplos.

Para ilustrar en cierto modo las formas primarias, en su etapa tribal, trataremos un pueblo muy extendido, el de los tupiguaraní, y dentro del mismo a los tupinambá. En el otro extremo veremos a los mexicas y los incas, naciones que, como es sabido, poseían un alto grado de desarrollo, actividades diversificadas y complejidad de sus funciones 3/.

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" 4/. Sin demorarnos en la copiosa bibliografía sobre el tema 5/, y al sólo 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, porotos, maní, tabaco, boniato, ñame, zapallo, calabazas, cañas 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 tubérculos 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" 6/. 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" 7/.

Y aunque divididos en numerosas naciones, en guerra poco menos que permanente entre ellas, "su lengua y civilización material presentaba una profunda unidad". 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 bastante accesibles, nos ofrecen no sólo los datos requeridos para el entendimiento del papel desempeñado por la educación dentro de aquella sociedad, sino también para tener una vivencia de su funcionamiento efectivo 8/.

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 civilizadores sagrados en sí mismos" 9/. 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 del 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, 10/ según el caso, desde el nacimiento hasta culminar con la madurez como jefes, es decir, Thuvuae, algunos de los cuales podían alcanzar a convertirse en pajés (jefes, líderes), y de entre éstos surgían los hechiceros (shamanes). "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" (F. Fernandes, ob. cit., pág. 147). El modelo, de todos modos, se fortalecía a ojos vista, 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" (Ibidem, pág. 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 ajuste entre las generaciones 11/, 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".

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), e indudablemente los medios empleados eran funcionales 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 12/. Los mexicas (es decir, los aztecas de lengua nahuatl, pueblo originario del norte, que se instaló primero en Tenochtitlán 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 13/. 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, 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 o 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 en seguida, imprimió un sesgo particular a la educación 14/. Los ocupantes, usufructuarios de las grandes culturas precedentes (imperios toltecas, chichimecas y 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 15/. De esta manera "Tenochtitlán 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" 16/. Las nuevas formas de dominio - dioses asimilados, diferentes valores y nuevos objetivos - exigieron una profunda reelaboración de todos los supuestos ideológicos, y por tanto que de propósito se siguiese una política cultural bien determinada: "Empezaron destruyendo los códigos de historia que hasta entonces guardaban los tepanecas, tachándolos de mentirosos - es la famosa quema de los códigos de historia ordenada por Itzcóatl /a la que alude Sahagún /-, luego elaboraron nuevas versiones de la historia del

pueblo mexicana en las que se exaltaban la figura del dios Huitzilopochtli y la preeminencia del pueblo mexicana como elegido por aquél así como su misión de conquista para sobrevivir. 17/ Disponemos de este sugerido episodio un texto sumamente ilustrativo del evidente carácter político que adquiere la enseñanza de la historia como recurso para imponer una cierta 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:
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" 18/
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 trasmutación 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" 19/ 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" 20/. 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 (hilado, tejido y otras labores domésticas). La educación hogareña era severa -aun en los sectores altos de la sociedad sometían a sus vástagos, a los quehaceres más humildes como técnica de formación del carácter- y los castigos duros (se les azotaba "con ortigas, punzándoles con espinas de maguey hasta sangrar, pellizcándoles hasta dejarles llenos de cardenales, o 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 un chile quemado" 21/). 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 excluye 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 debe interesarnos aquí la escolar, pues ella refleja adecuadamente tanto la estratificación de aquella sociedad, como así su 'modelo' y sus valores 22/. De la información disponible puede inferirse,

en líneas generales, que existían dos tipos de establecimientos: el calmécac y el telpochcalli, gobernadas ambas 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" 23/. 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, etc. 24/ 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, en cambio, los aludidos eran gente de pueblo, no deja de advertirse que eran macehualtin".

Algunos autores siguiendo en esto a 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" 25/. Dicha situación les permite comparar favorablemente, por lo menos en este sentido, la civilización azteca con las culturas clásicas y sobre todo 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 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 élite 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 José Luis Martínez, "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 Tezcatlipoca; y el calmécac/bajo la advocación de Quetzalcóatl 7 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" 26/. De lo expuesto conjeturamos que este sobresaliente desarrollo cultural corresponde sólo a los mexicas, y que no podría afirmarse otro tanto de los restantes pueblos sometidos de la meseta, y esto no sólo 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: "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... dieñnn en apartar sus hijos de regalo y libertad, que son las pestes de aquella edad, y en ocuparlos en ejercicios provechosos y honestos..." 27/

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 Sahagún 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 la respuesta de acogimiento a cargo de los maestros. Y con respecto a los contenidos de la enseñanza insistamos sólo sobre las reveladoras diferencias perceptibles entre la impartida en el calmécac y el telpochtalli, ya que en la primera se hacía hincapié en la sabiduría y en cambio en la otra se insistía más sobre los aspectos prácticos y físicos 28/. 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" 29/.

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

"El sabio: una luz, una tea, una gruesa tea que no ahuma.
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, confort a la gente, ayuda, remedia, a todos cura. 30/

Pero más que educadores estrictos fueron pensadores cabales, capaces de elaborar una sabiduría cuyos rasgos, por momentos conmovedora y bella síntesis, ha merecido ser considerada como un verdadero cuerpo de doctrina, una filosofía, tal como la conceptúa Miguel León-Portilla 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 desgarrá".

De todos modos este 'modelo' educativo - vigente durante toda la vida y no limitado sólo 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 lecutra de sus códices.

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 convenia que los hijos de la gente común no aprendiessen las sciencias, las cuales pertenescían solamente a los nobles, por que no se ensoberveciessen y amenguassen la república. Que les enseñassen los oficios de sus padres, que los 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 supiessen 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 supiessen hablar con ornamento y elegancia y supiessen criar sus hijos, gobernar sus casas. Enseñávanles 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 ..." 31/.

Y en el capítulo XXXV del libro VI, aunque ahora con relación a Pachacútec, "que es reformador del mundo", leemos: "Este Inca, ante todas cosas, ennobleció y ~~apoyó~~ ^{apoyó} con ~~gracia~~ ^{gracia} 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 dicesse gobierno, dignidad ni señorío sino al que la supiesse muy bien. Y por que ley tan provechosa no se huviesse 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" 32/.

Los dos pasajes transcritos - y muchos otros podrían allegarse no sólo 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 Vásquez de Espinosa, para citar sólo figuras mayores de la historiografía americana 33/ - 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 preciso es 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 quizás desconocimiento de ciertos aspectos de las civilizaciones preincaicas al par que 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" 34/.

Los orígenes de los Incas son legendarios 35/; 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 culturales 36/ les permitieron constituir un verdadero imperio, el Tahuantinsuyo (" ... que quiere

dezir las cuatro partes del mundo ..."; Comentarios Reales, 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 ..."; Ibídem, libro I, cap. XVI). Cultivaban colectivamente el suelo que aprovechaban al máximo gracias a sus ciclópeas obras de ingeniería: andenes, acueductos, canales de regadío y les permitían sembrar papas, maíz, quinua, tomates y tantos otros vegetales, hasta en las escarpadas laderas de las montañas; sus 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, el mantenimiento de ejércitos de magnitud hasta entonces desconocida y con los cuales a su vez conquistaron dilatados territorios, y también 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 - y en torno al cual se iban estructurando, en círculos concéntricos, diversos grupos según su relación de parentesco, de todos modos 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 Ibídem, libro V, cap. XIII); y para terminar, las grandes mayorías constituidas 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, el ejército o las obras públicas.

Esta formidable centralización imponía su autoridad hasta 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 ... huviere de importancia"; Ibídem, libro VI, cap. VII), permitían transmitir con sorprendente velocidad las órdenes. 37/

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 38/. Por un lado el yachayhuasi ("casa de enseñanza"; Ibíd., lib. 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 se convertían en los depositarios de todo el saber superior (teórico y práctico, pues no sólo estudiaban su religión, lengua e historia, sino también se interiorizaban convenientemente de las técnicas indispensables para la administración, artes bélicas, hidráulica, agrimensura, estadística, etc.), lo que les permitía, llegado el momento, ejercer el gobierno con autoridad como así 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 afudados llamaban quipus ..."; Ibíd., libro VI, cap. VII), del calendario, etc. Los transmisores de esos conocimientos eran los amautas ("... sabios, filósofos y doctores en toda cosa de su gentilidad ..."; Ibíd., libro VII, cap. XXIX), quienes gozaban del mayor respeto y veneración por parte de la sociedad 39/. 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 ..."; Ibíd., libro 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 los sabios amautas, y los haravicus, que eran los poetas que enseñaban las ciencias ..." 40/.

En cierto sentido semejante al yachayhuasi de los varones tenían los incas establecimientos para la educación femenina llamados acllahuasi ("... quiere decir casa de escogidas ..."; Ibíd., libro IV, cap. I), 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 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 41/. Pero lo que sí importa destacar es que eran escogidas entre la nobleza por su hermosura y dotes de inteligencia; aunque no sólo de las grandes ciudades, pues también participaban niñas de los poblados dispersos por su vasta geografía. Para concluir con este punto digamos que si en el Cuzco estaba el acllahuasi principal, se tienen noticias de una veintena de otros en provincias 42/.

El resto de la población, es decir la gran mayoría de la población, recibía una enseñanza predominantemente práctica, sobre todo a través de sus padres y con quienes los hijos varones vivían hasta los veinticinco años de

edad. 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 componen 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" 43/.

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 a su edad y condiciones, en las labores más disímiles. Esta actitud constituía un elemento clave del modelo. Por eso, más que reprobar el ocio éste era severamente castigado. Al respecto recuerda Angel 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" 44/.

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 harto desatendido en las historias de la educación a pesar de su interés no sólo 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 (Miguel León-Portilla), lo que hoy nos permite entender mejor la 'desestructuración' demográfica, económica, social y política del universo indígena, y por ende 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 sólo puede ser 'tiempo loco' " 45/. El tema vuelve a reaparecer en una elegía quechua (Apu Inca Atahualpaman), donde 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 ..." 46/.

"El traumatismo de la Conquista se define por una especie de 'desposesión', un hundimiento del universo tradicional", escribe N. Wachtel, quien poco más adelante subraya que "la derrota posee un alcance religioso y cósmico para los vencidos; significa que los dioses antiguos perdieron su potencia sobrenatural" 47/.

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 éstos aparecen expuestos en un libro tan riguroso como el de Henri-Irenée Marrou, Historia de la educación en la antigüedad, 48/ es decir, dejando de lado las idealizaciones que enturbian obras tan reputadas como Paideia. Los ideales de la cultura griega 49/.

1888
1889

ad:

.

o

NOTAS

1/ Augusto Salazar Bondy, La filosofía en el Perú, 2da. ed. castellana, revisada y ampliada, Ed. Universo, Lima, págs. 11-12.

2/ Ruggiero Romano, Los conquistadores, trad. de Liliana Ponce, Ed. Huemul Buenos Aires, 1978, pág. 81. Su título original es mucho más sugeridor: Les mécanismes de la conquête coloniale: Les Conquistadores.

3/ Entre las obras introductorias más recientes y útiles véase Laurette Séjourné, América Latina. I Antiguas culturas precolombinas, vol. 21 de la "Historia Universal Siglo XXI", trad. de Josefina Oliva de Coll, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1971.

Escasos son, en cambio, los trabajos panorámicos referidos al tema educativo; en este campo recordemos uno de Enrique Oltra, Paideia precolombina. (Ideales pedagógicos de aztecas, mayas e incas), Ed. Castañeda, Buenos Aires, 1977, aunque poco satisfactoria, 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.

4/ Citamos, según la versión castellana, incompleta, del mencionado trabajo: "La educación en una sociedad tribal", incluido en Luiz Pereira y Marialice M. Foracchi, Educación y sociedad. Ensayos sobre sociología de la educación, trad. de Encarnación Sobrino y prólogo de Aldo E. Solari, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1970, pág. 134. 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 Beiträge zur Völkerkunde Südamerikas, Völkerkundliche Abhandlungen, t. I, Kommissionsverlag. Münstermann-Druck, Hannover, 1964, págs. 79-96, bajo el título, ligeramente modificado, de "Aspectos da Educação na Sociedade Tupinambá".

5/ Mencionemos sólo algunas obras clásicas e indispensables: Arthur Ramos, Introdução a Antropologia Brasileira, vol. I, As culturas não-europeias, Coleção Estudos Brasileiros, Rio de Janeiro, 1943, quien dedica varios capítulos a los tupíguaraní, así el II a su distribución lingüística; el III a su cultura material y el IV a su cultura no material (págs. 67-137).

Alfred Métraux, "The Tupinamba" en J. H. Steward (ed.), Handbook of South American Indians, vol. III, The Tropical Forest Tribes, Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology, U. S. Government Printing Office, Washington, 1948, págs. 95-133.

Florestan Fernandes, A Organização Social dos Tupinambás, Inst Progresso Editorial, San Pablo, 1949; y "A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá", en Revista do Museu Paulista, nueva serie, vol. VI, San Pablo, 1952, págs. 7-423.

6/ Darcy Ribeiro, Las Américas y la civilización, vol. II, Los pueblos nuevos, trad. de Renzo Pí Hugarte, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1969, págs. 31-32.

7/ A. Métraux, La religion des tupinamba et ses rapports avec celle des autres tribus tupi-guarani, Bibliothèque de l' Ecole des Hautes Etudes, Lib. E. Leroux, Paris, 1928. Si bien en esta obra no se abordan los aspectos específicamente educativos y culturales, es del mayor interés puesto que estudia en detalle sus creencias y mitos. Quizás sea más importante por cierto, por lo menos a los efectos que aquí importan, del mismo A. Métraux, La civilisation matérielle des tribus tupi-guarani, Lib. Orientaliste, Paul Geuthner, Paris, 1928.

8/ Juan Staden, Vera Historia y descripción de un país de las salvajes desnudas feroces gentes devoradoras de hombres situado en el Nuevo Mundo América, traducción y comentarios de Edmundo Wernicke, Museo Etnográfico, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1944. Edición ilustrada con la reproducción de los numerosos grabados de la original: Marburgo, 1557.

Jean de Léry, Histoire d'un voyage en la terre du Brésil, autrement dite Amérique. Contenant la navigation et choses remarquables vues 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 ... La Rochelle, 1578, que utilizamos según una edición moderna: Le voyage au Brésil de Jean de Léry (1556-1558), introducción de Charly Clerc, Payot, Paris, 1927, en especial tercera y cuarta partes; los pasajes que aquí nos interesan fueron cotejados con la versión portuguesa: Viagem à terra do Brasil, trad. de Sergio Millet, Lib. Martins Editora, San Pablo, 1951 (vol. VII de la "Biblioteca Histórica Brasileira"). Si notable por sus descripciones lo es mucho más aún por el carácter apologético del 'buen salvaje' que 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 angoumoisín, cosmographe du Roy, de deux voyages para 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 éviter 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 veuës par l'Auteur, et incongneues de noz Anciens et Modernes (Paris, 1575), y otros trabajos del mismo autor se reproducen en Les Françaises en Amérique pendant la deuxième moitié du XVI^e siècle, textos escogidos y notas de Suzanne Lussagnet e introducción de Ch-André Julien, Presses Universitaires de France, Paris, 1953.

9/ F. Fernandes, "La educación en una sociedad tribal", en ob. cit., pág. 143.

10/ 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 sólo aguardan

la muerte, anticipo de grandes honores y glorias /puesto que la muerte recibida durante esta querrela será valientemente vengada". (A. Thoyet, La cosmographie universelle, ed. cit., págs. 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 dardos embotados, y luego, para 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". (Les deux voyages, ed. cit., págs. 293-295). Amplían y complementan las señaladas, algunas observaciones de Gabriel Soares de Sousa, 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. Noticia do Brasil /1587/, comentarios y notas de Varnhagen, Pirajá da Silva y Edelweiss (edición patrocinada por el Departamento de Asuntos Culturales del Ministerio de Educación y Cultura del Brasil), San Pablo, 1974, cap. CLIV de la segunda parte.

Como epígrafe del ya citado trabajo de F. Fernandes, A função social da guerra ..., leemos este texto de suyo elocuente: "Como os tupinambás são muito belicosos, todos os seus fundamentos são como farão guerra aos seus contrarios (Gabriel Soares de Souza, Tratado Descritivo do Brasil em 1587, pág. 389)".

11/ "En realidad, observa J. Staden, 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" (Vera historia, ed. cit., pág. 121).

12/ Sigue siendo útil la obra ya clásica de Walter Krickeberg, Las antiguas culturas mexicanas trad. de Sita Garst y Jasmin Reuter, F.C.E., México, 1961, con varias reimpresiones 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, Del nomadismo a los centros ceremoniales, en "México: panorama histórico y cultural", vol. VI, publicación del Departamento de Investigaciones Históricas del Instituto de Antropología e Historia, México, 1975.

La Historia general de México, El Colegio de México, 1976, t. I, constituye una excelente introducción para conocer "Los orígenes mexicanos" (J. L. Lorenzo); "La formación y desarrollo de Mesoamérica" (I. Bernal); y "La sociedad mexicana antes de la conquista" (P. Carrasco).

13/ Copiosísima es la bibliografía sobre los aztecas; recordemos, por tanto, sólo una obra entre las más difundidas en nuestro idioma: George C. Vaillant, La civilización azteca, trad. de Samuel Vasconcelos, F.C.E., México, 1944, con varias reimpresiones posteriores y una 2a. ed. corregida y aumentada en 1973.

14/ En este punto seguimos, salvo indicación en contrario, el excelente estudio de José María Kobayashi, La educación como conquista (empresa franciscana en México), Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, México, 1974, en especial págs. 1-114.

15/ Ignacio Bernal, "Formación y desarrollo de Mesoamérica", en Historia general de México, ob. cit., t. I, págs. 125 y sigts.

16/ Ibidem, pág. 150.

17/ J. B. Kobayashi, ob. cit., pág. 29.

Sin apartarnos demasiado del tema, antes bien con el solo propósito de señalar su llamativa universalidad y actualidad, creemos pertinente recordar el relato de Jorge Luis Borges "La muralla y los libros", 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" (Obras completas, Ed. Emecé, Buenos Aires, 1974, págs. 633-635).

18/ Miguel León-Portilla, La filosofía nahuatl en sus fuentes, prólogo de Angel Ma. Garibay K., Instituto de Historia: Seminario de Cultura Nahuatl, UNAM, México, 2da. ed., 1959, pág. 245. El autor sigue en este pasaje la edición facsimilar de los valiosos Textos nahuas de los Informantes de Sahagún, publicados por Francisco Paso y Troncoso. Repárese, en el fragmento transcrito, el carácter minoritario que se atribuye al conocimiento de la historia y al alcance de su mensaje.

19/ J. M. Kobayashi, ob. cit., pág. 62.

Notable semejanza tiene esta ceremonia mexicana con la señalada por Jean de Léry, 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" (Le voyage au Brésil ..., ob. y ed., cit., pág. 242).

20/ Ibidem, pág. 63.

21/ Ibidem, pág. 65.

22/ Además de numerosos estudios modernos y sobre todo testimonios contemporáneos, al conocimiento de la educación formal tiene dos fuentes fundamentales, que están entre las obras mayores de la historiografía de época. Nos referimos a Fray Toribio de Benavente o Motolinía, Memoriales o libro de las cosas de la Nueva España y de los naturales de ella, 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, edición, notas, estudio analítico ... por Edmundo O'Gorman, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, México, 1971, 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, aún por pequeños defectos" y "Cómo 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").

La otra obra aludida es la 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, prólogo de Wigberto Jiménez Moreno, Ed. P. Robredo, México, 1938, 5 volúmenes; 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 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 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.

23/ J. M. Kobayashi, ob. cit. pág. 68.

24/ Unas interesantes consideraciones etimológicas del citado J. M. Kobayashi, 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". (Nota 63 de pág. 33).

25/ Jacques Soustelle, La vida cotidiana de los aztecas, trad. de Carlos Villegas, F.C. E., México, 1956, pág. 176.

26/ José Luis Martínez, Nezahualcōyotl. Vida y obra, "Biblioteca Americana" del F.C.E., México, 1972, pág. 44.

27/ Citado por J. M. Kobayashi, ob. cit., pág. 57.

28/ Para el telpochcalli véase Fray Bernardino de Sahagún, cap. IV del Apéndice al libro tercero (t. I, págs. 288-291), y para el calmécac el cap. VII (págs. 294-298).

29/ J. M. Kobayashi, ob. cit., pág. 86.

30/ Miguel León-Portilla, La filosofía nahuatl, ob. cit., pág. 63. Este autor dedica una veintena de páginas de texto al comentario y glosa de cada uno de los versos de este rico testimonio.

31/ Citamos según la ejemplar edición al cuidado de Angel Rosenblat, y que con prólogo de Ricardo Rojas publicó Emecé Editores, Buenos Aires, 2da. ed. argentina, 1945, t. I, pág. 214.

32/ Ibidem, t. II, pág. 81.

33/ Para un juicio crítico de toda la copiosa bibliografía sobre el tema, véase Raúl Porras Barrenechea, Fuentes históricas peruanas, Ed. J. Mejía Bacca y P. L. Villanueva, Lima, 1954.

34/ Aurelio Miró Quesada, prólogo a su edición de los Comentarios Reales de los Incas, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1976, t. I, pág. XXVI.

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

35/ Infortunadamente parte nada desdeñable de la abundante bibliografía existente es anticuada, idealizadora o simplificadora, más o menos arbitraria o tendenciosa; así, para sólo citar un ejemplo, los difundidos libros de Louis Baudin.

Para una breve y sustanciosa introducción al tema, véase: Alfred Métraux, Los incas, trad. de Hortensia Lemos, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1975, cuya edición francesa original es de 1961.

Si bien un tanto anticuado en ciertos aspectos sigue siendo valioso el estudio de John H. Rowe, "Inca Culture" en el vol. II del Handbook of South American Indians, Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology, United States Printing Office, Washington, 1946.

36/ De diversas civilizaciones anteriores (chavín, mochica, chimú, nazca, etc.) heredaron, en distintas épocas y en diferentes regiones, tradiciones culturales y conquistas técnicas, que supieron asimilar y enriquecer.

37/ Una fuente insustituible y admirablemente ilustrada: Felipe Guamón Poma de Ayala, Nueva corónica y buen gobierno (Codex péruvien illustré), Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie, XXIII, Institut d'Ethnologie, París, 1936. (Utilizamos su reedición facsimilar de 1968).

38/ Recordemos, entre otros: Luis E. Válcárcel, Historia de la cultura antigua del Perú, t. I, vol. I, Imprenta del Museo Nacional, Lima, 1943; y t. I, vol. II, Imprenta del Ministerio de Educación Pública, Lima, 1949. Y del mismo autor: Etnohistoria del Perú antiguo. Historia del Perú (Incas), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1959. Daniel Válcárcel, Historia de la educación incaica, Lima, 1961. José Antonio del Busto Duthurburu, Perú antiguo, Lib. Studium, Lima, 1970.

39/ 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 del desarrollo~~ individual. ("Los 'amautas' en la historia peruana. Capítulo para una interpretación filológica de la cultura inkaika", en Amauta, No. 3, Lima, noviembre de 1926, págs. 38-39. Citamos según su reimpresión facsimilar.)

• 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: "... 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".

40/ Antonio Vázquez de Espinosa, Compendio y descripción de las Indias Occidentales, transcrita del manuscrito original por Charles Upson Clark, Smithsonian Institution, Washington, 1948, libro IV, cap. 77, pág. 518. (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 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 1.500 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).

41/ Citamos una sola fuente, y la empleamos tanto por la extensión del texto como por los ricos pormenores que ofrece: Relación [anónima] de las costumbres antiguas de los naturales del Pirú, en Crónicas peruanas de interés indígena, ed. y estudio preliminar de Francisco Esteve Barba, Biblioteca de Autores Españoles ..., vol. CCIX, Ed. Atlas, Madrid, 1968, en especial págs. 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 en págs. XLIII - LI.

42/ J. A. del Busto Duthurburu, Perú antiguo, ob. cit., pág. 280.

43/ Luis E. Válcárcel, Historia de la cultura antigua del Perú, ob. cit., t. II, pág. 24.

44/ Angel Rosenblat, "El hispanoamericano y el trabajo", en La primera visión de América y otros estudios, Ed. del Ministerio de Educación de Venezuela, Caracas, 1965, pág. 77.

Aunque algo anticuada la obra de L. Capitan y H. Lorin, El trabajo en América antes y después de Colón, trad. de Augusto R. Cortazar, Ed. Argos, Bs. As., 1948, trae valiosas referencias no sólo sobre aspectos sociales del

trabajo y sus diversos significados (tanto en la etapa tribal como en las posteriores a la colonización), si no también sobre el desarrollo de diferentes técnicas y actividades. La edición francesa original, Le travail en Amérique..., Lib. A. Colin, París, 1914, trae grabados e ilustraciones en color omitidos en la versión española.

45/ Nathan Wachtel, Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española. (1530 - 1570), trad. de Antonio Escohotado, Alianza Editorial, Madrid, 1976, pág. 59. La expresión 'tiempo loco' está tomada de esa hermosa cosmogonía que es el Chilam Balam.

46/ Miguel León-Portilla, El reverso de la conquista. Relaciones aztecas, mayas e incas. Ed. Joaquín Mortiz, México, 2da. ed., 1970. Esta obra reproduce, entre págs. 179-184, el texto completo de la elegía en la versión castellana de José María Arguedas.

47/ N. Wachtel, ob. cit., págs. 54-55.

48/ Citamos según la traducción española de José R. Mayo, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1965. Su primera edición original, en francés, es de 1948.

49/ Citamos según la versión española de Joaquín Xirau, Fondo de Cultura Económica, México, 1946, 3 vols.; hay varias reediciones posteriores. Su primera edición original, en alemán, es de 1933.

II. 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, jurídica, la que experimentó, a nuestro juicio, una notable inflexión mediado el siglo, la que en cierto modo parece coincidir con la aparición de dos libros capitales de Sergio Bagú 1/. A partir de ese momento comienzan a publicarse en forma creciente trabajos donde 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) 2/, más aún, esta modificación facilita y favorece una 'relectura', con otros ojos, y, lo que quizás 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 historiadores 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, donde 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 3/.

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 sólo debidos 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 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 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), y a sólo esta última se atribuyeron dos millones de víctimas en 1576. Súmense a todos estos datos las nuevas formas que adquiría el trabajo forzado, los desplazamientos con catastróficas modificaciones del habitat 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 harto disputada y sobre la cual no hay ciertamente consenso alguno y son muy pronunciadas las disparidades. Como sugestiva referencia digamos que las estimaciones de Angel Rosenblat, 4/, sagaz y fino observador del tema, son pálidas frente a las propuestas por la llamada escuela de Berkeley, y Woodrow Borah sobre todo; para éstos últimos, y ofrecemos las cifras sólo a título indicativo, el número de pobladores indígenas habría seguido una descendente curva dramática, que fue pasando, para sólo el México Central, de 25.200.000 en 1519 a 16.800.000 en 1532; a 6.300.000 en 1548; a 2.650.000 en 1568; a 1.900.000 en 1580; a 1.375.000 en 1595; y a 1.075.000 en 1605. 5/.

Pero importa no menos que el número el proceso de mestizaje, tan complejo como rico de matices, pues en el mismo participan en proporciones variables blancos, indígenas y negros, y donde 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 habitat primitivo). Es decir, el formidable proceso de mestización, estimulado por factores biológicos como el número desproporcionadamente reducido de mujeres blancas, que se dió 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 M. Mörner estudia al abordar "la evolución histórica de dos procesos paralelos en América Latina: el mestizaje y la aculturación, con su secuela lógica, la asimilación" 6/

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 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 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 anti-indígenas, 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 negros. Más tarde aún, el positivismo tampoco 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 7/.

Desde otro punto de vista recordemos que los conquistadores europeos en 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), y 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 8/. La esclavitud negra fue un recurso 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 época 9/, 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 usufructuarios eran no sólo los nuevos amos sino que estaban destinados fundamentalmente para ser remitidos a las metrópolis 10/. 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 11/. 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, quienes fueron apartándose de la modernización de la estructura económica y sociopolítica a la cual, paradójicamente, estaban contribuyendo 12/, y refugiándose en formas precapitalistas. Dejamos de lado la "revolución de precios" que se desencadenará, en el Viejo Mundo, que aquí no nos 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 desencadenar 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" 13/.

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

donde el enriquecimiento sustancial de sus potencias rivales estuvo directamente correlacionado con el propio empobrecimiento absoluto y relativo. Una saliente inflación contribuyó a la decadencia de las otrora orgullosas monarquías.

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 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 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 J. M. Ots: "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" 14/. Sin discutir en modo alguno la validez de estas observaciones, cabría preguntarse si no tendría mayor efecto explicativo rastrear los intereses 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" 15/.

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 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 enfrentada con 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 hacellas esclavas (Burgos, 3 de junio de 1511; posterior a su vez a otras que prohibían el cautiverio de los indígenas) que cita S. Zavala, y de donde entresacamos 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 ..." 16/. Que esta autorización se prestaba a excesos lo corrobora otro testimonio, del 2 de agosto de 1530 esta vez: "... 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 ..." 17/.

Pese a todos los esfuerzos por relativizar la dureza de sus rasgos, observemos con el mismo J. M. Ots que la encomienda, institución fundamental para comprender la sociedad colonial, estaba caracterizada por el "trabajo forzoso, excesivo sin la compensación de un salario" 18/. Generalizando, digamos que el trabajo era obligatorio como lo eran los tributos. Fuera de lugar estaría, en este momento, ampliar estas consideraciones para abordar los repartimientos, la mita, y las demás formas de explotación del trabajo indígena; nos hemos detenido sobre 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, etc.

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, particularmente 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 éstos 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 C. 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;

éstos sometidos a fuerzas distorsionadoras exógenas mal podían encontrar su propio equilibrio, y menos aún insertarse directamente en el nuevo modelo internacional que se estaba forjando. Dicho todo esto también cabe recordar que actuaban no sólo fuerzas centrípetas sino también otras centrífugas, que los intereses regionales fueron agudizándose y preanunciando aquellas contradicciones y rivalidades que llevarían centurias después, a la conformación de los nuevos Estados nacionales. Y con esto tampoco se agotan las contradicciones del modelo; hubo otras, que aquí apenas insinuamos, llamados a tener trascendencia con el tiempo; así, la postergación de los criollos 19/, es decir los blancos nacidos en el Nuevo Mundo e hijos de los mismos españoles. "Los criollos, dice C. H. 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" 20/. Estas formas de discriminación, que ya advirtió temprana y sagazmente A. 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. 21/.

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 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 22/. 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 bien presto la cúpula del poder, desplazando violentamente la élite indígena, trataron de consolidar las nuevas formas de trabajo como la encomienda, la mita, el yanaconazo, 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 cristianas; y más tarde, procesiones, autos sacramentales, etc.).

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 Habsburgo, lo que aumentaba el poder del primero), 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 pudieron impedir la formación y consolidación de grandes unidades territoriales porque la institución del mayorazgo lo 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

Justicia; de grado por el arte y manual; de grado por el arte y ornamental; pero donde, contrariamente a lo que ocurría en Brasil, los conquistadores iberoamericanos predominaron sobre los ruales: las cortes virreinales, las universidades, los seminarios, 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, fue reflejando - aunque distorsionada por una falsa perspectiva - la imagen de las diversas regiones o las apetencias de los nuevos grupos sociales; iban forjando, de este modo, difícilmente, 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" 23/.

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 imeductibles (guanános, calchaquíos, chiriguano, etc.); aquí la respuesta, lo acabamos de señalar, del ocupante fue acorralarlos y exterminarlos (araucanos, etc.). Y para terminar digamos que las misiones y reducciones del siglo XVIII 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, donde predominaban los intereses geopolíticos y estratégicos (norte de México; misiones frente a las avanzas portuguesas 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; sólo aspiramos, tal como queda señalado desde las páginas iniciales, 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 así también sus contradicciones y asincronías. Por consiguiente luego de esbozada, quizás hasta someramente, la situación en las colonias españolas, y señalados algunos de sus rasgos más notables, digamos con C. H. Haring, y asumiendo el riesgo de simplificar el problema, pero adoptándolo sólo 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" 24/.

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 las labores 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. Esta audaz iniciativa - tantas veces tildada peyorativamente de utópica - a nuestro juicio 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 tolerarla 25/.

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 nahuatl los libros de doctrina necesarios para ejercer su ministerio 26/. A estos nobles misioneros es justo añadir los nombres de fray Bartolomé de las Casas, quien para colonizar efectivamente pedía labradores, ayuda que le fue negada pues, como lo recuerda Lewis Hanke, "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" 27/. Fueron ambos, intentos de asimilación pacífica del indígena, como también lo fue la del erasmista fray Juan de Zumárraga, primer obispo y primer arzobispo de México, e introductor de la imprenta al Nuevo Mundo (1539), y quien tres años antes ya había organizado el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco 28/.

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 los renacentistas, se produce una modificación esencial en la política educativa seguida, menos inspirada ya en aquellos ideales generosos de los misioneros de sacrificada existencia al servicio de la propagación del mensaje evangélico; ahora debía enfrentar a la realidad de un mundo donde gravitaban cada vez más intereses creados, en este caso 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 - aunque nos limitaremos a señalar que aún los propósitos más levantados y restringidos de establecer colegios para los hijos de los caciques sufrieron la enemiga de autoridades, más interesadas en salvar el 'orden' que las almas.

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

En la "Real Cédula PIDIENDO RELACION SOBRE QUE SE HA ADVERTIDO QUE LOS RELIGIOSOS DE LA COMPAÑIA DE JESUS QUERIAN HACER COLEGIOS DONDE LOS INDIOS PUDIENSE APRENDER LAS CIENCIAS DE GRAMATICA, RETORICA, FILOSOFIA, LOGICA Y

OTRAS Y QUE CONVENDRIA 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 informado 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 complixión 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 sería 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 oficios, 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" 29/.

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 colejo 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 mui peligrosa; respecto a que desde la conquista parece que no ha habido revolución de estos naturales, que no proceda de alguno más instruido". La gravedad del asunto requiere dictámenes para saber si debe procederse a mantener, reformar o suprimir los planes de enseñanza de dicho Colegio 30/.

Escapa a los objetivos del presente trabajo historiar por lo menudo 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 es 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 haya sido 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, etc.

También parece un anacronismo histórico, muchas veces prejuiciosamente expuesto siguiendo superados criterios decimonónicos, reprochar a la Metròpoli 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 en modo alguno pueden ser desvinculados de las exigencias que a la sazón planteaba la Revolución Agrícola e Industrial y el proceso de urbanización, además de otros factores tales como la difusión de la prensa periódica y el abaratamiento del libro, ambos de resultados de la mecanización de sus procesos de producción, etc. Pero si buscásemos antecedentes más remotos de este proceso que estamos comentando, tendríamos que remontarnos a los movimientos derivados de las confrontaciones religiosas entre protestantes y católicos, a los que fue ajena la América española ^{31/}. Aquí, la existencia de una sociedad poco homogénea, con mayorías marginales 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, la que permite seguir, cuando es preciso, los desarrollos y particularidades de cada país y etapa ^{32/} Por eso omitimos mayores referencias a la educación municipal, que adquiere sentido a medida que se consolidan las ciudades; a la acción privada ^{33/} o a la enseñanza femenina, casi insignificante esta última desde el punto de vista formal ^{34/}

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. Una de las más recientes por nosotros conocida, si bien se refiere a un solo país, recoge amplio y bien organizado material. ^{35/} 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 zaragüelles, 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" (pág. 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 zaragüelles de lienzo o sayal, y si cayere malo, se ha de entender que lo ha de curar y cure a su costa". (pág. 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, "Discursos 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 sobre 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 las abusivas 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 sobre sus profesores, estudiantes y funcionarios", digamos algo acerca de los requisitos impuestos al ejercicio de

la énfasis 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: "La 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" 36/. En otra ordenanza, ésta, 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 ..." 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.

Complementa y amplía las condiciones requeridas otro documento: así 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: "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, ni tampoco sean admitidos a la matrícula" 37/. La Cédula promulgada por Felipe V el 1 de setiembre de 1743 reordena todas esas condiciones y agrega nuevos elementos 38/, 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 direccion de los discípulos" 39/. Como se desprende de los fragmentos transcritos estaba ínsito también en el 'modelo' velar por la moral y las costumbres, tomadas éstas 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 40/.

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.

Con referencia a estas misiones señala T. Halperin Donghi, 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 sólo 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 aun 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" 41/.

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 construidos 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. Juan Eusebio Nierenberg, 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" 42/.

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 del sabio naturalista Félix de Azara 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" 43/; 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" 44/.

Ahora bien, a nuestro propósito importa destacar lo que juzgamos 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 los encomenderos a 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 Agueda María Rodríguez Cruz O. P. 45/, quien a lo largo del millar de páginas de su ambicioso estudio pretende demostrar la siguiente tesis: "... Salamanca, la más añeja y célebre de las universidades españolas fue el modelo, prototipo y Alma Mater de las universidades hispanoamericanas. La fundación de las universidades en el Nuevo Mundo, hijas e imitadores 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 transplantada 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 estatúan 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" (Ibidem, t. I, págs. 5-6).

Sin admitir sus puntos de partida ni sus mecanismos de inferencia reconocemos que sus puntos de vista 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 ésta se le atribuyan, y sin tomar jamás en cuenta las necesidades de las ciudades o regiones donde se implantaba. 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 ..." (Ibidem, t. I, pág. 12); pero señalemos, sí, su preocupación excesiva 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 sólo llenan bulas, breves, 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 sólo 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 aquí se sostiene se ve estorbada a lo largo de toda la obra por el hecho, paradójico, de que la primer 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 ..." (Ibidem, t. I, pág. 187; subrayado en el 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" (Ibidem, t. I, pág. 181). Por otro lado juicios tales como "Salamanca es esencialmente democrática" (Ibidem, t. I, pág. 182) o Alcalá "tiende más bien al autoritarismo" (Ibidem, t. I, pág. 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" (Ibidem, t. I, pág. 23). En este sentido trae a colación una oportuna referencia al testimonio de Diego de Torres de Villarreal, que reputa exagerado sin advertir que hay muchos otros

coincidentes, aunque quizás ninguno tenga la gracia y el desenfado del mencionado. Por nuestra parte alguna vez hemos utilizado la Vida, ascendencia, nacimiento, crianza y aventuras de Torres de Villarroel, catedrático de matemáticas en la Universidad de Salamanca, escrita por el 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 46/.

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. No olvidemos tampoco 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 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 primer 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 papel del 25 de julio de 1571. La de México es apenas posterior: 21 de setiembre del mismo año, y confirmada por breve papel de 1595. Como punto de referencia repárese 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, quizás demasiado prontamente 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 seculares, tampoco juzgamos demasiado importante analizar el alcance de las

diferencias formales de sus sucesivas constituciones. Subrayamos, en cambio, otros indicadores, como éste que quizás revela 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 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 los 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 inspira la enseñanza en San Marcos era en un todo semejante a Salamanca; es decir, constituye, 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" ^{47/} 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 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 a Juan de Solórzano Pereyra y a 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 bien distintas por cierto de cómo concebimos esos documentos en la actualidad; hablan de fiestas, vestimentas, ceremonias; y también de las comidas y sus excesos, cuando no acotan, entre mil otras pintorescas advertencias, que los doctores no deben llevar armas durante los exámenes ... quizás para evitar males irreparables ... Por supuesto que se ocupan, y con detenimiento, de objetivos, organización, estructura; sólo 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 (inaugurada sólo el 7 de enero de 1579), a cargo del doctor Juan de la Fuente, que se ocupaba 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" (que vincula ambas disciplinas), y del mismo año, en fin, 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 éstas de que se tenga 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, divida oficialmente la carrera en dos: medicina y cirujía; 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 lo ha sido con el sólo 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, preocupados 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 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 leían Descartes, Bacon, Copérnico, Galileo, Newton. Los cambios se generaban y propagaban fuera de los claustros y sólo encontraron clima propicio a partir del siglo de la 'Ilustración' 48/

La historia de la Universidad de Chile, para tomar una bien diferente, tiene sobresaliente interés tanto por los rasgos que caracterizan su destino (nació en cuna pobre) como por la fractura que, durante el siglo XIX, marcó 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 sólo les quedaba el recurso de trasladarse a San Marcos de Lima; el viaje y los costos, amén de las distancias y los peligros, no sólo requerían un desembolso que pocos podían afrontar, sino que disuadía a los más. La Real Cédula de Erección ("... Por cuanto por don Tomás de Azúa, como diputado y 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 sólo 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 si 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 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 sólo esto lo que quisimos resaltar.

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 las diferencias que no es 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 énfasis en estas vestimentas de calidad, en sus colores, 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 José Toribio Medina menciona la presencia en los claustros de jóvenes originarios de regiones que hoy constituyen el Paraguay, Bolivia, Ecuador y aún 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 sólo recordaremos The University of the Kingdom of Guatemala (Cornell University Press, Ithaca, N. Y., 1955), amén de recopilaciones documentales sobre la misma. 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), Universidad Central de Venezuela, Caracas, 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; más aún de sus facultades o cátedras; su espíritu y sus reglamentos; la actuación de los docentes y la reacción de los estudiantes, cuando ésta 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, donde estaba firmemente asentado el principio de autoridad como método, copia más o menos empobrecida de las 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 éstos 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 49/. El escaso grado de desarrollo de la población autóctona (al llegar los lusitanos eran prácticamente nómadas en su gran mayoría) indica no sólo su número reducido en proporción a la superficie y su dispersión; estas circunstancias impidieron 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 transplantada, donde el elemento indígena inicialmente explotado fue no sólo reducido sino también marginado; o dicho con palabras de Nelson Werneck Sodré, "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 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, forzadas 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; y estas correrías se intensificaron sobre todo cuando las guerras y la ocupación holandesa interrumpieron el tráfico de esclavos desde Africa; las bandeiras hicieron verdaderas razzias utilizando como pretexto la amenaza de los aborígenes o la búsqueda de metales preciosos; 50/ 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 pudieron haber sacado 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. 51/ Más tarde 'ennoblecidos' los colonos derivaron esos trabajos en los hombres de color.

Y tal como lo señala agudamente Ceiso Furtado, "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 entraron en escena, en escala necesaria, los esclavos africanos: base de un sistema de producción más eficiente y más densamente capitalizado " 52/.

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 centralista como la religión y la lengua. Hubo también, más adelante, un intenso desarrollo del comercio, actividad en la cual Portugal actuaba prácticamente como intermediario de la producción manufacturera inglesa, y 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 el rival imperio español, sobre cuyas fronteras hicieron los lusitanos amenazadores avances. 53/.

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 donde 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: quizás 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 sólo ahogó las industrias democráticas de palo brasil y de pieles, sino que esterilizó 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 trasladó 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 sólo 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" 54/. 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 latifundista y esclavista realizó en el sentido de la aristocratización, perdiendo 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"

... 55/. Y para no extender demasiado la cita, reseñemos con el mismo G. 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 " 56/.

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. -

pregúntemonos, como lo hace N. Werneck Sodré, a quien seguimos en este aspecto, acerca de la funcionalidad de la cultura en 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 (língua geral) utilizada por los mismos ocupantes para comunicarse con las distintas tribus. Tal fue la importancia adquirida por el tupí que, por un momento, llegóse a prohibir su empleo en el púlpito (1727), donde era ampliamente utilizada. 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, donde 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; carecía, como carece toda cultura foránea, de rasgos nacionales que la definan y le den 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 todos éstos 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 57/, si la educación aparentaba ser gratuita lo era, en efecto, pero sólo 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 concurrían 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 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 éste 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 sólo por razones económicas sino por las exigencias de pureza de sangre, constituían poco menos que los únicos centros de actividad cultural. Se acercaban a los mismos 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 ésta 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 periodo colonial, por dichos colegios pasaba el destino de los pocos jóvenes que aspiraban 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; éstas, 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 donde se advierte idéntico estremecimiento contemporáneo. La producción del P. Antonio Vieira, misionero con verdadera sensibilidad por las condiciones del indio y del negro, defensor preocupado por su destino, y cuyos sermones - como aquél Sermão dos cativos y tantos otros - se siguen releyendo hoy como alegatos escritos en enérgica prosa, tan disonante de la convencional y alambicada de su tiempo. Otro tanto podría decirse de Gregorio de Mattos, 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. 58/.

Era a todas luces coherente con ese 'modelo' la política adoptada por las autoridades de desalentar cualquier tipo de actividad cultural; lo prueba no sólo 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 Inquisición y del Consejo Ultramarino, sin las cuales no pueden imprimirse ni hacer circular las obras" 59/. En síntesis, la imprenta se instalará en Brasil sólo 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 las colonias se hayan escrito crónicas, cartas e informes de enorme valor documental y literario, si tomamos en cuenta cuan tardíamente se publicaron ciertos trabajos que están entre los más notables, así alguno de Pero Vaz de Caminha publicóse por vez primera en 1817; otro de Gabriel Soares de Sousa en 1825; de Pero Lopes de Souza en 1839 y del 'mestre' João en 1845.

NOTAS

1/ Economía de la sociedad colonial, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1949; y Estructura social de la colonia, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1952, ambos subtítulados Ensayo de historia comparada de América Latina.

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

3/ 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 Ricardo Levene (anticuada) y Antonio Ballesteros y Beretta (muy desigual) - destacaremos sólo unas pocas de diversa índole: Clarence H. Haring, El Imperio hispánico en América, trad. de Horacio Pérez Silva, prólogo de Ricardo Zorraquín Becú, Ed. Solar, Bs. As. 1966; buena exposición, con amplia bibliografía. Silvio Zavala, Programa de Historia de América en la época colonial, resumen en inglés por Max Savelle y versión española de Antonio Alatorre, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México, 1961; 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: Pedro Henríquez Ureña, Historia de la cultura en la América hispánica, F.C.E., México, 1947; Mariano Picón Salas, De la conquista a la Independencia, F.C.E., México, 3a. ed., 1958. Entre las obras más recientes y accesibles: Osvaldo Sunkel y Pedro Paz, El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo, Ed. Siglo XXI, México, 1970; Celso Furtado, La economía latinoamericana. Una síntesis desde la Conquista hasta la Revolución Cubana, trad. de Angélica Gimpel Smith, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1969. Richard Konetzke, América Latina. II. La época colonial, trad. de Pedro Scaron, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1971. Por sus puntos de vista renovadores añadiríamos Historia social y económica de España y América, dirigida por J. Vicens Vives (t. III, Imperio, aristocracia y absolutismo), Ed. Teide, Barcelona, 1957. Todas las citadas - salvo la de S. Zavala - tienen varias reediciones posteriores.

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

4/ Angel Rosenblat, La población indígena y el mestizaje en América, Biblioteca Americana, Ed. Nova, Buenos Aires, 1954, 2 vols. Un trabajo más reciente y menos ambicioso: Nicolás Sánchez-Albornoz y José Luis Moreno, La población de América. Bosquejo histórico, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1968.

5/ Citado por Magnus Mörner, La mezcla de razas en la historia de América Latina, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 41.

6/ Ibidem, pág. 21. Véase también González Aguirre Beltrán, El proceso de aculturación, Universidad Nacional Autónoma de México, 1957, sobre todo para comprender la vigencia del problema.

7/ Un solo aspecto de esta compleja cuestión constituye el llamado 'indigenismo', de enorme trascendencia hasta nuestros días. Aunque referido a un sólo país, véase el significativo estudio, con perspectiva histórica, de Luis Villoro, Los grandes momentos del indigenismo en México, El Colegio de México, 1950.

8/ Bradley Benedict, "El Estado en México en la época de los Habsburgo", en Historia Mexicana, El Colegio de México, N° 92, abril-junio de 1974, págs. 557-558.

9/ Véase una valiosa síntesis en Rolando Mellafe, Breve historia de la esclavitud en América Latina, Colección Sep/Setentas, Secretaría de Educación Pública, México, 1973.

10/ B. Benedict, ob. cit., págs. 560-562.

11/ Osvaldo Sunkel y Pedro Paz, ob. cit., págs. 275 y sigts., donde se brindan significativos elementos para mejor definir el 'modelo' que nos interesa.

12/ Véase la obra clásica de E. J. Hamilton, El tesoro americano y la revolución de los precios en España, 1501-1650, trad. de Angel Abad, Ed. Ariel, Barcelona, 1975; la 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 reciente: Pierre Vilar, Or et monnaie dans l'histoire. 1450 - 1920, Flammarion, París, 1978.

13/ Pierre Vilar, ob. cit., pág. 138.

14/ José Ma. Ots, Instituciones sociales de la América española en el período colonial, Biblioteca Humanidades, Universidad de La Plata, 1934, pág. 13.

15/ A. Rosenblat, ob. cit., t. I, pág. 93.

16/ Silvio Zavala, Las instituciones jurídicas en la conquista de América, Centro de Estudios Históricos de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Madrid, 1935, pág. 316.

17/ Ibidem, pág. 326.

18/ J. M. Ots, ob. cit., págs. 11 y sigts. Amplios desarrollos del tema referidos a un contexto más amplio: Instituciones, Ed. Salvat, Barcelona, 1958. También del mismo autor: El Estado español en las Indias, F.C.E., México, 2a. ed., 1946. Además, el trabajo ya clásico de Silvio Zavala, La encomienda indiana, Centro de Estudios Históricos de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Madrid, 1935.

19/ Interesantes referencias sobre la diversidad de significados y matices que adquiere la palabra criollo en distintas regiones y momentos, puede verse en Georg Friederici, Amerikanistisches Wörterbuch und Hilfsörterbuch für den Amerikanisten, Cram, de Gruyter & Co., 2a. ed., Hamburgo, 1960, págs. 219-221.

20/ Clarence H. Haring, ob. cit., pág. 214.

21/ Sólo a título de ejemplo mencionemos las decenas de "Rebeliones indígenas en el norte de México. Siglos XVI-XVIII" que enumera Enrique Florescano, "Colonización, ocupación del suelo y 'frontera' en el norte de Nueva España, 1521-1750", en Alvaro Jara (ed.), Tierras nuevas. Expansión territorial y ocupación del suelo en América (siglos XVI-XIX), El Colegio de México, 1969, págs. 72-75.

22/ 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 citada en la nota anterior.

23/ José Luis Romero, Latinoamérica: las ciudades y las ideas, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1976, pág. 85.

24/ Clarence H. Haring, ob. cit., pág. 230.

25/ Silvio Zavala, Recuerdo de Vasco de Quiroga, Ed. Porrúa, México, 1965; recoge esta obra diversos estudios por el autor publicados en distintas ocasiones. Véanse, en especial, págs. 41-74.

26/ José María Kobayashi, La educación como conquista ..., ob. cit., pág. 241.

27/ Prólogo de Gregorio Weinberg a Fray Bartolomé de las Casas, Brevísima relación de la destrucción de las Indias, Ed. Eudeba Buenos Aires, 1966, pág. 12 y sigts.

28/ Sigue siendo insustituible Joaquín García Icazbalceta, Don Fray Juan de Zumárraga, Ed. Porrúa, México, 1947, 4 vols. con un importantísimo apéndice documental. Más material, hasta entonces inédito, véase en Alberto María Carreño, Don Fray Juan de Zumárraga, Ed. de José Porrúa e hijos, México, 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 donde fray Bernardino de Sahagún escribirá su monumental Historia de las cosas de Nueva España.

29/ En A.G.I., Audiencia de México 1064, libro 2, folio 120, citada por Richard Konetzke, Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1953, t. I, págs. 550-551.

30/ Biblioteca Americana o Miscelánea de literatura, artes y ciencias, por una Sociedad de Americanos, Londres, 1823. 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, págs. 366-368. (La Biblioteca Americana menciona como fuente la Gazeta del Gobierno del Perú, del sábado 15 de marzo de 1822).

31/ 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 Juan A. Ortega y Medina, La evangelización puritana de Norteamérica, F.C.E., México, 1976.

32/ Veamos algunas de ellas: José Toribio Medina, La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de S. Felipe, Imprenta Elzeviriana, Santiago de Chile, 1905, 2 vols. (el segundo recoge importantes documentos); Amanda Labarca Historia de la enseñanza en Chile, Santiago de Chile, 1939; Carlos González Orellana, Historia de la educación en Guatemala, 2da. ed. revisada y aumentada, Ed. "José de Pineda Ibarra", Guatemala, 1970; el bien documentado trabajo de Olinda Massare de Kostianovsky, La instrucción pública en la época colonial, 2da. ed. aumentada y corregida, Asunción, 1975; Cultura. La enseñanza durante la época colonial (1771-1810), advertencia de Juan Probst, Documentos para la Historia Argentina, t. XVIII, Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1924; Abel Chaneton, La instrucción primaria en la época colonial, Biblioteca de la Sociedad de Historia Argentina, 2da. ed., Buenos Aires, 1942; el conocido manual de Francisco Larroyo, Historia comparada de la educación en México, Ed. Porrúa, 9a. ed. actualizada, México, 1970; y muchos otros que el lector interesado podrá agregar por su cuenta.

33/ Ultimamente se insinúa una tendencia a sobreestimar 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. Un trabajo de César Angeles Caballero, "La educación en el Virreynato del Perú. El Colegio de la Santa Cruz para Niñas Expósitas. Siglo XVIII", en Revista del Archivo Nacional del Perú, Lima, t. XXIV, entrega 1 y 2, enero-diciembre de 1960, págs. 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 los esclavos que estaban a su servicio: "María Conga con su hija Theresa, Juana criolla, Pasquala Mulata y Anton Terranoba ..."

34/ 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, publicadas en cuatro volúmenes por el F. C. E. México, 1951-1957; véanse Ramón Xirau, Genio y figura de Sor Juana Inés de la Cruz, Eudeba, Buenos Aires, 1967; y el hermoso capítulo que dedica a la décima musa Irving A. Leonard, La época barroca en el México colonial, F. C. E., México, 1974, págs. 251-277.

35/ Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), Testimonios sobre la formación para el trabajo (1539-1970), Caracas, 1972.

36/ 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. D. Francisco del Barrio Lorenrot ... Con introducción y al cuidado de Genaro Estrada ... México, 1921, págs. 180-181. Abreviaturas desarrolladas, puntuación actualizada y grafía modernizada por nosotros. La obra recoge documentos sobre "El trabajo en México durante la época colonial".

37/ Richard Konetzke, Colección de documentos ... , ob. cit., t. III, vol. I, pág. 201.

38/ Documentos para la historia escolar de España, publicados por Lorenzo Luzuriaga, Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, Madrid, 1916, vol. I, pág. 78.

39/ Ibidem, pág. 94.

40/ Magnus Mörner, Actividades políticas y económicas de los jesuitas en el Río de la Plata, con una presentación castellana de la edición de Tulio Halperin Donghi, Ed. Paidós, Buenos Aires; quizás sea este libro la mejor puesta al día de las numerosas cuestiones que suscita el tema. Además, Guillermo Furlong, S. J., Misiones y sus pueblos de guaraníes, Buenos Aires, 1962, voluminosa obra carente de espíritu crítico.

41/ T. Halperin Donghi, en ob. cit. pág. 11.

42/ José Manuel Peramás, La República de Platón y los guaraníes, trad. y notas de Juan Cortés del Pino, prólogo de Guillermo Furlong S. J., Ed. Emecé, Buenos Aires, 1946, pág. 72. De administratione guaranica comparate ad Rempublicam Platonis commentarius, su título original, es de 1793.

43/ Viajes por la América Meridional por Félix de Azara, Comisario y Comandante de los límites españoles en el Paraguay desde 1781 hasta 1801. Contienen 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 Francisco de las Barras de Aragón, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1934, t. II, pág. 145.

44/ Ibidem, t. II, pág. 158.

45/ Historia de las universidades hispanoamericanas. Período hispánico, Edición del Patronato Colombiano de Artes y Ciencias y el Instituto Caro y Cuervo, prólogo de M. Ballesteros, Bogotá, 1973, 2 vols.

46/ Gregorio Weinberg, "Introducción" a Manuel Belgrano, Escritos económicos, Ed. Raigal, Bs. As., 1954, págs. 15-17.

47/ Entre la copiosa bibliografía sobre la materia, véase el fundamental estudio de Luis Antonio Eguiguren, La Universidad en el siglo XVI, vol. 1, Narración y vol. 2, Las constituciones de la Universidad y otros documentos, publicaciones del Cuarto Centenario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1951. Las más de mil quinientas páginas del trabajo ofrecen un riquísimo material de estudio. Del mismo autor un libro de divulgación: 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, 1951.

48/ La bibliografía sobre la historia de la Universidad de México es copiosa y muy desigual; 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, de Vicente T. Mendoza; Las finanzas de la Universidad a través del tiempo, de José Attolini; Historia jurídica de la Universidad de México, de Julio Jiménez Rueda; La Real y Pontificia Universidad de México. 1536-1865, de Alberto María Carreño; Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México, del mismo autor y en dos volúmenes; etc. Alguna reciente, como la de Raúl Carrancá, La universidad mexicana, F.C.E., México, 1969, es prescindible.

49/ Además de las obras citadas más adelante, la bibliografía fundamental aquí utilizada es la siguiente: Sergio Buarque de Holanda, Historia geral da civilização brasileira, San Pablo, 1960-1973, 7 vols.; Jaime Cortesao y Pedro Calmón, Brasil, volumen de la colección Historia de América y de los pueblos americanos, Ed. Salvat, Barcelona, 1956; Fernando de Azevedo, A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil, Río de Janeiro, 1943; Nelson Werneck Sodré, O que se deve ler para conhecer o Brasil, Ed. Civilização Brasileira, Río de Janeiro, 5a. ed., 1976; del mismo N. Werneck Sodré, Síntese de História da Cultura brasileira, Ed. Civilização Brasileira, Río de Janeiro, 2da. ed., 1972; J. Roberto Moreira, Educação e desenvolvimento no Brasil, Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, Río de Janeiro, 1960; Wilson Martins, História da inteligência brasileira, vol. I (1550-1794), Ed. Cultrix, San Pablo, 1977.

50/ Jaime Cortesao y Pedro Calmón, ob. cit., pág. 469. Para las bandeiras véase el notable trabajo de Cassiano Ricardo, La marcha hacia el oeste. La influencia de la 'bandeira' en la formación social y política del Brasil, sin nombre de traductor, Colección Tierra Firme del F.C.E., México, 1956.

51/ Jaime Cortesao y Pedro Calmón, ob. cit., pág. 424.

52/ Celso Furtado, Formação Econômica do Brasil, Ed. Fundo de Cultura, Río de Janeiro, 4a. ed., 1961.

53/ Stanley J. Stein y Barbara H. Stein, La herencia colonial de América Latina, trad. de Alejandro Licóna, Ed. Siglo XXI, México, 1970. Para estos autores, "Methuen llevó a Portugal, y a su colonia Brasil, a una red de imperialismo económico cuyo centro era Inglaterra" (pág. 24).

54/ Gilberto Freyre, Casa-Grande y Senzala. Introducción a la historia de la sociedad patriarcal en el Brasil, trad. de Benjamín de Garay y Lucrecia Manduca, prólogo y cronología de Darcy Ribeiro, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1977, págs. 7-8. 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.

55/ Ibidem, pág. 8.

56/ Ibidem, pág. 9.

57/ Tito Livio Ferreira, Histórica da educacao lusobrasileira, Ed. Saraiva, San Pablo, 1966, págs. 17-21, quien confunde buenas intenciones con realidad, e historia con retórica.

58/ Nelson Werneck Sodré, Histórica da leteratura brasileira, Seus fundamentos economicos, Livraria Olympto, 3a. ed., Río de Janeiro, 1960, págs. 80 y 82.

59/ Carlos Rizzini, O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822, Lib. Kosmos, Río de Janeiro, 1945, pág. 310; tratáse de una obra documentada aunque discutible.

III. LA 'ILUSTRACION'

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

Caracteriza el 'modelo' de la Ilustración su espíritu modernizador (nada revolucionario en sus objetivos iniciales aunque sí alcanzaría a serlo por sus efectos mediatos), y 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.

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 que 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 1/. 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 ..." A lo que B. R. Noydens en sus adiciones a la edición de 1674 añade: "El padre no se ha de contentar con el enseñar, sino que también se ha de valer del ceño, para el remedio del hijo que se va haciendo ruín; 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".

(Se cita según la edición preparada por Martín de Riquer, S.A. Horta, Barcelona, 1943, aunque aquí se moderniza la grafía.)

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 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 2/. Téngase presente, con María Angeles Galino, que a mediados del 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 publicaciones (y muchas veces los intentos de llevarlos a la práctica, con mayor o menor éxito), por los condes de Aranda; 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"); 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; 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 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 aquí en modo alguno se pretende explicar los posteriores acontecimientos por sólo estos factores, pero sí destacar que esas 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 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 3/). 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.

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, y esto a pesar de algunas aristas de heterodoxia. Así, 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 (aquél 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 Letterario que dirigía, en el N° 25 del 21 de junio de 1792; Osuna además auspicia la traducción del texto de Espejo al italiano 4/.

En América fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País, creadas a ejemplo de las españolas 5/, y los Consulados los centros desde donde dichas ideas se difundieron, o quizás 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 humanitarismo, para transformarse en propuestas a mediano y largo plazo. Las iniciativas, y también los logros, que deben situarse durante la última década del siglo XVIII y primera del XIX, tienen tal similitud entre ellas que sólo 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 6/. 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 difundiéndose se advierte la disfuncionalidad de las que pretendía mantener o imponer la Metròpoli; situación que confirma el retraso del sistema de enseñanza y su escasa adecuación 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 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 7/. 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 no 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.

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 distinta de los enclaves antillanos de franceses e ingleses. La misma monumentalidad e importancia de algunas manifestaciones de la arquitectura de la época (enfrentada 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 ponerla 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 8/. 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, autorizaciones, esporádicas al comienzo, para el comercio intercolonial, todo lo cual culminará con 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 no 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 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 en México; Caballero y Góngora en Nueva Granada; el segundo conde de Revillagigedo en México; Vértiz en Buenos Aires, etc.

Numerosas informaciones podrían alegarse para demostrar en qué condiciones estaba la enseñanza primaria. 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 estas, 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" 9/.

No mucho mejor era por cierto la situación en la misma ciudad de Guatemala. Pues según el citado arzobispo Cortés y Larraz: "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 ..." 10/.

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 11/. La amplia investigación 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". 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" 12/. 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 secretas, y 'traer quatro lacayos o Esclavos con espadas' y tener 'caballos de armas como los traen los hijosdalgos'. Gozarían 'todas, y qualesquiera preeminencias y franquezas de que gozan los hijosdalgos' ..." 13/.

La obra incluye una serie de planos debidamente comentados los 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 admitía 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 donde 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" de 1794 ^{14/} 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 su Obras completas).

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 de este trabajo, documentan adecuadamente sobre el espíritu que informaba y las formalidades exigidas por establecimientos semejantes en el resto del Imperio colonial.

Las universidades a su vez languidieron durante el siglo XVIII por el franco predominio de las ideas tradicionales, lo que acarreeó 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 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, menos formalizadas, esto es, más permeables a la innovación y a las inquietudes, donde era 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 Feijóo, 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.), como también las desatendidas solicitudes de erección de nuevos establecimientos de enseñanza, indican que la renovación se daba 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 gestación, 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 detallen 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'" 15/.

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 16/. La prédica de este 'modelo' de la Ilustración será constante; así, muchos años después, el mismo Belgrano escribe el 17 de marzo de 1810, 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, "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" 17/. 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 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" sólo fue impresa en 1843.

El historiador Julio César Jobet 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". 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 ..." 18/.

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 19/. 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, 20/ por indicar la actitud de los ilustrados inmediata a la expulsión de los jesuitas y sus propuestas alternativas 21/.

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 de 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 22/. 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 el que se manifiesta de mil formas diferentes: creación de establecimientos de enseñanza inspirados ya en otro espíritu, sobre todo práctico, como se acaba de 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. 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.

Notas

1/ Gregorio Weinberg, "The Enlightenment and some aspects of culture and higher education in Spanish America", que integra el volumen Facets of education in the eighteenth century, (volumen CLXVII de los Studies on Voltaire and the eighteenth century) editado por el Prof. James A. Leith, The Voltaire Foundation and the Taylor Institution, Oxford, 1977, págs. 491-522 (Hay separata).

2/ Para los aspectos históricos véase Richard Herr, España y la revolución del siglo XVIII, trad. de Elena Fernández Mel, Ed. Aguilar, Madrid, 1964. Y para el clima espiritual, en el más amplio sentido del concepto, el notable libro de Jean Sarrailh, L'Espagne éclairée de la seconde moitié du XVIII^e siècle, Lib. G. Klincksieck, París, 1954, del cual hay versión castellana: La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII, trad. de Antonio Alatorre, Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

3/ Además de los numerosos e ilustrativos ejemplos ofrecidos en el ya citado libro de J. Sarrailh, véase un sugestivo panorama en William J. Callahan, "La estimación del trabajo manual en la España del siglo XVIII", en Revista Chilena de Historia y Geografía, Santiago de Chile, N° 132, 1964, págs. 59-72.

4/ Para mayores detalles acerca de este episodio, y otros similares no menos significativos, véase Giuseppe Carlo Rosa, "España en las 'Notizie Letterarie' de Juan de Osuna", en Estudios sobre las letras en el siglo XVIII, trad. de Jesús López Pacheco, Ed. Gredos, Madrid, 1967, pág. 246. El texto completo del discurso de Espejo puede leerse en Primicias de la cultura de Quito, N° 5, del 1° de marzo de 1792, publicación de la cual hay reimpresión facsimilar: Publicaciones del Archivo Municipal, vol. XXIII, Quito, Ecuador, 1947.

5/ Robert Jones Shafer, The Economics Societies in the Spanish World (1763-1821), Syracuse University Press, 1958.

6/ ¿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?

7/ Miguel Batllori, S.I., La cultura hispano-italiana de los jesuitas expulsos. Españoles-hispanoamericanos-filipinos. 1767-1814, Ed. Gredos, Madrid, 1966.

8/ O. Carlos Stoetzer, El pensamiento político en América española durante el período de la emancipación (1789-1825). (Las bases hispánicas y las corrientes europeas), Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1966, 2 vols. "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" (op. cit., t. 1, pág. 70).

9/ Andrés Lira González, "Las escuelas de primeras letras en la Municipalidad de Guatemala hacia 1824", en Latino América, Anuario, N° 3, UNAM, México, 1970, págs. 119-120.

10/ Ibidem, pág. 124. El subrayado es de A. Lira González.

11/ Dorothy Tanck Estrada, La educación ilustrada (1786-1836), El Colegio de México, México, 1977. La extensa bibliografía utilizada - con una abundancia de material inédito en parte y copiosas publicaciones impresas - permite transmitir una imagen rica y perspicaz, la que se proyecta, además, a través de una serie de apéndices y estadísticas. Escasos son por cierto los estudios que guarden 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.

12/ Ibidem, pág. 40. 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 cuanto de haberse 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." (Abel Cháneton, La instrucción primaria en la época colonial, ob. cit., pág. 32.

13/ D. Tanck Estrada, ob. cit., pág. 92.

14/ Simón Rodríguez, Obras completas, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1975, tomo 1, págs. 195-222, donde se señala no sólo 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, etc.

15/ Documentos para la historia de la educación en Venezuela, estudio preliminar y compilación por Ildefonso Leal, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, Caracas, 1968, pág. XXXII.

16/ Manuel Belgrano, Escritos económicos, introducción de Gregorio Weinberg, Ed. Raigal, Buenos Aires, 1954, págs. 40-42.

17/ Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII, compilación, prólogo, notas y cronología de José Carlos Chiaramonte, vol. 51 de la Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1979, pág. 220. Reproduce esta obra la Representación de Salas y brinda interesantes referencias bibliográficas sobre la misma.

18/ Julio César Jobet, Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos, Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1970, en especial el cap. III, "Don Manuel de Salas, puente entre la colonia y la república", págs. 99-153.

19/ En Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII, ob. cit., págs. 393-394, pueden leerse rigurosas precisiones sobre las vicisitudes padecidas por el texto (que allí se reproduce en págs. 395-397) además de una adecuada caracterización del perfil intelectual de Sanz.

20/ Thesaurus, Bogotá, vol. 16, N° 2, págs. 477 y sigts.

21/ Para mayores detalles véase Guillermo Hernández de Alba, "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, número citado. En Luis Antonio Bohorquez Casallas, La evolución educativa en Colombia, Publicaciones Cultural Colombiana, Bogotá, págs. 150 y sigts., hay una inadecuada presentación de Moreno y Escandón, con deficientes transcripciones del Plan, pues en las citas se advierten glosas e interpolaciones.

22/ Ildefonso Leal, Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827), Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1963, particularmente el cap. VIII, "La cátedra de medicina", págs. 211-256.

IV. EMANCIPACION

Durante el proceso emancipador 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 en 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. Aunque por momentos pueda parecerse ingenua su actitud, ella responde a los nuevos principios incorporados. Así, tratase 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 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. ("Nuestros lectores - escribe Manuel Belgrano en el Correo de Comercio del 21 de julio de 1810 - tal vez se fastidiarán con que les hablémos tanto de escuelas; pero que se convenzan de que existen en un país nuevo que necesita echar los fundamentos de su prosperidad perpetua ...". Adviértase 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:

"EDUCACION

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: 1a. Reglas teórico prácticas de leer con perfección; 2a. Reglas teóricas de escribir en general; 3a. Reglas teórico prácticas de escribir, formar y probar las letras conforme a nuestro sistema; 4a. 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 7; 19a. Romaneages / Pesar con la romana; en rigor, pesar 7; 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 Pereyra.
- D. Félix Alcolea".

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..." 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 comercio. 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".

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 Juan Jacobo 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". De este modo, "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, Juan Jacobo 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 enseñándole el verdadero origen de sus obligaciones, demostró las que correlativamente contraían los depositarios del gobierno ...".

La incorporación de las dimensiones políticas, con sus efectos movilizados, 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 sólo 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 aún 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, la dividan y dispongan de ellas como verdaderos señores según los términos y reglamentos que formen los gobiernos provinciales" 2/.

La elocuencia del pasaje transcrito, en especial los términos que aquí hemos subrayado ('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 setiembre 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" 3/, quien agrega enseguida: "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" (los subrayados son 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 ..." 4/.

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 5/.

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 el interés especialísimo que les prestaron. De los numerosos testimonios existentes señalaremos algunos pocos.

Durante el gobierno de José Gervasio de Artigas se instala, el 26 de mayo de 1816, la primer 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 mas 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 tambien han hecho grietas tan profundas, que descubriendo sus cimientos, podreis conocer mejor en qué consistía 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 sería de una trascendencia muy funesta para vosotros y para la posteridad" 6/.

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

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

Salve ¡Biblioteca!
Taller del ingenio,
Escuela del genio,
Vida del saber ..." 7/.

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 sólo 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 setiembre 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 ilustracion 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" 8/. Cultura y política aparecen pues, indisolublen- mente 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 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. 9º. 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" 9/.

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 del de las niñas, aunque bajo la dirección de su marido. Este empleo será el más considerado, y los que lo ejerzan serán honrados, respetados y amados como los primeros y más preciosos ciudadanos de la República" 10/.

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 11/, preparado en 1785 por el Arzobispo de Charcas, San Alberto, expone la doctrina del derecho divino de los reyes.

Un pasaje dice:

"Pregunta - ¿Qué cosa es el Rey? -

Respuesta - Una potestad temporal y suprema, instituída por Dios para gobernar los pueblos con equidad, justicia y tranquilidad" 12/.

Como respuesta a éste y a otros catecismos similares, por entonces muy difundidos, pronto se publicarán nuevos, aunque formalmente inspirados en aquéllos, para justificar la independencia: uno, el Catecismo político-cristiano dispuesto para la instrucción de la juventud de los pueblos libres de la América meridional: su autor Don José Amor de la Patria (Santiago de Chile, 1810); y otro: Catecismo público para la instrucción de los neófitos o recién convertidos al gremio de la Sociedad Patriótica (Buenos Aires, 1811) 13/. No parece éste el momento más indicado para analizar en sus detalles la génesis y propagación de este fenómeno sobre el cual sólo han reparado contados especialistas, y que de algún modo podría denominarse "la guerra 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 magestad 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 contraréplica 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 "Solo 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 qué 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 ...

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 excelente 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 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. 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 14/.

De la extensa bibliografía existente recordemos el vasto y documentado trabajo de Jesualdo Sosa 15/, donde se señalan los antecedentes, características y valores de la enseñanza mutua, sin descuidar por ellos las críticas más pertinentes a los métodos utilizados; de dicho estudio, y a los efectos que ahora interesa, merecen destacarse las dimensiones sociales y económicas del análisis. El 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, éste 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" 16/. 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 enfrentar a Lancaster sostuvo al Dr. 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 95 escuelas donde 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 ..." 17/.

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, y 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)". Precisando 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. Seguroola en Buenos Aires, D. de 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 sólo por Bernardino Rivadavia en Buenos Aires, Bernardo de O'Higgins en Chile 18/, José de San Martín en Perú y Simón Bolívar en el norte del Continente, sin olvidar tampoco que en México comenzó sus actividades el 22 de febrero de 1822, y a partir del año siguiente recibe los primeros subsidios oficiales. El éxito de la escuela lancasteriana en México puede apreciarse si se recuerda que más adelante, y 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 primer institución que se preocupa en México del grave y delicado problema de la enseñanza primaria popular", al 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" 19/. 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 están fundando 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 ellos se enseña gratuitamente a los alumnos y se les dan los libros y el material escolar" 20/.

Según lo recuerda Armando Rojas, 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 setiembre de 1811, en casa del general Miranda" 21/. 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" 22/. 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 éste 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" 23/. 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 24/. 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 dentra
y la labor con
dolor".

Los métodos empleados, los castigos aplicados, los recursos a los cuales recurría el ingenio infantil están pintados allí de mano maestra 25/.

Como integrante de la misma experiencia grancolombiana, es de interés recordar también su difusión en el Ecuador, con las particularidades que señala Darío Guevara 26/, 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 quizás 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 ..." 27/.

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" 28/. 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" 29/. También en Haití, bajo Henry Cristophe (Henry 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 Agrícola e Industrial, y 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 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 de interés, para finalizar el capítulo destinado a la etapa emancipadora, traer a colación dos significativas experiencias. La primera, referida a un país, Haití, por los caracteres que en seguida 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 ambos 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 noire, promulgado por Luis XIV, "sorprendente mezcla de religión y economía, humanitarismo y brutalidad" 30/, su historia, poco conocida en el ámbito hispano-parlante, 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 sólo en el momento de su emancipación, sino bien pronto cuando debe enfrentar las consecuencias derivadas de los numerosos factores adversos que 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 31/ - 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" 32/. 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 ningún establecimiento

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 incomprensible 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 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 reinicia 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)" 33/. 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, a poco, 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 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 34/. 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, quizás con eficacia por este temprano y gráfico juicio: "los liberales / españoles / le querían como liberal, pero le temían como americano ..." 35/. 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 su 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 hecho, 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 allí 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" 36/.

Y retornando al núcleo de aquello que más nos interesa, digamos que la influencia de la 'Ilustración' se hizo sentir en las Cortes de Cádiz - y esto no sólo 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 éste - a la sazón a cargo del Arzobispado por fallecimiento del titular y ex rector de la Universidad de San Carlos donde se había graduado - precisas instrucciones a las cuales debía atenerse en el ejercicio de su representación. Ahora bien, este precioso documento constituye un verdadero programa o modelo, y del cual 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 las clases productivas al máximo posible, y reducir las improductivas al mínimo posible, es la ciencia del gobierno".

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 subsistencia, 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" 37/.

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" 38/, el citado Larrázabal 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 prontos, activos y eficaces; después de trescientos años no han salido de un estado infeliz" 39/.

En oportunidad de discutirse el § 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 setiembre 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 disfrutan, 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" 40/. 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 raras veces. 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" 41/.

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, y cuyo 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" 42/.

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 éstas 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 interesados "a 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, ha de celar sobre tales establecimientos; mas nunca se extenderán a calcular sobre los caudales de los sujetos que quieran dedicarlos a tan recomendables fines" 43/.

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. Esta 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 imbuídos 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 reunion de personas virtuosas e ilustradas, ocupadas exclusivamente en promover bajo 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 ... 44/.

Estas declaraciones, sumadas a otros principios expresamente enunciados por la mencionada Constitución, constituyen 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 ..." 45/.

Como no podía ser de otro modo el problema indígena fue tratado en las Cortes con toda amplitud 46/. 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 ..." 47/. 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 e indios, e hijos de ambas clases; libertad de cultivos y supresión de estancos; igualdad entre españoles e indios para los cargos públicos; abolición de los tributos y repartos de tierras; supresión de las mitas, servicios personales, contra la pena de azotes, etc. Reivindicaciones éstas que no siempre se compadecían con el 'modelo' implícito en la propuesta liberal que suponía la conservación del Imperio y ponía de resalto sus contradicciones.

Notas

1/ Martes 12 de noviembre de 1811, reimpresión facsimilar publicada por la Junta de Historia y Numismática Americana, Buenos Aires, 1911, t. III, pág. 9.

2/ Manuel Fermín, Momentos históricos de la educación venezolana, Imprenta del Congreso de la República, Caracas, 1973, págs. 67-68.

3/ Citamos según Escritos políticos de Camilo Henríquez, introducción y recopilación de Raúl Silva Castro, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1960, pág. 114. Como es sabido, la Aurora de Chile fue el primer periódico que apareció en ese país.

4/ Ibidem, pág. 118.

5/ Para una animada biografía de este precursor de la independencia véase E. Rodríguez Mendoza, La emancipación y el Fraile de la Buena Muerte, Ed. de la Universidad de Chile, Santiago, sin fecha de publicación.

6/ Escritos de Don Dámaso Antonio Larrañaga, edición nacional publicada por el Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay, Imprenta Nacional, Montevideo, 1924, t. III, pág. 139.

7/ Ibidem, págs. 145-146.

8/ 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 Juan Carlos Zuretti, El general San Martín y la cultura, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1950, págs. 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.

9/ Amanda Labarca H., Historia de la enseñanza en Chile, Publicaciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1939, pág. 368.

10/ Armando Rojas, Ideas educativas de Simón Bolívar, Plaza y Janés, Barcelona, 1972, págs. 170-171.

11/ 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).

12/ Lección II, pág. 65 de la edición citada.

13/ Ricardo Donoso, El catecismo político-cristiano, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1943, págs. 95-112. Una edición más reciente: José Amor de la Patria, Catecismo político-cristiano, prólogo y notas de Manuel Acuña Peña, Ed. Francisco de Aguirre, Buenos Aires, 1969.

14/ 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 Mariano Cardenera, Diccionario de educación y métodos de enseñanza, Imprenta de A. Vicente, Madrid, 1856, t. III, págs. 333-340.

15/ Jesualdo Sosa, "La escuela lancasteriana ...", en Revista Histórica, Montevideo, año XLVII (2a. época), t. XX, diciembre de 1953, Nos. 58-60, págs. 1-262.

16/ Ibidem, pág. 23.

17/ Citado por Jesualdo Sosa, Ibidem, pág. 37.

18/ Si bien algo desactualizado conserva interés, sobre todo por su aporte documental, el libro de Domingo Amunátegui Solar, El sistema lancasteriano en Chile y otros países americanos, Santiago de Chile, 1895.

19/ Francisco Larroyo, Historia comparada de la educación en México, 9a. ed. actualizada, Ed. Porrúa, México, 1970, págs. 233-234.

20/ Brantz Mayer, México lo que fue y lo que es, ob. cit., págs. 393-394.

21/ Armando Rojas, Ideas educativas de Simón Bolívar, ob. cit., págs. 50-51.

22/ Ibidem, págs. 51-52.

23/ Simón Bolívar, Obras completas, Ed. Lex, La Habana, 1947, t. I, págs. 1066-1067.

24/ A. Rojas, Ideas educativas de Simón Bolívar, ob. cit., pág. 58.

25/ Citamos según Luis Antonio Bohorquez Casallas, La evolución educativa en Colombia, ob. cit., págs. 272-275.

26/ Darío Guevara, Rocafuerte y la educación pública, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1965, págs. 69 y sigts.; págs. 175 y sigts.

27/ 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 sólo dos años después, es generalmente conocido como Defensa de Bolívar. Nuestras citas han sido tomadas de Simón Rodríguez, Obras Completas, Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1975, págs. 356 y sigts., cuya grafía hemos modernizado, pero respetando las cursivas.

28/ Geraldo Bastos Silva, "A idéia de uma educação brasileira e a lei de 15 de outubro de 1827", en Educação, año 6, N° 24, abril setiembre de 1977, págs. 16-17.

29/ Ibidem, pág. 14.

30/ Mercer Cook, Education in Haiti, U. S. Office of Education, Bulletin N° 1, 1948, trabajo citado por Job B. Clément, "History of Education in Haiti: 1804-1915" (primera parte) en Historia de América, México, N° 87, enero-junio de 1979, págs. 141-181. El estudio de J. B. Clément, que seguimos en este punto, abarca el lapso que va desde la proclamación de la independencia (1° de enero de 1804) hasta el desembarco norteamericano en Port-au-Prince (28 de julio de 1915).

31/ 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 L'anticolonialisme européen de Las Casas a Karl Marx, textos escogidos y presentados por Marcel Merle, Ed. A. Colin, París, 1969, en especial cap. III, págs. 181-206.

32/ Toussaint Louverture, Constitution de la Colonie Française de Sant-Domingue, París, 1801, pág. 7; citamos según J. B. Clément, ob. cit., pág. 157.

33/ Ibidem.

34/ E. del Valle Iberlucea, Los diputados de Buenos Aires en las Cortes de Cádiz y el nuevo sistema de gobierno económico de América, Martín García Librero Editor, Buenos Aires, 1912, con notable documentación.

Rafael María de Labra, América y la Constitución española de 1812, Tipografía "Sindicato de Publicidad", Madrid, 1914.

35/ Le Brun, Retratos políticos de la Revolución de España, Filadelfia, 1829, pág. 79; referencia tomada del citado Diccionario de Historia de España.

Sus discursos fueron publicados en 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), por Alfredo Flores y Caamaño, Casa Editorial Maucci, Barcelona, ¿1930?.

36/ Vicente Llorens Castillo, Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823-1834), Publicaciones de la Nueva Revista de Filología Hispánica, El Colegio de México, México, 1954, pág. 12. Este autor trae al pie de la misma página una muy significativa cita: "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". A. Alcalá Galiano, "Orígenes del liberalismo español", en La América, 12 de julio de 1864.

37/ 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, canónigo 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. Citamos por su reedición hecha por la Editorial del Ministerio de Educación Pública, Guatemala, 1953. Los subrayados en las citas son nuestros.

38/ Andrés Lira González, "Las escuelas de primeras letras en la Municipalidad de Guatemala hacia 1824", en Latino América, Anuario del Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, N° 3, 1970, págs. 118 y sigts.

39/ Ibidem.

40/ México en las Cortes de Cádiz, documentos publicados en "El liberalismo mexicano en pensamiento y en acción", colección dirigida por Martín Luis Guzmán, Empresas Editoriales, S. A., México, 1949, pág. 71 (subrayado en el original).

41/ Ibidem, pág. 199.

42/ Ibidem, pág. 205.

43/ Ibidem, págs. 201-206.

44/ Documentos para la historia escolar de España ..., ob. cit., págs. 83-84.

45/ Ibidem, pág. 86. 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.

46/ Fray Cesáreo de Armellada, La causa indígena americana en las Cortes de Cádiz, Ed. de Cultura Hispánica, Madrid, 1959, quien recuerda en su documentado estudio, entre otras cosas, la presencia de Dionisio Inca Yupangui, diputado a dichas Cortes, donde se lo llamaba, curiosamente, "Señor Inca".

47/ Ibidem, pág. 32.

V. LIBERALES Y CONSERVADORES

De uno a otro extremo de América Latina las décadas que siguieron a los movimientos independentistas estuvieron caracterizados 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.

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 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, como así 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 y 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" 1/.

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. "La estructura social de América Latina, dice este autor, 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" 2/.

El enfrentamiento entre conservadores y liberales culminó muchas veces en los campos de batalla porque estaban en juego algo más que teorías, aunque éstas tampoco podían 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 sólo estabilidad, sino también nuevos ordenamientos institucionales dentro de los 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 añadirían 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 ..." 3/; aunque para favorecer la comprensión de su trascendencia histórica quizás habría que añadir que el de Morelos es, y quizás predominantemente, un movimiento rural o semirural indígena. De todos 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 definidos; 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" 4/. Y agrega en seguida: "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 las apariencias, ya que por momentos se mostró asaz fluida. Claro aparece 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. Además hay un aspecto, la 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 quizás podría explicarse señalando 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 acarrearón 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, lo 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 atribuído a la Iglesia en materia educativa, negaban al Estado función alguna en este campo, o la reducían al mínimo.

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 ..." 5/, 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. 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 acarrea, 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 6/.

Sin pretender caracterizarlos recurriendo a una fórmula simplista 7/, 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 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 caracterizaciones genéricas, 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'; porque el tema posee sorprendente vigencia, apenas se recuerda que en países como México y Colombia, ambas corrientes no sólo 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" 8/.

La educación constituía para Mora - y seguimos en este punto la rica exposición de Leopoldo Zea 9/ - 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".

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".

Sin pretender avanzar más en la exposición del ideario educativo de Mora, y con el sólo propósito de indicar cómo se integra armoniosamente dentro del conjunto de sus inquietudes se transcriben algunas de sus consideraciones 10/.

"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 ...". Sobre los alcances político-sociales: "Sin instrucción es difícil lograr en una República todos los bienes que promete este gobierno" y "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." 11 /.

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 éstos 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" 12/. Este problema reaparecerá muchas veces, durante los próximos decenios, tanto en México como en el resto de Latinoamérica, 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 francesa de 1848, 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' "13/.

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" 14/, para Lucas Alamán, su contemporáneo, la educación "debía aprovechar las viejas estructuras coloniales, aprovechar la especialización". Este enunciado es perfectamente coherente con su 'estilo' o 'modelo', ya que Alamán, estadista e historiador 15/, 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, 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 pretendemos 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 medios de creación, sino de destrucción " 16/.

Según el historiador Luis González, Alamán sintetizó su ideario de la siguiente forma:

"1º. Queremos 'conservar la religión católica ... sostener el culto con esplendor ... impedir por la autoridad pública la circulación de obras impías e inmorales'. 2º. 'Deseamos que el gobierno tenga la fuerza necesaria ... aunque sujeto a principios y responsabilidades que eviten los abusos'. 3º. 'Estamos decididos contra el régimen federal, contra el sistema representativo por el orden de elecciones ... y contra todo lo que se llama elección popular'. 4º. 'Creemos necesario una nueva división territorial que confunda la actual forma de Estados y facilite la buena administración'. 5º. 'Pensamos que debe de haber una fuerza armada en número suficiente para las necesidades del país'. 6º. 'No queremos más congresos ... sólo algunos consejeros planificadores'. 7º. 'Perdidos somos sin remedio si la Europa no viene pronto en nuestro auxilio'." 17/. 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 educación 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" 18/. Alamán, proteccionista en materia económica, y también empresario de inventiva y empuje, cuando desempeñó funciones ministeriales y parlamentarias alentó diversas iniciativas en favor de la educación técnica, profesional y superior, todo lo cual él integra 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 ... 19/.

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" 20/. 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. Sólo muchos años después - con un país cuyo territorio entre tanto 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. Esta simplificación quizás 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 21/. "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 movimiento 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 (Ensayo histórico de las revoluciones de México) 22/ 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 ..." (Ibídem). 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, 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" 23/.

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 lo 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' 24/ 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 25/. 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, fuertemente centralizado, y cuyo eje

lo constituía la Universidad de la cual dependían todos los demás niveles: primaria, preparatoria, etc. 26/. 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 ya existentes sería muy sugestiva, pero escaparía a los propósitos de este trabajo 27/. 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, y 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 28/. Pero el tema, por su trascendencia, requiere algunas consideraciones adicionales.

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, respondía a una pretérita concepción del mundo. La nueva, 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 algo muy significativo: la Revolución Agrícola e Industrial, cuyas resonancias no sólo 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 por lo menudo 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' 29/.

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" 30/.

El realismo político de Rosas 31/ le permitió, al cabo de poco tiempo, convertirse en el representante del inconstituído gobierno nacional, cuando formalmente sólo 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 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 subordina 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 sólo 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 precedente del 'romanticismo social' en su vertiente democrática - un 'modelo' donde 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 infundirlas la dignidad de hombre libres, protegerlas y estimularlas para que

trabajen y sean industriales, suministrarles los medios de adquirir bienestar e independencia, he aquí el modo de elevarlas a la igualdad" 32/.

La Constitución nacional, sancionada el 1º 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 sólo 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 33/. 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, 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" (el subrayado es nuestro).

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 sólo 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 mejor entender así 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 XVIII. Este proceso, con posterioridad a las primeras décadas de la emancipación -y desaparecida ya la Metrópoli con los efectos distorsionadores de su política y con la irrupción de un nuevo factor significativo: la gravitante presencia de Gran Bretaña- altera sustancialmente la vieja estructura, 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. Ancora bien, como dice M.M. Andrés, "en la década del 30 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 Halperín Donghi, "un estilo de vida menos sencillo y tradicional." 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 de reforzar el poder legislativo en detrimento del ejecutivo y conservar ciertos tintes federales 34/.

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) 35/. 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 36/.

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 luego 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 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 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 setiembre 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 37/.

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, 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 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 38/ - 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 39/ 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 intuídas 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 40/ - cuya publicación constituyó un verdadero escándalo poblado de incidentes judiciales y callejeros, que conmovieron la apacible Santiago de la época y movilizaron la juventud - avanzar en el cuestionamiento del sistema y de algunas de sus manifestaciones más notorias. Ya no se trataba sólo de postular la renovación de los estudios incorporando nuevas disciplinas como historia y filosofía contemporáneas, o 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 constituía 'el pueblo'. Y aquí cabría preguntarse quizás si aquellas ideas, y 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 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 importa, 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.

"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 las muestra ejercitando sucesiva y a veces simultáneamente su influencia funesta" 41/. Y como lo destaca R. Porras 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" 42/; 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" 43/. 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 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" 44/. 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 general 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 energicamente 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 por entonces 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 45/.

Señala agudamente Jorge Basadre 46/ que los términos del decreto de abolición del tributo indican una ampliación de la perspectiva de las ideas liberales hasta entonces inquietadas sólo "por la organización del Estado, las relaciones entre los poderes y, a lo sumo, beligerante ante el predominio de la Iglesia en la vida civil". Ahora, en cambio, el añadido de una preocupación económica le 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 ...". 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" 47/. Compartimos el juicio de Jorge Basadre que señala las limitaciones de este 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 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 el mismo 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 son 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 assolados, minas abandonadas y 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 éste 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 desconocido 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: "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" 48/. 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" 49/. Desde 1846 funcionaba una comisión cuyo propósito era someter al Congreso un plan general de educación, pero como éste no le prestase 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, constituye el "primer código orgánico educacional de la república" y donde 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 delimita 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" 50/.

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 dentro de todas las enseñanzas y doctrinas científicas, conforme a las ideas, espíritu y asombroso progreso de los tiempos modernos" 51/.

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 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" 52/.

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 sólo 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) 53/. En el debate sobre patronato terció el entonces sacerdote Francisco de Paula González Vigil, de vasta y dilatada obra, quien llegó a propiciar no sólo la separación de la Iglesia y el Estado, sino también la libertad de cultos, el matrimonio civil y el divorcio 54/. Vigil, muchas 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, donde merecen destacarse, entre otras notas, sus preocupación por las relaciones entre educación y trabajo, como así las escuelas para adultos 55/.

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" donde 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 56/.

Ahora bien, si dispusiésemos del espacio suficiente juzgamos habría sido muy ilustrativo el análisis de las políticas educativas de Colombia, confrontadas éstas 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 esenciales como Tomás Cipriano de Mosquera y Rafael Nuñez; 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 conservadorismo 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" 57/. dicho todo esto por un severo y temprano impugnador de los criterios éticos y jurídicos de 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" 58/. 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 de 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 es decir, cuando se percibe una intención, por lo menos teórica, por democratizar una sociedad en gran parte todavía ajena a la economía monetaria; donde perduraban aún resguardos indígenas y ejidos 59/. 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, cuyo vocero más caracterizado sería el manchesteriano Florentino González, cuyos son estos planteamientos:

"En un país rico en minas y en productos agrícolas, que pueden 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 traen consigo, y para proporcionar al consumidor, a precio cómodo, los productos de la industria fabril" 60/. 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 Samper, quien en sus Ensayos sobre las perturbaciones políticas cree factible conciliar la libertad con la actividad estatal en materia de colonización, educación, comunicaciones y diversos estímulos a la producción 61/.

Como es evidente esta política liberal - cada vez más distanciada de la democrática -, amenazaba la supervivencia de los grupos artesanales, de lo cual éstos tuvieron clara conciencia como se desprende de algunos testimonios de época que cita M. Urrutia, quien a su vez señala que la educación estaba entre sus objetivos, como se desprende del Reglamento para la Instrucción Pública de la Sociedad de Artesanos de Bogotá donde 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" 62/.

El proyecto liberal evidentemente no permite flexibilizar la estructura social, por la incorporación de nuevos grupos que la vuelvan más compleja y donde, 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 y hasta desearan su recíproca proscripción" 63/.

La Revolución Industrial europea, tal cual por entonces ella 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 agravada 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 64/.

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 le otorgan sentido. Pero varias de ellas, por su trascendencia,

tampoco podrían emitirse, aunque nos veamos compelidos a tratarlas sumariamente. Así, la audaz y original del 'Poder Moral' presentada por Simón Bolívar al Congreso de Angostura 65/ o la dilatada labor de hombres como Francisco de Paula Santander, cuyo es el decreto (8 de noviembre de 1825) que oficializa la enseñanza de las obras de Jeremías Bentham de tan dilatada influencia -prácticamente 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 reemplazarlas enseñanzas jurídicas y políticas de la Universidad colonial" 66/. El más importante de los expositores del benthamismo en Colombia parece haber sido Exequiel Rojas 67/ y uno de los mayores críticos de la corriente utilitarista el conservador M. A. Caro, enérgico impugnador de las concepciones liberales del Estado 68/.

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 dedicarle 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, como así para la educación femenina, rural y artesanal, sin descuidar aspectos tales como la enseñanza de adultos, las remuneraciones de los docentes, dotación de rentas propias, etc. 69/. El 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 el Código propicia la enseñanza laica, no establece la obligatoriedad ni la gratuidad de la primaria, que restaba fundamentalmente a cargo de los gobiernos provinciales 70/.

Un ligero rodeo quizás 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 importante 71/ llama al período entre 1830 y 1863 el de la Oligarquía (que escribe siempre con mayúscula) y define como "la clase social menos numerosa / que / se arroga la gobernación del Estado" y porque 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 luego contradicen los hechos: por eso, a su juicio, no es suficiente llamar a unos liberales o federalistas, y a los otros centrales, 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, 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 72/; fueron sus voceros más connotados Antonio Leccadio Guzmán y Tomás Lander, como Fermín Toro, Juan Vicente González y Pedro José Rojas, lo eran del conservadorismo o un Cecilio Acosta tan difícil de encasillar 73/.

En suma, las condiciones del país, su crónica inestabilidad y el predominio de los personalismos, explican las dificultades para rastrear 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 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 74/, 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 1º 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 años de gobiernos conservadores. Con posterioridad a 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 75/.

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. Perduran 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 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" 76/.

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.

"Los conservadores forman un partido sosegado y reflexivo -escribe M. Ospina Rodríguez-, 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 llaman 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" 77/.

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" 78/.

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.

Notas

1/ Osvaldo Sunkel y Pedro Paz, El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo, Textos del ILPES, Siglo XXI Editores, México, 1970, pág. 302.

2/ José Medina Echavarría, Consideraciones sociológicas sobre el desarrollo económico de América Latina, Ed. Solar, Buenos Aires, 1964, págs. 30 y sigts.

3/ Josefina Vázquez de Knauth, Nacionalismo y educación en México, El Colegio de México, 1970, pág. 31; 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.

4/ Abelardo Villegas, La filosofía en la historia política de México, Ed. Pormaca, México, 1966, pág. 91.

5/ J. Vázquez de Knauth, ob. cit., pág. 23.

6/ Véanse los textos de estos folletos en El comercio exterior y el artesano mexicano (1825-1830), introducción por Luis Chávez Orozco, "Colección de Documentos para la Historia del Comercio Exterior de México, Publicaciones del Banco Nacional de Comercio Exterior, S.A., México, 1965, págs. 211-247.

7/ Recordemos, por ejemplo, como lo hace sagazmente José Luis Romero, "la importancia de la influencia ideológica del romanticismo bifronte, conservador y liberal" ("Liberalismo, en Il mondo contemporaneo, vol. VI, Storia dell'America Latina, La Nuova Italia, pág. 202. (Hay separata).

8/ Charles A. Hale, El liberalismo mexicano en la época de Mora, 1821-1853, trad. de S. Fernández Bravo y F. González Aramburo, Siglo XXI Editores, México, 1972, pág. 74.

9/ Leopoldo Zea, Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre la Revolución Mexicana, México, 1956.

10/ J.M.L. Mora, "Pensamientos sueltos sobre educación pública", en Papeles inéditos y obras selectas del doctor Mora, en la colección de "Documentos inéditos o muy raros para la historia de México" publicados por Genaro García, Lib. de la Vda. de Ch. Bouret, Mexico, 1906, t. VI, págs. 167-177.

11/ J.M.L. Mora, Ensayos, ideas y retratos, prólogo y selección de Arturo Arnáiz y Freg, Ed. de la UNAM, México, 1941, pág. 153.

12/ L. Zea, ob. cit., pág. 66

13/ Gerardo Molina, Las ideas liberales en Colombia. 1849-1914, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970, págs. 29-30.

14/ Citado por Guadalupe Monroy, "Instrucción pública", en Daniel Cossío Villegas, Historia moderna de México. La República restaurada. La vida social, Ed. Hermes, México, 1956, pág. 637.

15/ Lucas Alamán, Disertaciones sobre la historia de la República Mexicana desde la época de la conquista que los españoles hicieron a fines del siglo XV y principios del XVI de las islas y continente americano hasta la independencia, Imprenta de D. José Mariano Lara, México, 1844, 3 vols. (como significativa curiosidad adviértase que la portada reza: "Impreso en papel mexicano de la fábrica de los Srs. Benfield y Marshall").

16/ Moisés González Navarro, El pensamiento político de Lucas Alamán, El Colegio de México, México, 1952, págs. 126-127.

17/ Historia mínima de México, El Colegio de México, México, 2a. reimpresión, 1974, pág. 105.

18/ M. González Navarro, op. cit., pág. 33.

19/ Referencia tomada de Abraham Talavera, Liberalismo y educación, Sep-Setentas, México, 1973, t. I: "Surgimiento de la conciencia educativa", pág. 120.

20/ Ibidem, t. I, pág. 130.

21/ Enrique Florescano, "La influencia del Estado en la historiografía /mexicana/", ponencia presentada al II Encuentro de Historiadores Latinoamericanos, realizado en Caracas entre el 20-26 de marzo de 1977.

22/ Ensayo histórico de las revoluciones de México desde 1808 hasta 1830, por D. Lorenzo de Zavala, 3a. ed., precedida de un estudio biográfico del autor por Alfonso Toro... Oficina Impresora de Hacienda, Departamento Editorial, México, 1918, 2 vols.

23/ David A. Brading, Los orígenes del nacionalismo mexicano, traducción de Soledad Loaeza Grave, Sep-Setentas, México, 1973, pág. 202.

24/ Sergio Bagú, El plan económico del grupo rivadaviano. (1811-1827). Su sentido y sus contradicciones. Sus proyecciones sociales. Sus enemigos, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 1966.

25/ Ricardo Piccirilli, Rivadavia y su tiempo, Ed. Peuser, Buenos Aires, 1960, 3 vols. Este autor destaca, precisamente, la influencia de J. Bentham.

26/ De acuerdo a los términos de la ley del 10 de mayo de 1806 que creó la Universidad que luego se llamaría napoleónica, era ésta "un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el Imperio". (Stephen d'Irsay, Histoire des universités françaises et étrangères, Ed. August Picard, París, 1935, tomo II, pág. 171).

27/ Sigue siendo insustituible la obra clásica de Juan María Gutiérrez, 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 inéditos o poco conocidos... Imprenta del Siglo de J.M. Cantilo, Buenos Aires, 1868.

28/ Tulio Halperín Donghi, Historia de la Universidad de Buenos Aires, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1962.

29/ Gregorio Weinberg, "Trayectoria de la Universidad de Buenos Aires" (Nº 27 de Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria), U.N.A.M., México, 1972.

30/ Las constituciones de la Argentina. (1810-1972), Recopilación, notas y estudio preliminar de Arturo Enrique Sampay, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1975, pág. 31.

31/ "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". Ibidem.

32/ Esteban Echeverría, Dogma socialista. Edición crítica y documentada, con prólogo de Alberto Palcos, Universidad Nacional de La Plata, 1940, pág. 164; la grafía ha sido ligeramente modernizada.

33/ María Margarita Andrés, El movimiento estudiantil / chileno / de 1842. Aportes para una historia de la educación americana, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, / Argentina /, 1972.

34/ Ricardo Donoso, Las ideas políticas en Chile, Fondo de Cultura Económica, México, 1946, págs. 82 y sigts.

35/ Para conocer el espíritu conservador del momento en materia educativa mantiene interés la 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 ... Imprenta de la Sra. Vda. Laplace y Beaume, Burdeos, 1836, t. VI, págs. 1-67

36/ En Vida de Francisco Bilbao escrita por Manuel Bilbao, escribe éste 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 conciliasen las aspiraciones de unos y otros, tomando un término medio" (Obras Completas de Francisco Bilbao, Edición hecha por Manuel Bilbao, Imprenta de Buenos Aires, Buenos Aires, 1865, t. I, pág. LXXIII).

37/ Véase Amanda Labarca H., Historia de la enseñanza en Chile, Publicaciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1939, en especial el capítulo V, "Las bases del Estado docente (1842-1852)", págs. 101-133. También Guillermo Sanhueza, "El desarrollo de las escuelas normales en Chile hasta 1940", en Pedagógica Historica, Gante (Bélgica), año I, n° 1, 1961, págs. 134-144.

38/ 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.

39/ La versión de Francisco Bilbao se puso en venta a "las doce horas del 9 de junio de 1843" (M. M. Andrés, tesis citada, pág. 133).

40/ Publicada inicialmente en El Crepúsculo, 10 de junio de 1844. En las Obras Completas de Francisco Bilbao, ed. cit., aparece en el t. I, págs. 1-41; además reproduce la acusación fiscal, defensa, etc. Sociabilidad chilena fue reimpresa muchas veces.

41/ A. de Botmiliau, La República peruana. La sociedad peruana, en De Sartiges-Botmiliau, Dos viajeros franceses en el Perú republicano, trad. de Emilia Romero, prólogo y notas de Raúl Porras Barrenechea, Ed. Cultura Antártica, Lima, 1947, pág. 144. 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.

42/ Ibidem, pág. XXIII.

43/ Ibidem, pág. 182.

44/ Ibidem, págs. 212-213.

45/ El tributo indígena significaba por entonces aproximadamente una quinta parte de los ingresos previstos por el Estado.

46/ Chile, Perú y Bolivia independientes, Ed. Salvat, Barcelona, 1948, págs. 271-272.

47/ Ibidem, págs. 271-272.

48/ Citamos según Ramón Castilla, Ideología, selección y prólogo de Alberto Tauro, Biblioteca del Pensamiento Peruano, Ed. Hora del Hombre, Lima, 1948, págs. 38-39.

49/ Ibidem, pág. 38.

50/ "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 Alberto Tauro, Viajeros en el Perú republicano, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1967, pág. 87.

51/ Ibidem, pág. 39.

52/ J. Basadre, ob. cit., págs. 260-261.

53/ Un testimonio de la concepción providencialista y autoritaria de B. Herrera puede leerse en los fragmentos del "Sermón" (1846) que aparece en Pensamiento conservador (1815-1898), prólogo de José Luis Romero, compilación, notas y cronología del mismo J. L. Romero y Luis Alberto Romero, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1978, págs. 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 Augusto Salazar Bondy, La filosofía en el Perú, Panorama histórico, ob. cit., págs. 55-61.

54/ Entre los numerosísimos 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, prólogo y notas de Luis Alberto Sánchez, Ed. P.T.C.M., Lima, 1946, págs. 91-106.

55/ Citamos según el texto recogido por Alberto Tauro en su Biblioteca del Pensador Peruano, serie Creadores de la Democracia Peruana, Ed. Hora del Hombre, Lima, 1948. Son sugestivas las páginas del mismo Francisco de Paula González Vigil recogidas en Importancia de la educación del bello sexo, prólogo de Helen Ørvig de Salazar, Instituto Nacional de Cultura, Lima, 1976 (texto escrito en 1858).

56/ A. Salazar Bondy, La filosofía en el Perú ..., ob. cit., págs. 62-65.

57/ J. Jaramillo Uribe, El pensamiento colombiano en el siglo XIX, Ed. Temis, Bogotá, 2a. ed., 1974, pág. 66.

58/ Ibídem, págs. 66-67.

59/ Seguimos aquí, en sus líneas generales, la exposición de Miguel Urrutia, "El sindicalismo durante el siglo XIX", en La nueva historia de Colombia, compilación e introducción de Darío Jaramillo Agudelo, Biblioteca Básica Colombiana del Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1976, págs. 529-597.

60/ Luis Ospina Vázquez, Industria y protección en Colombia: 1810-1930, E.S.F., Medellín, 1955, págs. 208-209. Luis Nieto Arteta, Economía y cultura en la historia de Colombia, Homologías colombo-argentinas, Ed. Librería Siglo XX, Bogotá, 1941.

61/ Gerardo Molina, Las ideas liberales en Colombia. 1849-1914, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970, págs. 67 y sigts.

62/ M. Urrutia, ob. cit., pág. 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".

63/ Auguste Le Moyne, Viajes y estancias por la América del Sur, Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, Bogotá, 1945, sin nombre de traductor, págs. 336 y 338. Le Moyne vivió en Nueva Granada entre 1828 y 1839.

64/ G. Molina, ob. cit., págs. 62 y sigts.

65/ Su texto puede leerse en Manuel Fermín Momentos históricos de la educación venezolana, Imprenta del Congreso de la República, Caracas, 1973, págs. 69-77.

66/ Jaime Jaramillo Uribe, ob. cit., pág. 135.

67/ Ibídem, págs. 143 y sigts.

68/ Ibídem, págs. 285 y sigts. Además, para un detenido como discutible examen de su pensamiento véase Carlos Valderrama Andrade, El pensamiento filosófico de Miguel Antonio Caro, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 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 (págs. 121-240) dedicado a M. A. Caro y el utilitarismo es del mayor interés.

69/ Véase en especial Doctor José Vargas, Obras completas, Caracas 1965-1966, 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").

70/ M. Fermín, Momentos históricos de la educación venezolana, ob. cit. pág. 87.

71/ Historia Constitucional de Venezuela, Carl Heymann Editor, Berlín, vol. I, 1907 y vol. II, 1909. No es dato desdeñable que la obra esté precedida de una "Dedicatoria al General Cipriano Castro, Restaurador de Venezuela, Presidente de la República".

72/ Augusto Mijares, "La evolución política. (1810-1960)", en Venezuela independiente, 1810-1960, Fundación Eugenio Mendoza, Caracas, 1962, págs. 231 y sigts.

73/ 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 infrecuente, textos de los pensadores liberales y conservadores más significativos e influyentes.

74/ Pensamiento vivo de José Cecilio del Valle, selección y prólogo de Rafael Heliodoro Vallé, Educa, Costa Rica, 1971.

75/ Carlos González Orellana, Historia de la educación en Guatemala, Ed. "José de Pineda Ibarra", 2da. edición revisada y aumentada, Guatemala, 1970. Constantino Láscaris, Historia de las ideas en Centroamérica, Educa, Costa Rica, 1970. Para P. Molina véanse en especial págs. 412-426; para J. C. del Valle, págs. 430-438; y para M. Gálvez, págs. 465-474.

76/ J. Jaramillo Uribe, ob. cit., pág. 290.

77/ Mariano Ospina Rodríguez, "Los partidos políticos en la Nueva Granada", en Antología del pensamiento político colombiano, selección, introducción y notas de Jaime Jaramillo Uribe, Banco de la República, Bogotá, 1970, t. I, pág. 137. Como es sabido, Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro son, en su país, los "fundadores del actual partido conservador".

78/ José Gil Fortoul, El hombre y la historia, Editorial-América, Madrid, sin fecha, págs. 81-82. Sobre el mismo tema, insiste más adelante en págs. 166 y sigts.

VI. HACIA LA EDUCACION 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 un número creciente de personas al ámbito generosamente llamado 'civilización'. Todos los intentos anteriores no habían alcanzado 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, 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 parte 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 hojear los quince volúmenes de su Documentos, Discursos y Correspondencia. Dice Juárez:

"/ Si bien 7 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 qué 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 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. Quitensele 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 superficialidades de una vida más culta y más rica"), 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; y 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" 3/.

En todo momento, y hasta cuando las circunstancias políticas eran francamente desfavorables, mantiene Juárez su clara posición principista. Así, al dirigirse a la Nación en nombre del Gobierno Constitucional, desde Veracruz, el 7 de julio de 1859, anuncia que "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 concurren 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/.

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 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 1º: "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 2º 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 5º: "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 del 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" 5/. 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 sólo paradójica en apariencia; el liberalismo triunfante se negará a sí mismo. Y quizás 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, "se realiza /mediante/ la subversión más efectiva: el cambio de los hechos, de las prácticas, sin negar expresamente los principios" 6/.

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 remitiésemos 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 transcendentes 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" 7/.

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 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". En artículos sucesivos se definen qué entienda por instrucción primaria, caracteres de la obligatoriedad, deberes de la Nación, de los Estados y Municipios, etc.

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 las 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 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 libertad de enseñanza" establecidas en la Constitución de 1864 y que al hacerlo avanza mucho más allá en el espíritu que informa a ésta. 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 ésta 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; éstos 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 a solo 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. Sanavria, Ministro de Fomento dentro de cuya jurisdicción estaba aquella. Hay, en este sentido, un interesante y revelador intercambio epistolar como también aparece un pedido de textos y la respuesta de Sarmiento 8/.

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 difundiendo algunas ideas - de filiación iluminista - y que algunos hombres, tanto del grupo 'liberal' como del 'conservador', comprendieron y de ellas 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" 9/; aunque como puede percibirse de aquí no surge que se le atribuya decisiva prioridad a la enseñanza primaria o popular, ni se adjudica tampoco 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 10/. Otro tanto podría manifestarse de ciertas constituciones posteriores, aunque quizás habría que señalar como excepción 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 las artes mecánicas, causa eficiente de la prosperidad y riqueza de los pueblos", y al que habría que añadir un tercero del 6 de diciembre de 1869 11/.

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 edificios escolares la enseñanza igual podía impartirse al pie de un árbol, o peor aún, como lo recuerda Augusto Mijares, manifestar enfáticamente que "los muchachos vayan a la escuela aunque sucitos o desnuditos, como se hallen" 12/. 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" 13/ 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.) 14/ 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 declaraba a la Universidad libre e independiente, se la organiza de tal manera que pueda alcanzar rápidamente su autonomía y autarquía. Más aun, se le 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 1º Derogo en todas sus partes el Decreto de fecha 16 de noviembre de este año que declara independiente la Universidad Cantral de Venezuela" 15/. 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.

... este tipo no constituyen por ciento 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 sólo un 2% 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 1869 asistía apenas el 1,2% de la población 16/. 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 el mismo, ofrece numerosos flancos, pero aquí sólo 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 ante tantas otras situaciones, es probable que sólo la perspectiva histórica pueda ofrecernos indicaciones útiles sobre la marcha del proceso. Retrocedamos, pues, en el tiempo.

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, al 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 preconcepto antiuniversitario ... todo conocimiento no utilitario ... parecía sospechoso" 17/.

Este intento de modernización, condenado al fracaso como en seguida 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., lo que de todos modos 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 setiembre 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, y 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 éste un notable antecedente de la educación popular que aquí nos preocupa, pero debemos reparar que ella se aseguraba para todos los ciudadanos, esto es, que implícitamente 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: "la gratuidad no podía ser compatible con la libertad de iniciativa privada, forzosamente remunerada" 18/. 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 iniciativas e inquietudes "en verdad sólo expresan la dimensión educativa de las formulaciones liberales predominantes durante ese período ... y sólo pueden esclarecerse por el análisis de los significados y de las limitaciones del liberalismo en sus orígenes y durante su florecimiento en el Brasil" 19/. 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, éstas entraron en abierta contradicción con las descentralizadoras impuestas al sistema educativo, el que de este modo se vio sensiblemente desfavorecido al perder organicidad y dados los limitados recursos 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 primer y segundo niveles a los Estados provinciales, reservando el 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 provincias. (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" 20/. 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 caracter discontinuo de la estructura social, las discordancias de intereses y de ideas, asociadas por supuesto a las profundas diferencias sociales y culturales que se advertían entre las distintas regiones como así entre las diversas clases sociales 21/.

La creación del célebre Colegio Pedro II (1837) cuya importancia ciertos historiadores de la educación sobreestiman, en rigor no era otra cosa que 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 caracter 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, las 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 a 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" 22/. 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 23/.

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" 24/. 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, aún 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 niveles -"viveros aristocratizantes" fueron llamados empleando una expresión feliz- advertiremos que su función era bastante más importante que la de formar los poco 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 25/. 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 sólo tenían asegurado el ingreso a los institutos de educación superior los graduados del Colegio Pedro II, los salidos de los colegios estatales debían someterse a rigurosos exámenes de ingreso, que actuaban como filtros; esta circunstancia dio origen a la multiplicación de los establecimientos propedéuticos, de carácter privado, quienes para asegurar los niveles exigidos que los establecimientos oficiales no aseguraban, introdujeron métodos pedagógicos más modernos, contrataron docentes extranjeros, y se anticiparon incorporando las ciencias naturales al curriculum y suprimiendo los castigos corporales. En suma fueron los sectores privados quienes 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, que sin negarle aquellos méritos y preocupaciones que lo enaltecen como individuo, "era muy poco para sus responsabilidades de jefe de Estado" 26/. De todos modos 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', y dificultada por la enorme extensión del país cuya geografía seguía sin abarcarse en su totalidad, que conservaba vastas "'zonas de silencio' -zonas culturales sin resonancia ni vibración"- sino también por la falta de edificios apropiados, docentes calificados, 27/ textos, etc.; mas sobre todo, por la ausencia de grupos sociales capaces de auspiciar un modelo de desarrollo que otorgase sentido y fuese funcional con 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 casi 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 interreogantes: "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; 2º Organización que conviene darle, atendidas las circunstancias del país ...", etc. Los ensayos entonces premiados fueron, como es sabido, el primero de Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui 28/ y segundo el de Domingo Faustino Sarmiento 29/ (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. Por su parte, el de Sarmiento, en especial, es un notable anticipo de los actuales estudios de desarrollo y educación, donde no faltan por cierto las variables demográficas, económicas y ocupacionales, etc.

Las ideas educativas de Sarmiento, en su intento por imponerlas en su país, estaban indisolublemente 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, permitiría la formación de hombres que pudieran ser productores y, simultáneamente, partícipes de ese proceso de cambio. Tenía por tanto 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 Agrícola e Industrial que conmovía a Estados Unidos y Europa Occidental 30/. Ahora bien, la preocupación por el nivel primario era correcta, pues educación elemental y educación popular podían considerarse por entonces poco menos que equivalentes. Desde luego que la efectiva alfabetización siguió un ritmo menos intenso del 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 iría 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 peduaria exportadora y que, por entonces excluía al agricultor), 31/ 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. Mas aún, su influjo sobre la legislación escolar latinoamericana es indudable. Gran parte de la reciente bibliografía histórica, quizás por excesos 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 por 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 Agrícola e Industrial 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 Appleton en Norte América, los manuales de física para hijos de artesanos 32/, etc. Para ese objetivo sí era 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 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 la de 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 ...");) 33/. 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 Bases, lo que en cierto modo, invalidaría esa argumentación, y esto sin entrar en impugnaciones más decisivas. Quizás fuese una vía 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 éste 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 Horace Mann 34/ y fascinado por los métodos de expansión de la frontera en Estados Unidos, se convenció pronto 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 de 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 justicia reconocer que, pese a todos los obstáculos y retardos, o al incumplimiento de muchos de sus propósitos y objetivos, la ley 1420, evidentemente inspirada en el ideario del autor de Facundo, tuvo efectos positivos porque permitió la nacionalización del país, 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 35/. Por un lado no sólo se advierte la inexistencia de una voluntad oficial de favorecer el acceso a la tierra sino que se entorpeció de mil maneras la colonización, impidiendo el asentamiento permanente de criollos, indios e inmigrantes, y después, en el plano de la participación política, se aplicó el fraude. En suma, la educación primaria tal cual estaba concebida, jugó por tanto un papel ampliamente constructivo, y sus efectos se proyectaron durante largos decenios.

En vísperas de la Exposición Continental de la Industria, y por sugestión del mismo Sarmiento, se convocó un Congreso Pedagógico Internacional Americano, el 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". 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 levantados 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 1420. Excede al propósito de este trabajo estudiar con detenimiento sus ilustrativas discusiones 36/.

Del espíritu de los debates y conclusiones de este Congreso como así de las apasionadas polémicas que registra el periodismo de la época 37/, 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 sólo 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 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. Y de este modo el centro de gravedad del sistema se mantuvo en la educación primaria - equivocadamente asimilada más tarde a popular -, y por otro lado se concebía la secundaria sólo como paso a la universidad, y ésta para formar la clase dirigente y los profesionales que el desarrollo requería 38/.

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 la transformación de 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 éste 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 39/. Su producción escrita conserva una sorprendente vigencia y constituye quizás 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 40/.

Según Ardao, en el ya citado prólogo a las Obras pedagógicas, 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" (pág. 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 30 y el 40 ... 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". (Ibidem).

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, muestra el vuelo que es capaz de imprimir a su pensamiento, de una admirable profundidad, y donde obtiene una brillante caracterización de los problemas socio-económicos 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 gobiernos" (pág. 60 de la citada edición 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" (pág. 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 jamones, carne y leche conservada, manteca y queso!" (pág. 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" (pág. 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, la malgastamos devorándonos constantemente los unos a los otros" (pág. 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" (págs. 63-65). Y para no extender demasiado las referencias que podrían espigarse en un texto tan sustancioso quizás 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" (pág. 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 los 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 también 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 sinónimo 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" (pág. 109). El razonamiento, intenso y riguroso, llega a resaltar 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 pos de sí a las clases ilustradas, que intervienen directamente en la cosa pública" (pág. 111); además débese recordar que "el error no es peculiar de la Universidad de la República sino de todas las Universidades privilegiadas" (pág. 114).

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, 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 abandonando 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" 41/. 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, escribí, me entiendo, porque andamos el mismo camino" 42/.

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 sólo teórica sino como vivencia personal 43/.

Ahora bien, ambos, es decir Sarmiento y Varela, postulan 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 son 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 éste se vaya apartando de su inicial entronque con el liberalismo. Además, como carecieron de las fuerzas sociales indispensables que respaldaran su programa transformador, estos 'visionarios' quedaron, en cierto modo, 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; "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" 44/. 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 primer 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 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 le 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 ..." 45/.

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 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, éstas 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 de 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.

Notas

1/ Para una somera síntesis de las raíces históricas del problema véase Juan Mantovani, La educación popular en América. Aspectos y problemas, Ed. Nova, Buenos Aires, 1958, en especial págs. 19 y sigts.

2/ Benito Juárez, Documentos, Discursos y Correspondencia, selección y notas de Jorge L. Tamayo, Secretaría del Patrimonio Nacional, México, 1971, tomo I, págs. 561-562. Entre la copiosa bibliografía sobre el Benemérito, Ralph Roeder, Juárez y su México, versión castellana del autor, prólogo del Lic. Raúl Noriega, México, 2a. ed., 1958, 2 vols.

3/ Francisco Zarco, Crónica del Congreso Constituyente [1856-1857], estudio preliminar, texto y notas de Catalina Sierra Casasús, El Colegio de México, México, 1957, págs. 460-472; una versión reducida puede leerse en A. Talavera, op. cit., tomo II, págs. 93-118.

4/ Este verdadero programa de gobierno aparece reproducido en La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días, prólogo de J.M. Puig Casauranc, Publicaciones de la Secretaría de Educación, México, 1926, págs. 11-12.

5/ Ernesto Lemoine, La Escuela Nacional Preparatoria en el período de Gabino Barrera, 1867-1878, U.N.A.M., México, 1970, págs. 171-172.

6/ Jesús Reyes Heróles, El liberalismo mexicano, U.N.A.M., México, t. III, pág. XIV; se cita según A. Talavera, op. cit., pág. 55.

7/ Su texto completo puede verse en Angelina Lemmo, La educación en Venezuela en 1870, Ed. de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2da. ed., 1976, págs. 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.

8/ Véanse págs. 78-81 del citado libro de Angelina Lemmo. 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 N° 3 de El Abecé, pág. 3. En nuestra biblioteca tenemos un libro -que no hemos visto citado- que confirma lo arriba señalado: Ambas Américas. Contrastes. Por R.P. (de Venezuela), D. Appleton y Compañía, Nueva York, 1872, 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.

9/ Miguel Angel Mudarra, Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela, Ediciones del Ministerio de Educación, Caracas, 1962, pág. 31.

10/ Una buena biografía de este importante protagonista de varias décadas de la vida venezolana y padre del general Antonio Guzmán Blanco puede verse en Ramón Díaz Sánchez, Guzmán. Eclipse de una ambición de poder, Ediciones del Ministerio de Educación Nacional, Caracas, 1950.

11/ Angelina Lemmo, ob. cit., págs. 21 y sigts.

12/ Augusto Mijares, "La evolución política (1810-1960)", en Venezuela independiente 1810-1960, ob. cit., pág. 141.

13/ Angelina Lemmo, ob. cit., pág. 91.

14/ Ramón Díaz Sánchez, "Evolución social de Venezuela (hasta 1960)", en Venezuela independiente, ob. cit., págs. 258-259.

15/ J.L. Salcedo-Bastardo, Historia fundamental de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2da. ed., 1972, págs. 527 y sigts.

16/ Estimaciones nuestras a base de datos ofrecidos por J. Roberto Moreira, Educação e desenvolvimento no Brasil, Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, Rio de Janeiro, 1960, págs. 57-58.

17/ Fernando de Azevedo, A cultura brasileira, Introdução ao estudo da cultura no Brasil, t. III, A transmissão da cultura, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 3a. ed. revisada y ampliada, 1958.

18/ J. Roberto Moreira, ob. cit., pág. 52.

19/ Celso de Rui Beisiegel, Estado e educação popular. (Um estudo sobre a educação de adultos), Libraria Pioneiro Editora, São Paulo, 1974, pág. 35.

20/ F. de Azevedo, ob. cit., pág. 75.

21/ Manuel Diéguas Júnior, Regioes culturais do Brasil. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1960.

22/ F. de Azevedo, ob. cit., pág. 81.

23/ Celso Furtado, Formação econômica do Brasil, Ed. Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 4a. ed., 1961, en especial la cuarta parte: "Economía de transición hacia el trabajo asalariado", págs. 107 y sigts.

24/ F. de Azevedo, ob. cit., pág. 82.

25/ Ibidem, pág. 85.

26/ Ibidem, pág. 103.

27/ 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 personas calificadas al ejercicio de esa ocupación, parecen realmente irrisorios ..." (Aureliano Cândido Tavares Bastos, "Descentralização e ensino", de Carta do Solitário, 3a. ed., São Paulo; referencia tomada del libro O Brasil no pensamento brasileiro, introducción, organización y notas de Djacir Menezes, Centro de Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1957, págs. 449-450; subrayados del original).

28/ De la instrucción primaria en Chile, lo que es, lo que debería ser ..., Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1856.

29/ Memoria sobre educación común presentada al Consejo Universitario de Chile, Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1856. Véase además, del mismo Sarmiento, De la educación popular, Imprenta de Julio Belin y Cía., 1849; entre sus varias reediciones: Ed. Lautaro, Buenos Aires, 1949, con prólogo de Gregorio Weinberg. Aunque muy posterior, merece recordarse Las escuelas base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos, / Edward F. Davidson /, Nueva York, 1866.

30/ Gregorio y Félix Weinberg, "El pensamiento sarmientino sobre educación y desarrollo socio-económico y político latinoamericano", ponencia presentada a la Asamblea Latinoamericana de Educación, realizada entre el 10 y el 25 de setiembre de 1965, y de la cual hay separata. La bibliografía sobre Sarmiento educador es abrumadora; e incluye trabajos valiosos como los de Juan Mantovani, Américo Ghioldi, Héctor Félix Bravo, etc. pero desconocemos se haya publicado ningún estudio orgánico sobre la formación y desarrollo, a través del tiempo, de sus ideas sobre la materia.

31/ Para este momento del proceso véanse: Horacio C.E. Giberti, Historia económica de la ganadería argentina, Ed. Solar, Buenos Aires, 2a. reimpresión, 1974; y James R. Scobie, Revolución en las pampas. Historia social del trigo argentino. 1860-1910, trad. de Floreal Mazía, Ed. Solar, Buenos Aires, 1968.

32/ 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 una numerosa colección de grabados explicativos e interesantes, intercalados en el texto, por Pedro P. Ortiz ... Appleton y Cía., Nueva York, con 507 páginas y 366 grabados.

33/ Torcuato S. Di Tella, "Raíces de la controversia educacional argentina", en Los fragmentos del poder (recopilación de T.S. Di Tella y T. Halperin Donghi, Ed. Jorge Alvarez, Buenos Aires, 1969, páginas 289-323.

34/ Véase el ya mencionado libro de D.F. Sarmiento, Las escuelas base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos; además: Horace Mann, La crisis de la educación, textos seleccionados por L. Filler, traducción de R.J. Walton, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972; J. Gaufrés, Vida de Horacio Mann, trad. de J. Alfredo Ferreira, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1900.

35/ Debate parlamentario sobre la ley 1420 (1883-1884), estudio preliminar, selección y notas de Gregorio Weinberg, Ed. Raigal, Buenos Aires, 1956. Entre los antecedentes más significativos de esta ley debe recordarse la 888 de la Provincia de Buenos Aires, promulgada el 26 de setiembre de 1875, y cuyo artículo 1º ya establecía la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria.

36/ En el No. 738, junio de 1934, del Monitor de la Educación Común, revista del Consejo Nacional de Educación, se publicaron con motivo de la "Commemoración del Cincuentenario de la Ley de Educación Común, N° 1420", las intervenciones más importantes acompañadas de una glosa, incompleta, de los debates. Las deficiencias advertidas en el capítulo de "Conclusiones" fueron señaladas por Alfredo D. Calcagno, quien ofrece su texto completo y depurado en el Boletín de la Universidad Nacional de La Plata, tomo XVIII, N° 5, 1934, págs. 87-93. Un "Informe acerca del Congreso Pedagógico ... por los doctores D. Carlos M. Ramírez, D. Carlos M. de Pena y D. F.A. Berra", quienes concurren al mismo como delegados de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular del Uruguay, aparece en Anales del Ateneo del Uruguay, N° 11, Imprenta y Encuadernación de Rius y Becchi, Montevideo, 1882. El interés que ofrece este "Informe" es doble; por un lado, la autoridad y personalidad de sus autores y, por otro, sus observaciones y espíritu crítico.

37/ Es bien conocido que una parte sustancial de dichos debates y polémicas reflejan 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 los intereses que cada uno de ellos representaba - nos apartaría del tema. Entre las publicaciones más recientes, véase el trabajo de Néstor Tomás Auza, Católicos y liberales en la generación del ochenta, Ediciones Culturales Argentinas, Buenos Aires, 1975, escrito desde el punto de vista católico.

38/ Gregorio Weinberg, "Cultura y época", Seminario organizado conjuntamente por la Sociedad Argentina de Escritores y la Fundación Bariloche, San Carlos de Bariloche (Río Negro, Argentina) agosto de 1972.

39/ Dos libros de Arturo Ardao, Racionalismo y liberalismo en el Uruguay, Universidad de la República, Montevideo, 1962, y Espiritualismo y positivismo en el Uruguay, Universidad de la República, Montevideo, 2a. ed., 1968, favorecen la comprensión del clima espiritual del momento.

40/ José Pedro Varela, La educación del pueblo, Montevideo, 1874 - "escrita en carácter de informe a la directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular" - y la Legislación escolar, Montevideo, 1876 - "escrita para fundamentar un Proyecto de Ley de Educación Común, formulado durante el gobierno de Latorre"-, reeditadas ambas obras por la Dirección General de Instrucción Primaria, Montevideo, 1910, bajo el título genérico de Obras Pedagógicas, que conserva la edición efectuada por la Biblioteca Artigas, de la Colección de Clásicos Uruguayos (volúmenes 49-50-51 y 52), con prólogo de Arturo Ardao, Montevideo, 1964. (De nuestro estado actual y sus causas, con nota preliminar de Manuel Claps, "Actualidad del pensamiento de Varela", Ed. Arca, Montevideo, 1969, es reedición de la primera parte de La legislación escolar). La famosa polémica entre J.P. Varela y Carlos María Ramírez, se publicó bajo el título de El destino nacional y la universidad, también prologada por A. Ardao, en la citada Colección de Clásicos Uruguayos (vols. 67-68), Montevideo, 1965.

41/ Arturo Andrés Roig, El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900, Ed. Cajica, Puebla, (México), 1972, pág. 176.

42/ Alejandro Korn, Influencias filosóficas en la evolución nacional, en El pensamiento argentino, estudio preliminar de Gregorio Weinberg, Ed. Nova, Buenos Aires, 1961, pág. 188.

43/ A. Ardao, Espiritualismo y positivismo en el Uruguay, ob. cit., págs. 86 y sigts.; sobre la primer etapa: Jesualdo, Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela, Universidad de la República, Montevideo, 1958.

44/ Jorge Graciarena, "Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa", artículo citado, pág. 180; y Germán W. Rama, "Dos casos de desarrollo periférico" (trabajo inédito).

45/ Ambas Américas, revista de educación, bibliografía y agricultura, bajo los auspicios de D.F. Sarmiento, volumen I, Nueva York, 1867. (Se cita según la reimpresión efectuada por la Asociación de Difusión Interamericana, Buenos Aires, 1943, pág. 5; además, aquí, se ha retocado la particular grafía sarmientina).

VII. LA ETAPA POSITIVISTA

En un hoy venerable diccionario, publicado hace casi un siglo, se define el progreso "como el adelanto hacia la perfección ideal que podemos concebir. Las conquistas del hombre sobre la naturaleza, el descubrimiento de una nueva ley, el desenvolvimiento de los principios de la razón, de la justicia y del derecho en su aplicación al gobierno de las sociedades humanas, son otros tantos progresos. Nada más claro que la noción de progreso, tal cual ella existe en todos los espíritus". Y prosigue más adelante destacando que al desarrollo de la ciencia débese atribuir el suavizamiento de las costumbres y a la industria la elevación de los sentimientos. "Los progresos de la industria consisten, por una parte, en el empleo de máquinas para los trabajos más penosos y más monótonos, de cuya servidumbre el hombre se va liberando; por otro lado, aumenta su bienestar ..." 1/. De esta cita fragmentada surgen varias notas que tipificarán una actitud; por un lado, franco y rotundo optimismo, por otro una fe ciega en las ideas y explicaciones empleadas; además la presencia de varias palabras clave: progreso, bienestar; y para terminar, repárese aquí el ingenuo "nada más claro" por nosotros subrayado en el texto... Progreso, sacada del repositorio de cultismos donde hasta entonces estuvo confinada, se irá incorporando al léxico cotidiano y se convertirá en un verdadero lugar común y una muletilla, pero será simultáneamente la expresión de una filosofía, de un estilo de vida. La Revolución Industrial, que producía manufacturas en cantidades crecientes, requería materias primas y alimentos; en el Viejo Mundo se modificaban los hábitos de vida y consumo. A. D. Márquez y E. Sobrino, en un trabajo todavía inédito, observan que "la 'europeización' constituye el rasgo distintivo de la ideología 'oligárquico-liberal'. El desarrollo 'nacional' significa básicamente lograr para las élites las pautas de consumo y de educación de los países desarrollados de Europa o de los Estados Unidos ... El cosmopolitismo reemplaza la creación interna, la cultura de formas europeizantes domina a las culturas o subculturas populares o regionales. La dependencia de los países latinoamericanos se traduce en dependencia cultural ..." Y si bien, en algunos casos pudieron "ampliar el acceso a la educación y al consumo ... tales movimientos se mostraron incapaces de formular un nuevo modelo de desarrollo económico, social y educativo" 2/. 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 como consumidores, pero no por ello se industrializarán necesariamente como se suponía con ligereza, pues las relaciones internacionales adquirirán otro sentido, estableciendo desigualdades y rezagos.

De todas maneras, el impulso inicial significó la acumulación de excedentes que nuestros países no siempre 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 conspicuo y suntuario. Por lo menos en cierto sentido, y para determinados sectores, progreso parecería sinónimo de acrecentado confort, y de mayor gasto de cosas cada vez más refinadas y complejas. La riqueza se concentrará en núcleos reducidos de la población (los vinculados a la producción exportable y a su comercialización) y

contribuirá a incrementar las desigualdades sociales. 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 existentes -, de donde la alteración del penoso equilibrio alcanzado que modifica al mismo tiempo el peso relativo de las diferentes ramas de la producción.

Ahora bien, esa intensificación del comercio de productos agrícolas y ganaderos (la minería crecerá con más lentitud y más tarde), constituirá un factor adicional que permitirá la consolidación política y social de los propietarios de la tierra, quienes a su vez, en el ejercicio efectivo del poder, contribuirán a modernizar y afianzar la estructura del Estado, sin pretender, como es obvio, cambiar nada, pero sí hacer funcionar adecuadamente una economía capitalista. El 'enrichissez-vous' de Guizot parece preanunciar la actitud de ciertas corrientes de signo desarrollista que suponen, sin más, una relación mecánica entre inversiones y desarrollo, y atribuyen un valor poco menos que mágico al simple crecimiento económico.

De esa actitud se seguirán, como en cadena, plurales y complejas consecuencias: las inversiones del Estado, o las concesiones que otorgará y los empréstitos que contraerá, favorecerán un mejoramiento notable de la infraestructura (camino, ferrocarriles, puertos, obras de saneamiento rural y urbano, etc.), y de allí se seguirá a su vez un intenso ritmo de valorización de la tierra, cuyo resultado será el fortalecimiento de esos sectores tradicionales gracias, aunque parezca paradójico, a la acción refleja de las ciencias y de las técnicas importadas que poco y nada alentaron, y que muchas veces a regañadientes admitían. Además, el Estado organizado favorecerá la vinculación con los capitales extranjeros y les facilitará el acceso al mercado. (Y aunque parezca una de las 'astucias' de la historia -en el sentido hegeliano de la expresión-, digamos de paso que el siglo de la independencia tornó más transparentes las nuevas relaciones de dependencia). Este estado de cosas creará formas de relación originales entre países desarrollados y otros que no lo eran. De todas maneras 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 que, por su lado, le abriría las puertas de la civilización. El positivismo le ofrecía la clave. La paz, innegablemente, era una verdadera y muy sentida necesidad; la receta era bien clara: terminar para siempre con los enfrentamientos ya crónicos entre conservadores y liberales, acabar con las revoluciones, que en verdad no eran otra cosa que módicos golpes de Estado. 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 un eco y una influencia decisivos; aunque en pocos lugares con tanta profundidad y trascendencia como en México -si se exceptúa quizás Brasil- donde el grupo de sus adeptos ocupará algunos de los puestos decisivos en el gobierno; pero de todos modos, quienes trabajaban pensando en la perdurabilidad de sus creaciones, no advirtieron que ellas eran mucho más frágiles de lo que podía suponerse.

El trasplante de las ideas positivistas al nuevo medio permitió proponer como fin, y también como objetivo, el progreso. ¿Pero es que, por ventura, puede

alcanzarse el progreso si no es con el orden, vale decir, negando el desorden? O subordinándole la libertad. Gabino Barreda, uno de los ideólogos de esta corriente escribe al respecto: "Conciudadanos: que en lo adelante sea nuestra divisa libertad, orden y progreso; la libertad como medio; el orden como base y el progreso como fin" 37. Y por si fuese poco ilustrativo añade, en tono impenativo, que quiere "un progreso ordenado, un orden progresista y un progreso no anárquico". Y este nuevo orden, se amasaría con varios ingredientes: educación, industrias, disciplina, legalidad, ferrocarriles, capitales extranjeros, inmigración de 'razas europeas'. Entre los muchos excluidos quedaban las masas indígenas, a quienes una vez más se condenaba al exterminio, pero ahora, eso sí, invocando la historia, el progreso, la civilización.

La reforma educativa encarada por Juárez y que tratarán de materializar los hombres de la nueva generación (quienes a si mismos comenzaban a llamarse 'liberales-conservadores', mostrará bien pronto que el proceso se desplazaba hacia otros rumbos, no previstos por los viejos patriarcas como Mora, Juárez o Sebastián Lerdo de Tejada. Encarada esta reforma por el joven positivista Gabino Barreda, adquirirá al cabo de bien poco tiempo perfiles inéditos cuando no resultados imprevistos, pero ahora significativamente acordes con el nuevo 'modelo' que el país irá adoptando hasta encauzarse y afianzarse el porfiriato. El signo distintivo le permite, por lo menos en apariencia y durante el momento inicial, superar los varios callejones sin salida del liberalismo (por ejemplo, como se ha visto, su oposición a la obligatoriedad de la enseñanza, en nombre precisamente de esa misma libertad) y de sus contradicciones internas.

Como lo recuerda Leopoldo Zea, "México invertía así los términos en la realización de los dos grandes ideales liberales: libertad y bienestar material. La instauración de la pura libertad no había logrado otra cosa que la anarquía, y con ella, la imposibilidad del bienestar material de los mexicanos. Ahora se iba a intentar lo contrario: primero, el bienestar material; después, las instituciones que garantizaran esa libertad. Instituciones apoyadas en el desarrollo material de la sociedad mexicana, en el logro de su máximo progreso. El país entero, cansado de una lucha que ya miraba como estéril, se entregó a este nuevo sueño" 4/.

El lema positivista, que bajo tan elevados auspicios irrumpe en el horizonte, "orden y progreso", se carga de significaciones por momentos harto diferentes; no se trata ya del orden colonial, ni del teológico, ni siquiera del orden metafísico, que justificaron en cierto modo las batallas del liberalismo; será el orden al servicio del progreso, subordinado a él, quien debe convocar actitudes diversas. Este interesante momento permite seguir en México un elocuente capítulo de historia de las ideas, con el traslado del centro de gravedad del concepto de libertad al de orden. Parece de suyo evidente que el término 'libertad' debió poseer muy singulares connotaciones dado el clima de anarquía reinante, con guerras inacabables, cuando se rendía más culto a la personalidad de los caudillos que a la razonabilidad de las teorías. La libertad había sido un instrumento formidable en las luchas contra la opresión colonial o la ingerencia extranjera -recuérdese que la aventura de Maximiliano terminó sólo en junio de 1867-, pero ahora se planteaba una nueva interrogante: ¿esa libertad podría ser de alguna utilidad para crear las condiciones de un reordenamiento político-institucional, una recuperación económico-social, una reestructuración educativa y cultural?

El espíritu de la época lo trasunta de manera asombrosa, aunque agobiado por su propia retórica, esta referencia que trae Zea: "¡Derechos! - dice Francisco G. Cosmes -, la sociedad los rechaza ya: lo que quiere es pan. En lugar de esas constituciones llenas de ideas sublimes, que ni un solo instante hemos visto realizadas en la práctica ... prefiere la paz a cuyo abrigo poder trabajar tranquila, alguna seguridad en sus intereses, y saber que las autoridades, en vez de lanzarse a la caza, al vuelo del ideal, ahorcan a los plagiarios /secuestradores/, a los ladrones, a los revolucionarios". "Menos derechos y menos libertades, a cambio de mayor orden y paz". "¡No más utopías ...! Quiero orden y paz, aun cuando sea a costa de todos los derechos que tan caro me cuestan". "Y esto hay que obtenerlo porque se corre el peligro de que un día la nación, harta de tanto desorden como consecuencia de sus falsas libertades, diga 'Quiero orden y paz aun a costa de mi independencia'". Para agregar en seguida: "Ya hemos realizado infinidad de derechos que no producen más que miseria y malestar a la sociedad. Ahora vamos a ensayar un poco de tiranía honrada, a ver qué efecto produce" 5/. El tono de estas palabras basta para comprobar cuán profunda había sido la mudanza de los tiempos.

Pero lo que parece más significativo todavía es que, y esto lo señalaron ya varios autores, tampoco el positivismo creará las condiciones para el desarrollo de una burguesía -aspiración mediata, es cierto, avistable debajo de la actitud modernizadora y secularizadora del liberalismo - sino que, antes bien, contribuirá al fortalecimiento de una verdadera burocracia a la sombra de los intereses que florecieron con el porfiriato, y que aspiraba, por tanto, sobre todo a consolidar el régimen que le había dado origen y, en muchos casos, su razón de ser. La paradoja volvía a asomar su rostro. "Dictador y oligarquía en nada se distinguirán de aquellos cuerpos de que había hablado José María Luis Mora. Cuerpos que ponían sus intereses por encima de los de la nación... El orden pedido en nombre de la sociedad mexicana y para beneficio de la misma, se había convertido en un orden al servicio de los intereses de un determinado cuerpo" 6/.

El liberalismo se había hecho conservador y el orden antepuesto a la libertad; todo ello, desde luego, en nombre del progreso. O mejor dicho quizá, los ideólogos del nuevo 'modelo' pretendían superar las contradicciones del momento anterior; y su supuesta síntesis es explicable ya que para ellos, "los liberales representaban el progreso y los conservadores el orden" 7/.

Gabino Barrera, uno de los artífices de la educación durante la primer etapa del positivismo, preocupado porque la libertad, a su juicio, se transformaba en anarquía, escribe: "Representase comunmente la libertad como una facultad de hacer o querer cualquier cosa sin sujeción a la ley o a 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" 8/.

De este modo se comprueba entonces una notable inflexión del proceso, suficientemente conocido por lo demás ya que puede seguirse en detalle a través de la amplia bibliografía existente a partir de los dos estudios precursores de

Leopoldo Zea 9/, y los numerosos trabajos publicados con posterioridad. Además, por lo que aquí interesa, su singularidad podría rastrearse analizando las ideas del ya citado Gabino Barrera, pero sobre todo siguiendo el desenvolvimiento, tan significativo, de Justo Sierra 10/, desde sus escarceos juveniles hasta el momento de la recreación de la Universidad, inicialmente fundada en 1553. Pero ello estaría fuera de lugar aquí; limitémonos entonces a indicar, por ejemplo, que también este mismo momento revela un papel muy distinto atribuido al Estado. El joven Justo Sierra propicia, entre otras cosas, la centralización del poder, porque, y así lo recuerda Raat, para él, "el federalismo era una forma artificial de gobierno, cuyos postulados separatistas violaban la teoría orgánica de la sociedad" 11/; además el Estado debía alentar los sectores privados de la economía, favorecer las inversiones extranjeras, estimular la inmigración; y en materia social a su desempeño atribuía una función tutelar, paternalista; y en un plano más estrictamente vinculado a la educación mostrábase partidario de la obligatoriedad de la enseñanza elemental, principio éste complementario del de libertad de enseñanza consagrado en la Constitución en su artículo 3º. Estos principios explican, y muchos otros podrían traerse a colación, el hecho de que, aunque tuviese la enemiga de los grupos consecuentemente conservadores y católicos por un lado y los liberales y masónicos por el otro, el positivismo se fuese consolidando en su carácter de doctrina oficial, como lo asevera Zea, y como tal interesa aquí, pues pretendía instaurar nada menos que 'un nuevo orden mental'.

Pero ya desde tiempo atrás puede señalarse la presencia de nuevos protagonistas, quienes comenzarán a hacerse oír en defensa de sus intereses y aspiraciones específicos, los que no siempre se integran al 'modelo'; y por momentos hasta llegan a plantear reivindicaciones que difícilmente podrían ser satisfechas sin profundas modificaciones en la distribución del ingreso y, por supuesto, en el ejercicio del poder. Veamos, en este sentido, algunos testimonios del naciente movimiento obrero.

En un artículo denominado "La instrucción y los obreros" se lee: "La instrucción primaria se ha considerado en todos los tiempos, como la fuente de prosperidad de las naciones.

"En México, la pobre patria de los aztecas, esa bienhechora semilla, no ha podido fecundizar ni producir, los opimos frutos que de ella recogen los pueblos.

"Las continuas guerras civiles que han infestado por tantos años nuestras hermosas campiñas, han sido la rémora del progreso intelectual de nuestro pueblo.

"La miseria también ha contribuido para detener el noble, el santo deseo de nuestros padres, para que tuviéramos el amargo pero fructuoso néctar de la ciencia, en la sublime copa del saber humano.

"Todos estos males, recaen sobre la clase pobre de nuestras ciudades, de nuestras villas, de nuestras haciendas; pues la falta de recursos pecuniarios y la de escuelas, les prohíbe la instrucción de sus pequeños hijos.

"La miseria, único patrimonio del pueblo, es el primer enemigo de la enseñanza popular ..." 12/.

En otro semanario de dos décadas después, bajo el título de "La regeneración del obrero por medio de la instrucción" escribe Antonio de P. Escárcega: "¿Cómo puede ser que sólo nos conformemos con ser los inteligentes obreros en el taller, sin tener siquiera la más remota idea del lugar que debemos ocupar como buenos ciudadanos?" 13/.

También las mujeres como tales hacen oír su voz, con no menor vehemencia, como se desprende de los numerosos testimonios que al respecto recogen publicaciones de la época, reunidas en el volumen La mujer y el movimiento obrero mexicano en el siglo XIX (CEHSMO, México, 1975). Así, en un artículo anónimo "Instrucción gratuita y obligatoria para las mujeres. Simples apotegmas": "Propender a que la instrucción de la mujer en un país libre, regido por instituciones democráticas, debería ser gratuita y obligatoria, lo mismo debe serlo la del hombre" 14/. En tono semejante se expresa Refugio Barragán de Toscano, en un discurso sobre "el mejoramiento de la mujer", pronunciado en la Sociedad "Clases productoras" de Guadalajara 15/. Son éstas algunas de las muchas contradicciones que el régimen irá acumulando sin poder resolver.

El concepto 'moderno' que de la propiedad pretendía tener e imponer el porfiriato 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 de sus antepasados que aún permanecían en su poder. Y en un plano muy distinto, pero no indiferente a su influencia directa, la extensión del español y el estímulo a los idiomas extranjeros, particularmente el inglés - otra forma de forzar el ingreso a la 'civilización' -, significó una severa desprotección de las lenguas indígenas 16/. Ahora bien, este importante problema de la enseñanza de las lenguas como factor político, adquiere relieve excepcional si lo vinculamos, como en este caso, al problema de la tierra y, en una instancia superior, si lo referimos mejor todavía al 'modelo' del porfiriato donde, por lo que se ve, mostrábase 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; de todos modos 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, de la enseñanza de la lengua; o mejor dicho, éstos y muchos otros problemas, tanto políticos o sociales, como económicos o culturales, adquirirían diferente sentido a la luz de un nuevo 'modelo'. Pero el tema excede los límites fijados, por ahora, a este ensayo.

Para terminar esta parte habría que mencionar algunos logros efectivos como fueron en su momento la creación de instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria, ya citada, y que bajo la conducción de Gabino Barrera se transformó en el verdadero almázcigo de donde salieron los educadores positivistas, llamados también 'científicos' 17/; la Escuela Modelo de Orizaba, dirigida por Enrique Laubscher, pero cuyo predicamento débese sobre todo a la labor de Enrique Rébsamen, de notable influencia técnico-pedagógica. Esta preocupación nunca estuvo ausente durante el Porfiriato, como lo prueban los distintos certámenes

convocados para considerar los más diversos temas atinentes a la educación. El primero de ellos fue el Congreso Higiénico-Pedagógico reunido de enero de 1882 a enero de 1883, y que se interesó por un amplísimo espectro de temas: "1. ¿Cuáles son las condiciones higiénicas indispensables que debe llenar una casa destinada para escuela? 2. ¿Cuál es el modelo de mobiliario escolar que satisface mejor las exigencias de la higiene? 3. ¿Qué condiciones deben tener los libros y útiles, a fin de que no se altere la salud de los niños? 4. ¿Cuál es el método de enseñanza que da mejor instrucción a los niños sin comprometer su salud? 5. ¿Cuál debe ser la distribución diaria de los trabajos escolares, según las diferentes edades de los educandos, y qué ejercicios deben practicarse para favorecer el desarrollo corporal de éstos? 6. ¿Qué precauciones deben tomarse en los establecimientos de instrucción primaria para evitar entre los niños la transmisión de enfermedades contagiosas?" 18/.

El ministro Joaquín Baranda - inspirador de la ley de instrucción obligatoria de 1888 y creador de escuelas normales - convocó dos Congresos. Uno - Primer Congreso Nacional de Instrucción - inaugurado el 29 de noviembre de 1889, sesionó entre el 1º de diciembre de ese año hasta el 31 de marzo de 1890, y donde Baranda al plantear la misión de la educación en la democracia, señaló la necesidad de estudiar una fundamentación que permitiese "conciliar el orden y la libertad; el individuo y los intereses sociales; la ciencia y el arte; el capital y el trabajo; las mejoras materiales y el progreso intelectual; la educación física y la moral; la soberanía local y nacional; en una palabra, todas las antinomias del mundo moderno" 19/. Entre las conclusiones aprobadas: "Es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular, teniendo por principio la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica", y otras muchas, como las referidas a la necesidad de las escuelas rurales, colonias infantiles, etc. 20/. El segundo Congreso Nacional de Instrucción, en cierto modo continuación del anterior, sesionó entre el 1º de diciembre de 1890 y el 28 de febrero de 1891.

El cuarto Congreso, convocado éste por Justo Sierra, a la sazón ministro, funcionó a partir del 21 de setiembre de 1910 y durante su transcurso, Ezequiel Chávez, vicepresidente del mismo, señaló que la mayoría de los niños sólo cursaban el primer año y bien pocos terminaban la escuela primaria. "Lanzó la hipótesis de que acaso la miseria que agobiaba a millones de mexicanos - en un momento en que la euforia porfirista hacía creer a los representantes de las naciones extranjeras en las festividades del Centenario que México vivía en el mejor de los mundos, gracias al genio pacificador de Porfirio Díaz - fuera la causa de que éstos no pudieran educarse, pues los escolares necesitaban, por sobre todo, alimentos y vestidos" 21/. Otros, Hilarión Frías por ejemplo, sostuvieron que si la educación no fuese sólo un derecho (como lo establece el varias veces citado artículo 3º de la Constitución) sino un deber, la obligatoriedad se tornaría constitucional. En síntesis, se estableció la obligatoriedad de la primaria; la gratuidad de la oficial y el laicismo en todos los niveles.

Al día siguiente de la apertura de este Congreso, el 22 de setiembre, tuvo lugar la brillante ceremonia de inauguración, con la presencia de Porfirio Díaz, de la Universidad de México apadrinada por las de Parí, Salamanca y California 22/.

Frente a los fastos de la inauguración, al despliegue de numerosas delegaciones extranjeras y la multiplicación de los títulos honoris causa (como los otorgados al rey Víctor Manuel II, Teodoro Roosevelt, Andrés Carnegie, José Lister, Rafael Altamira y Crevea, etc.), ante las promesas de un futuro promisor, debieron parecer remotas y extrañas las palabras de los viejos liberales - si alguien por ventura las recordó en medio de la algarabía ambiente - que consideraban la Universidad "como sinónimo de retroceso y oscurantismo". El cielo de México presagiaba tormentas, porque, por lo visto, el orden y la paz, eran más aparentes que reales, ya que ni siquiera se brindó una educación rural que permitiese controlar y socializar la población; para las grandes masas campesinas sólo hubo opresión y explotación. El 'modelo' que los 'científicos' del porfiriato habían construido con tanto denuedo y confianza, comenzaba a resquebrajarse; las contradicciones, obstinadas, reaparecían.

Si la incorporación de la historia del Brasil al resto de la latinoamericana plantea serios problemas metodológicos en punto a una periodización común, dada la asincronía de muchos de sus momentos con respecto a lo que ocurre en los países - así la singularidad que adquieren la proclamación de la independencia, la perduración de la monarquía, la emancipación de la esclavitud, la tardía aparición de la imprenta y la demorada creación de la universidad, etc.-, en la etapa que estamos considerando se observa que los procesos lusohispanoamericanos paulatinamente se van acompasando, sin dejar de conservar, por supuesto, sus caracteres específicos. Para explicar el modificado ritmo debe repararse en la gravitación creciente de factores exógenos que actúan como efecto de las progresivas ataduras al mercado internacional.

Mediado el siglo XIX, comienza a agudizarse la situación interna del Brasil de resultas del agravamiento de las dificultades económicas provocadas por la baja de los precios internacionales del azúcar y del algodón, y por otro lado por la disminución de la actividad aurífera, en torno a la cual constituyóse el principal mercado de la producción pecuaria localizada en los Estados del sur. El malestar se puso en evidencia a través de levantamientos y estallidos campesinos de desigual gravedad, pero de todos modos reveladores de la crisis que aquejaba esa economía dependiente de los mercados externos. Como contrapartida comienza a consolidarse un nuevo cultivo, el del café; poco a poco éste se irá constituyendo en el principal producto de exportación, pero lo que más interesa quizás subrayar es que en el plano político esa región se convierte en un factor de estabilidad, "verdadero centro de resistencia contra la fuerza de disgregación que actúa entre el norte y el sur" 23/. Desde otro ángulo, la política financiera, la situación era no menos seria, pues la crónica escasez de recursos que agobiaba al Estado nacional lo obligó a emitir moneda en forma cada vez más descontrolada; pero el pronunciado aumento del costo de la vida castigó sobremanera a los nuevos sectores urbanos de economía monetaria, sin perjudicar en el mismo grado a los sectores agrícolas, de una economía de subsistencia y que todavía empleaba mano de obra esclava. Este empobrecimiento de los sectores urbanos - con capitalización dificultada y salarios envilecidos - explica el cambio de la localización de los centros de tumultos y disturbios que ahora ya no serán rurales sino urbanos.

El desarrollo de los cultivos de café no sólo modificará el centro de gravedad del Imperio, sino que aparejará alteraciones cuyas consecuencias se harán sentir más tarde; nos referimos, por un lado, a la inmigración, y por

el otro, a la urbanización, cuyos efectos disolventes sobre la sociedad patriarcal fueron subestimados cuando no ignorados por los sectores tradicionales. Así pues, cada vez iba quedando más atrás el 'modelo' de lo que por entonces llaman, no sin arrogancia, "nossa civilização agrária", por supuesto que considerada 'natural' por sus voceros, chocante anacronismo cuando las contradicciones se agudizaban y ya era visible que otro 'modelo' quizás todavía confusamente intuído 24/, se estaba abriendo paso, estorbado por los intereses creados. En el 'modelo' naciente a la educación se le atribuía, por lo menos en el terreno teórico, un papel sobresaliente, ya que podía constituir un factor significativo para la reclamada transformación de la sociedad.

Durante el último tercio del siglo pasado las modificaciones se tornan más evidentes: se insinúa el 'despegue' de la industrialización; en algunos Estados la política inmigratoria deja de ser espontánea para convertirse en otra inducida por el mismo gobierno, quien debe recurrir a este expediente para suplir las necesidades de mano de obra que reclamaba una pujante producción agraria, ya que la abolición de la esclavitud desarticuló en gran parte el mercado de trabajo y, desde luego, las actividades rurales. Y aquí habría que señalar, por tanto, la existencia, en el plano laboral, de actitudes y valoraciones encontradas: el inmigrante, con gran confianza en los frutos de su trabajo y del ahorro, y el ex esclavo que, en la práctica desde siempre, identificó el trabajo con la esclavitud. A su vez, la descentralización del sistema educativo, hecho al cual ya se hizo referencia en el capítulo anterior, fue un obstáculo adicional nada desdeñable para la integración del país, por entonces más necesitado que nunca de cohesión frente a la severa crisis de transformación que lo afectaba. Además, el déficit en la materia era sensible; en 1889, al proclamarse la República, "menos del 3% de la población brasileña frecuentaba las escuelas existentes, en todos los niveles y ramos" 25/.

La Constitución republicana, sancionada el 24 de febrero de 1891, atribuía al Estado nacional competencia para legislar en materia de enseñanza superior en la Capital (art. 35, inciso 30), y le asignaba atribuciones, aunque no el monopolio, para instalar establecimientos secundarios y superiores en los Estados provinciales y, por supuesto, también en el Distrito Federal (art. 35, incisos 3 y 4) 26/; el laicismo quedaba asegurado en las escuelas públicas (art. 72, inciso 6); y se confiaba también "al libre ejercicio de cualquier profesión moral, intelectual e industrial" (art. 72, inciso 24) 27/. Esta compleja atribución de funciones, la diversidad de criterios y el carácter concurrente de la Nación y de los Estados, particularidades a las cuales ya antes aludimos, desfavoreció la organización del sistema, que en realidad se vio anarquizado.

Pero por extraña paradoja esta legislación aparece en un clima -auxiliado por la creciente cuando no decisiva influencia del positivismo-, de "entusiasmo por la educación y de optimismo pedagógico", notas con las cuales el ya citado J. Nagle, caracteriza la primera década de la República, cuando se llegó a considerar en Brasil, como por lo demás en muchas otras partes, que la escolarización podía convertirse en poco menos que 'el motor de la historia'; este clima, por llamarlo de algún modo, puede explicarse por aquella concepción idealizada que dio en llamarse el 'espíritu republicano', asentada a su vez sobre una particular actitud emergente de los acelerados cambios percibidos a través de síntomas no siempre claros; asistíase al paso de un 'modelo' de

sociedad a otra más compleja, y donde se acrecentaban las exigencias en materia de calificaciones y se reclamaban respuestas ante la profunda crisis de valores que sacudía la sociedad en su conjunto 28/. Este cambio, o transición si se prefiere, se vislumbraba en la variación de criterios, pautas, valores, normas de comportamiento. Por eso el autor citado sostiene que, una vez admitida la idea de que la sociedad brasileña estaba pasando a la sazón de "una 'sociedad cerrada' a una 'sociedad abierta', es preciso identificar el papel que la escolarización desempeñó en el sentido de favorecer o dificultar ese pasaje" 29/.

Cuando comienza a perfilarse en el horizonte la gravitación positivista --de consolidada influencia pues desde el comienzo tomó clara posición frente a los problemas decisivos de la sociedad brasileña: República, abolición de la esclavitud, separación de la Iglesia y el Estado- la situación cultural por la que se atravesaba era francamente insatisfactoria, y como lo señala R. Corbisier: "nuestra cultura no era una respuesta al 'desafío' de la circunstancia brasileña sino una exégesis erudita de las respuestas que otros pueblos supieron dar al desafío que recibieron de sus circunstancias" 30/, de manera que esa cultura libresca convertía a sabios y eruditos, en marginados tanto a su propia 'cultura auténtica', como a las necesidades y requerimientos; una sociedad ayuna de espíritu crítico mal podía convertirse en un almacigo de inquietudes y alternativas. De acuerdo a nuestra periodización, expuesta ya en el capítulo inicial, este momento correspondería al del tránsito entre 'cultura impuesta' y 'cultura admitida o aceptada'. Esta última será, precisamente, el positivismo.

El positivismo -o mejor quizás, como se ha dicho, los positivismos- se vincula por momentos a ciertas corrientes liberales modernizantes, con preocupaciones por los quehaceres prácticos, utilitarios, de modo que, por ese lado se relaciona también al utilitarismo de Bentham que tan profundas huellas dejó en la conformación del perfil del vasto movimiento intelectual que genéricamente, y dado el entrecruzamiento de influencias y aportes, podríamos llamar antitradicional 31/.

Los estudios existentes, valiosos y accesibles, nos eximen en gran parte de la tarea de incursionar en este campo, aunque juzgamos importa señalar algunos rasgos específicos, sobre todo aquellos que distinguen este momento de sus equivalentes mexicano y argentino. Desde el punto de vista de la historia de las ideas, el origen del positivismo brasileño podría rastrearse a partir de mediados del siglo XIX, cuando comienza el ocaso del eclecticismo espiritualista y se advierte el creciente interés por Comte, Littré, Taine, Renán, Darwin, etc. 32/. Si bien sus jalones fundacionales serán algo posteriores y deben buscarse en las obras A escravatura no Brasil de Francisco Brandão (1865) y As tres filosofías de Luis Pereira Barreto (1874), los nombres que más importan a los propósitos aquí perseguidos, es decir, los pensadores mayores de la corriente, son Miguel Lemos, Raimundo Teixeira Mendes y Luis Pereira Barreto (positivistas ortodoxos y heterodoxos). Pero nuestro objetivo no puede limitarse a estudiar el aporte de dichos autores, sino más bien considerar aquellas corrientes, movimientos y circunstancias en que dichas ideas se insertan o por lo menos establecen contacto con la realidad, y actúan como elementos que se proponen y facilitan las acciones tendientes a entenderla, explicarla o modificarla a través de 'modelos', o por lo menos de algunos datos debidamente organizados. Así, en el caso de Teixeira Mendes, partidario de la abolición de la esclavitud como todos los hombres de aquel

grupo, pero preocupado por la probable dispersión de la mano de obra necesaria en las plantaciones y la consiguiente desarticulación de la economía, anticipa en 1880 un plan donde recomienda: "1) supresión inmediata del régimen esclavista; 2) Arraigo al suelo del ex trabajador esclavo, bajo la dirección de sus respectivos jefes actuales; 3) Supresión consiguiente de los castigos corporales y de toda legislación especial; 4) Constitución de un régimen moral para la adopción sistemática de la monogamia; 5) Supresión consiguiente del régimen de acuartelamiento por la generalización de la vida familiar; 6) Determinación del número de horas de trabajo cotidiano, destinando el séptimo al descanso, sin restricciones; 7) Establecimiento de escuelas de instrucción primaria, mantenidas en los centros agrícolas a expensas de los grandes propietarios; y 8) Deducción de parte de las ganancias para la fijación de un salario razonable" 33/.

Pero, hecho singular en América Latina, fue a través de las fuerzas armadas -influencia generada sobre todo a través de la Escuela Militar, fundada en 1874, y donde Benjamin Constant Botelho de Magalhaes ejerció una autoridad intelectual poco menos que decisiva- que el positivismo se convierte en un factor gravitante en la vida nacional brasileña 34/. Para entender este fenómeno debe tenerse en cuenta que los hijos de las familias tradicionales, esto es, de los propietarios de tierras y mano de obra esclava, seguían asistiendo a los establecimientos tradicionales; en cambio los hijos de los nuevos grupos sociales, surgidos de la pequeña burguesía urbana y rural, de la burocracia y también de la incipiente clase media, faltos de recursos pero inquietos por sus calificaciones profesionales, se orientaron sobre todo hacia la Escuela Militar 35/. Y para mejor descifrar esta situación, de algún modo llamativa, debe recordarse que el ejército brasileño, con posterioridad a la Guerra de la Triple Alianza, comenzó a gravitar en el campo político, donde antes su ingerencia podía juzgarse escasa, pues estaba subordinado al poder civil; y al mismo tiempo inició un enérgico proceso de modernización. De este modo pasó a ocupar una suerte de 'vacío político' generado por el debilitamiento de las instituciones y el desmoronamiento del prestigio del Imperio, cuya perduración era cada vez más cuestionada. Así pues, y como escribe un especialista, "mientras los ejércitos de casi toda Latinoamérica estaban defendiendo con firmeza el statu quo, los elementos dominantes de las fuerzas armadas brasileñas, al favorecer la abolición de la esclavitud y al derrocar por dos veces a Pedro en una década, habían roto con el pasado y apoyaban el cambio" 36/. El positivismo, que se había convertido en "el evangelio de la Academia Militar", constituía una respuesta bastante más satisfactoria para explicarse la situación durante un período de "mayor profesionalización y tecnología", amén de sus responsabilidades acrecentadas. En el seno de las fuerzas armadas en apariencia se habría manifestado "una 'fe política' en la ciencia y en la técnica", lo que explica la conformación de esos "tecnócratas positivistas", como los denomina F. Chevalier, llamados a desempeñar un papel tan sobresaliente en el destino posterior del Brasil 37/.

En suma, la situación era incuestionablemente compleja; para intentar siquiera descifrarla en primera aproximación deben recordarse, además de los cambios ya apuntados, el entrecruzamiento de los intereses de los diferentes grupos sociales, la pluralidad de influencias (crece, por ejemplo, la gravitación de las norteamericanas en detrimento de las europeas) 38/, la perduración de prejuicios, la imprecisión de aspiraciones y objetivos, todo lo

cual quizás explique que, como se ha dicho, coexistiesen durante la segunda mitad del siglo XIX, paradójicamente si se quiere, "latifundistas abolicionistas, industriales esclavócratas, ateos que defendían la enseñanza religiosa y demócratas monárquicos sin que nadie entendiera muy bien su posición" 39/.

¿Qué ocurría entre tanto con el sistema educativo de ese momento crítico, de resquebrajamiento del 'modelo'? Se ahondaba la distancia entre la educación de la vieja élite siempre de carácter libresco, ornamental, de un humanismo desvitalizado y, por supuesto, retórica y formalista, y las nuevas corrientes de filiación positivista, sobre las cuales gravitaban cada vez más las ciencias matemáticas y naturales. Tal como lo recuerda I. Lins: "Profunda y extensa fue la penetración de las doctrinas positivistas en los establecimientos de enseñanza de Río de Janeiro a partir de 1850. Ciudad de una población que tal vez ni superase los trescientos mil habitantes, sin mayores distracciones, uno de sus atractivos era entonces los concursos. Presentábanse éstos como torneos intelectuales ansiosamente acompañados por quienes poseían alguna cultura. Examinadores y examinados se exhibían ante la asistencia como gladiadores que debían exterminarse. Lo que se tenía en vista por aquel entonces como tal vez todavía hoy, no era tanto la apreciación del saber de los candidatos cuanto la ostentación, por parte de los examinadores, de su propio saber y la ferocidad con que arrasaban a los concurrentes, y, recíprocamente, éstos a aquellos" 40/. Las defensas de tesis reducíanse, pues, a torneos, exhibición de mera erudición y recursos retóricos; estos procedimientos y técnicas comenzaron a descontentar a las nuevas generaciones, atraídas ya por diferentes objetivos.

Benjamín Constant, si no un pensador original sí gran ideólogo del movimiento positivista, cuando llegó a ser el primer ministro de Instrucción, Correos y Telégrafos, inició durante su breve paso por la cartera reformas en los establecimientos de enseñanza primaria y media del Distrito Federal, y la superior, técnica y artística en el resto del país. Además, inspirado en las actividades del Bureau of Education de los Estados Unidos, fundó el Pedagogium, órgano encargado de la coordinación y control de la educación en todo el país al que quería convertir en un "centro propulsor de las reformas y mejoras de las que carecía la instrucción nacional, ofreciendo a los profesores estatales o particulares los medios de instrucción profesional de los que parecían carecer, además de exposiciones de los mejores métodos y del material de enseñanza más perfeccionado" 41/. Contemplaba, lo recuerda M. T. Nunes, un museo pedagógico, conferencias de actualización, gabinetes y laboratorios de física y química, concursos, enseñanza del dibujo, de las artes manuales, publicación de una Revista Pedagógica, etc. 42/. Como puede inferirse, un ambicioso programa de modernización. Pero su posterior municipalización desvirtuó sus funciones y terminó extinguiéndose, sin pena ni gloria, cuando en su creación Benjamin Constant tantas ilusiones había puesto.

De todos modos, los resultados fueron menguados; la descentralización facilitó el mantenimiento del predominio del espíritu tradicional en la escuela primaria; y la enseñanza secundaria -casi reducida a su carácter de preparatoria para los cursos superiores- que fue la que más sintió las reformas de B. Constant se tornó más enciclopédica que científica, a pesar del aditamento de nuevas disciplinas modernas, porque se hizo sin repensar en su totalidad el contenido y la estructura de los planes. Además, fácil era percibir en éstos una falta de espíritu nacional: "Nada distingue la instrucción pública brasileña

de la instrucción pública que podría impartirse en otro país." Y con respecto a los textos digamos que eran de "autores extranjeros que, traducidos, trasladados, e cuando mucho, servilmente imitados, quienes educan nuestra juventud" 43/. En suma, y tal como antes se indicó, el hecho de que no haya sido brusca la ruptura entre Brasil y su metrópoli, demoró la consolidación del sentido de nacionalidad. Indefinición semejante, aunque en otro terreno, se desprende de la transición pacífica del Imperio a la Primera República (también conocida como República Vieja). Esto último lo corrobora, entre otros testimonios, el de Rui Barbosa, uno de sus protagonistas más importantes: "Me batí contra la monarquía sin dejar de ser monárquico, me hice republicano en los últimos tres o cuatro días de la monarquía, cuando su situación me hacía portador de la responsabilidad que yo, por mi actuación en la empresa, había asumido" 44/. Es decir que Rui Barbosa llega a ser republicano a pesar suyo. Estos cambios 'tranquilos' también explican y se explican por "la ausencia de los segmentos 'populares' de la población en las decisiones políticas más significativas" 45/. Y de esta situación podrían quizás inferirse las limitaciones intrínsecas de las iniciativas de 'educación popular', lo que sería bastante coherente con las características del 'modelo'.

En el tercer nivel, y así lo acota F. de Azevedo, las creaciones fueron esporádicas, aisladas, referidas casi siempre a ciencias aplicadas, pero de todos modos no señalaban la presencia de una "nueva política educativa ni expresaban ni lograban suscitar un movimiento de interés por la cultura técnica, agrícola, industrial, económica y social del país" 46/. Más que una política educativa orgánica parecían coexistir dos vertientes; "literario-jurídica" una, y "profesional-utilitaria" la otra. Dicho sea sin desconocer la importancia de las creaciones solitarias, pero convengamos que tampoco generaron "aquellos progresos que presuponen transformaciones de mentalidad o de política cultural: productos aislados y dispersos de esfuerzos individuales, vivían del impulso que daban a sus preciosas actividades, orientadas en diversos sentidos, aquellos raros espíritus atraídos por las investigaciones y los trabajos originales" 47/. Y contrariamente a otros balances más optimistas, el mismo F. de Azevedo prosigue diciendo que, "desde el punto de vista cultural y pedagógico la República fue una revolución que abortó y que, dándose por satisfecha con el cambio de régimen no tuvo la idea o la decisión de realizar una transformación radical del sistema educativo, para provocar una renovación intelectual de las élites culturales o políticas, necesarias a las nuevas instituciones democráticas" 48/

Un carácter bien particular adquirió el proceso durante esta etapa en Cuba, Puerto Rico, y otras islas caribeñas, explicable por su asincronía con relación a los sucesos registrados en los restantes países hispanoamericanos. Esta circunstancia explica, entre otras cosas, la singularidad de la corriente positivista que adoptó allí posiciones francamente 'progresistas', pues al enfrentar los problemas más acuciantes lo hace siempre en favor de la emancipación política, la manumisión de los esclavos, y enfrenta, además, muy críticamente, el pensamiento tradicional (socavado ya, cierto es, por las ideas de la Ilustración, de la Ideología, del Romanticismo, etc., tal cual ellas fueron manifestándose a través del tiempo), y como contrapartida postula la entonces llamada educación moderna, es decir, científica y laica. Tiene pues una propuesta radicalmente distinta que plantear, lo que en cierto modo configura un modelo alternativo.

Por el Tratado suscrito en París el 10 de diciembre de 1898, España se vio forzada a renunciar, entre otras posesiones menores, a las de Cuba, Puerto Rico (estas dos, las "últimas joyas" como entonces solía escribirse, del ya debilitado imperio colonial) además de Filipinas. La abolición total de la esclavitud es algo anterior: había sido proclamada el 13 de febrero de 1880. Sin desandar demasiado el proceso, digamos que la llamada "guerra de los diez años" (1868-1878), que desarticuló la vida toda de Cuba, puso prácticamente término a la pretendida solución reformista, cuya expresión más significativa fue José Antonio Saco. Por su parte la República española de 1873 mostró frente a este problema sus propias contradicciones, puesto que no pudo llegar a conceder la independencia de sus colonias pese a su confesado liberalismo y su reconocido propósito de hacerlo así; esto es, como se ha dicho, fue más española que liberal, y no tuvo la sensibilidad suficiente como para percibir la especificidad de sus problemas y la urgente necesidad de resolverlos con participación efectiva de sus pobladores. A partir de entonces comienzan a perfilarse otras alternativas: una de ellas, autonomista, 'liderada' por Rafael Montero, de carácter gradualista; la segunda, separatista, cuya encarnación máxima fue José Martí, de índole francamente revolucionaria. Con posterioridad, y ante nuevas circunstancias de la coyuntura internacional, aparecerá la anexionista que postulaba la incorporación de Cuba y Puerto Rico a los Estados Unidos. Es en ese contexto que se desarrollan las ideas positivistas de dos grandes educadores: Enrique José Varona y Eugenio María de Hostos; mas para entender al sentido de su magisterio debemos retroceder hasta Martí.

La vida y obra de José Martí, una de las figuras mayores de nuestra historia latinoamericana, está en cierto modo a horcajadas entre las dos etapas que aquí hemos denominado de la 'educación popular' y del 'positivismo'. A esta última corriente, por la complejidad misma de su formación ideológica, injusto sería adscribirlo; y dada la asincronía señalada entre el proceso cubano con relación al del resto de las repúblicas hispanoparlantes tampoco podría ser cronológicamente situado en la primera, tanto más cuando allí solo mencionamos realizaciones o ideas que de algún modo se encarnaron en la realidad o en la legislación. Pero de todos modos, aunque haya permanecido en el plano de las intuiciones, solo más tarde convertidas en fecunda tradición, la trascendencia de Martí en la conformación espiritual del Continente nunca podrá ser sobreestimada; tuvo conceptos claros en materia de educación, los que se tornan transparentes si los referimos a un 'modelo' que puede ser fácilmente esbozado a partir de algunos rasgos esenciales: el primero de ellos la independencia de Cuba, su 'patria' como él la llamaba, cuando otros todavía hablaban, tímidamente, de 'la isla' o 'el país'; y supeditado a éste, emancipación de los esclavos, transformación y diversificación de la estructura productiva por la libre incorporación de las conquistas de la ciencia y de la tecnología; además, claro está, de la emancipación mental. Por otra parte si observamos que su ideario quedó expresado con una prosa vital y deslumbrante, no hacemos otra cosa que repetir un lugar común, ya que, por consenso unánime de los críticos literarios se lo considera uno de los padres del modernismo entre nosotros. Ahora bien, si recorremos con algún cuidado las cuatro mil densas páginas de la edición que utilizamos 49/, podrán espigarse en ellas los lineamientos de una concepción notablemente orgánica en materia educativa. Entresacar algunas de sus ideas, aún con el riesgo que encierra toda simplificación, por lo menos hará

superfluo cualquier comentario o glosa, empobrecedores siempre.

Con referencia a la importancia política y social de la educación escribe Martí: "Un pueblo no es independiente cuando ha sacudido las cadenas de sus amos; empieza a serlo cuando se ha arrancado de su ser los vicios de la vencida esclavitud, y para patria y vivir nuevos, alza e informa conceptos de vida radicalmente opuestos a la costumbre de servilismo pasado, a las memorias de debilidad y de lisonja que las dominaciones despóticas usan como elementos de dominio sobre los pueblos esclavos" 50/. Y por consiguiente la educación popular -la experiencia europea reciente a su juicio así lo corrobora- es el recurso apropiado para conjurar "la ignorancia de las clases que tienen de su lado la justicia..." 51/. Para ello debe recurrirse a la obligatoriedad de la enseñanza, que es "un artículo de fe del nuevo dogma" 52/, y que él juzga conciliable con la libertad de enseñanza. Los efectos cambiadores de esta propuesta son evidentes: "Trastornar este orden quiere decir establecer el orden" 53/, y sus consecuencias serán fecundas porque "cuando todos los hombres sepan leer, todos los hombres sabrán votar..." Además, "ser culto es el único modo de ser libre".

En otra oportunidad dice bien: "Hombres recogerá quien siembre escuelas ..." 54/, pero aquí es preciso subrayar que para Martí la educación no es "la mera instrucción" 55/, porque se educapara la vida. El logro de estos objetivos exige que "en nuestros países /se haga / una revolución radical en la educación" 56/, para, de ese modo, lograr resultados de otra forma inalcanzables; así "un indio que sabe leer puede ser Benito Juárez" 57/. Todo indica que "de raíz hay que volcar este sistema. La escuela es la raíz de la república. Un pueblo que ha de ser gobernado por todos sus hijos, necesita tener constantemente a éstos en capacidad de gobernarlos ..." 58/.

Y "a la raíz va el hombre verdadero. Radical no es más que eso: el que va a las raíces. No se llame radical quien no vea las cosas en su fondo. Ni hombre quien no ayude a la seguridad y dicha de los demás hombres".

Siempre a juicio de Martí, cuya es la propuesta de "hacer de cada hombre una antorcha", "es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época" 59/; por eso al hombre debe ponérsele "a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar el hombre para la vida" 60/. "¡Oh! Si a estas inteligencias nuestras se las pusiese al nivel de su tiempo; y no se las educase para golillas y doctos de birrete de los tiempos de audiencias y gobernadores; sino se les dejase en su anhelo de saber nutrirse de vaga y galvánica literatura de pueblos extranjeros medio muertos; si se hiciese el consorcio venturoso de la inteligencia que ha de aplicarse a un país y el país al que ha de aplicarse; si se prepara a los sudamericanos, no para vivir en Francia cuando no son franceses, ni en los Estados Unidos, que es la más fecunda de estas modas malas, cuando no son norteamericanos, ni en los tiempos coloniales, cuando están viviendo ya fuera de la colonia, en competencia con pueblos activos, creadores, vivos, libres, si no para vivir en la América del Sur! ... Mata a su hijo en la América del Sur el que le da mera educación universitaria" 61/. Pero entiéndase bien, a lo que se opone Martí, es a la Universidad que sólo produce "abogados picapueblos o trovadores esquinados"; en cambio sí cree en la utilidad de las universidades científicas, "sin derribar por eso jamás las literarias".

Y para alcanzar esos resultados es preciso "que se trueque de escolástico en científico el espíritu de la educación" 62/ para que "el elemento científico sea como el hueso del sistema de educación pública" 63/. Esto importa pues perdura, si bien impuesto, el oscurantismo, ya que "pueblos hay de murciélagos" 64/; de todos modos debemos confortarnos pensando que "¡No todos hacen oficios de cerrar sus puertas a la luz que viene!" 65/.

Los resultados que nos depara el sistema educativo vigente son insatisfactorios, por eso razona angustiado: "Lo que estamos haciendo son abogados, y médicos, y clérigos y comerciantes; pero ¿dónde están los hombres?" 66/. Además la educación mal puede limitarse a cortesana o militar, como cuando "con ser hongo de antesala y saludador del favorito, ya se hacía carrera; o como se andaba siempre en guerra, con irse a la milicia se entraba en vía de ganancia y de honores" 67/. Los nuevos tiempos, y el modelo de sociedad intuída, revelan las "ventajas físicas, mentales y morales / que / vienen del trabajo" 68/. Por eso precisamente el trabajador es, para Martí, el sacerdote de la nueva era, y aspira, por tanto, a "que el trabajo sea para ellos, no una carga sino una naturaleza ..." 69/. Para obtener tal cambio de actitud, debe comenzarse por oponer "contra teología, física: contra retórica, mecánica; contra preceptos de lógica ... preceptos agrícolas" 70/. Pero no se suponga erradamente que Martí, engeguado por su crítica de la enseñanza libresca tradicional, vea sólo en la educación técnica sus virtudes como adiestramiento, es decir sólo sus aspectos instrumentales, advierte con claridad meridiana sus aspectos formativos (que incluye los afectivos): "La enseñanza de la agricultura es aún más urgente; pero no en escuelas técnicas sino en estaciones de cultivo; donde no se describan las partes del arado sino delante de él y manejándolo; y no se expliquen en fórmula sobre la pizarra la composición de los terrenos, sino en las capas mismas de tierra; y no se entibie la atención de los alumnos con meras reglas técnicas de cultivo, rígidas como las letras de plomo, con que se han impreso, si no que se les entretenga con las curiosidades, deseos, sorpresas y experiencias, que son sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismo a la agricultura" 71/. Ya en otra oportunidad había escrito: "El cultivador necesita conocer la naturaleza, las enfermedades, los caprichos ... necesita enamorarse de su labor, y encontrarla, como es, más noble que otra alguna ..." 72/. Las proyecciones de este dictamen son vastos: "...el secreto del bienestar / consiste / en evitar todo conflicto entre las aspiraciones y las ocupaciones ...".

Algún día tendremos, sueña, "Academias de indios; expediciones de cultivadores a los países agrícolas; viajes periódicos y constantes con propósitos serios a las tierras más adelantadas; ímpetu y ciencia en las siembras; oportuna presentación de nuestros frutos a los pueblos extranjeros; copiosa red de vías de conducción dentro de cada país, y de cada país a otro; absoluta e indispensable consagración del respeto al pensamiento ajeno; he ahí lo que ya viene, aunque en algunas tierras solo se ve de lejos; he ahí puesto ya en forma el espíritu nuevo" 73/.

Juzga indispensable lucidez crítica para adoptar nuevos métodos y procedimientos adecuados y advierte no deben ser aceptados por solo el prestigio que los recomiende; siempre debe interrogarse: "¿Cómo se educa aquí? ¿Debe imitarse ciegamente el sistema? ¿Lo que aparece, es? ¿Cuáles son los defectos de esta manera de educar? ¿Qué lecciones pueden sacar nuestros países de los yerros que se cometen en ella?" 74/.

Le desasosiega el servilismo de las clases cultas, que impulsadas por la moda, o pautas de prestigio como diríamos hoy, envían sus hijos al extranjero; "Se manda -locamente acaso- a los niños hispanoamericanos, a colegios de fama de esta tierra / refiérase a los Estados Unidos / a que truequen la lengua que saben mal por la extraña que nunca aprenden bien" 75/. Y esto con el riesgo de "desarmar la patria, y habituarse a vivir sin ella en la ajena, que no ama ni prohija", y todo esto para qué, para aprender "pequeñas artes de oficina, y la ciencia de un dependiente de comercio"; el desarraigo tendría sentido si por lo menos se capacitasen en materia de cultivos en las haciendas, mecánica en los talleres, "a la par de hábitos dignos y enaltecedores de trabajo, el manejo de las fuerzas reales y permanentes de la naturaleza ... para eso sí debe venir a los Estados Unidos" 76/. De otro modo grande es el riesgo: "A adivinar, salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir a un pueblo que no conocen" 77/.

Nunca propicia el aislacionismo altanero ni cierra los ojos ante las transformaciones que están modificando aceleradamente la fisonomía de los países y las relaciones entre ellos, pero sí tiene conciencia de la responsabilidad de recomendar una postura constructiva; por eso, precisamente, afirma no sin orgullo: "Injértese en nuestra república al mundo; pero el tronco ha de ser de nuestras repúblicas" 78/.

Innecesario parece abundar en más transcripciones; baste, por ahora, subrayar que estas ideas reflejan una propuesta orgánica, cuyo sentido último lo ofrece el modelo de sociedad por Martí soñada.

El mismo Eugenio María de Hostos definió así su conducta "Caiga sobre mi memoria o sobre mi conciencia la abominación de todos los hombres de mi tiempo, si alguna vez me ha guiado alguna idea, sentimiento o deseo que no haya tenido por objeto el triunfo de la razón humana, del amor de la justicia, la voluntad del bien". Y los ideales de este portorriqueño ilustre, a cuyo servicio puso su existencia toda, fueron la emancipación de las Antillas, la educación como instrumento liberador y el progreso tal como entonces generosamente, se lo entendía. Luego de una sólida formación en España, donde alcanzó prestigio en los círculos académicos y políticos 79/, viene su desencanto por la actitud de sus amigos en la Madre Patria, incapaces de materializar la prometida independencia de las colonias. Retorna, tan desencantado como enfervorizado, al Nuevo Mundo, que recorre desde New York a Buenos Aires, predicando sus objetivos y tratando de conquistar la opinión pública en favor de los mismos: pero simultáneamente siempre estuvo al servicio de cuanta causa generosa se interpusiese en su peregrinaje: "... Interviene en problemas de civilización de los países donde se detiene: en el Perú protege a los inmigrantes chinos; en Chile defiende el derecho de las mujeres a la educación universitaria; en la Argentina apoya el plan del Ferrocarril Trasandino, y en homenaje, la primera locomotora que cruzó los Andes se llamó Hostos" 80/.

Instalado Hostos en Santo Domingo, funda allí la Escuela Normal, y precisamente en oportunidad de graduarse los primeros maestros pronuncia un discurso que está entre las piezas clave del pensamiento educativo en nuestra lengua. Luego de señalar la oposición que suscitó la iniciativa ("así los claros enemigos de la obra como los oscuros enemigos del obrero"), recuerda con energía: "... Todas las revoluciones se habían intentado en la República,

menos la única que podía devolverle la salud. Estaba muriéndose de falta de razón en sus propósitos, de falta de conciencia en su conducta, y no se le había ocurrido restablecer su conciencia y su razón. Los patriotas por excelencia que habían querido completar con la restauración de los estudios la restauración de los derechos de la patria, en vano habían dictado reglamentos, establecido cátedras, favorecido el desarrollo intelectual de la juventud y hasta formado jóvenes que hoy son esperanzas realizadas de la patria; o sus beneméritos esfuerzos se anulaban en la confusión de las pasiones anárquicas, o la falta de un orden y sistema impedía que fructificara por completo su trabajo venerando" 81/. La anarquía, prosigue E. M. de Hostos, que a su juicio no es un hecho político sino un estado social, se manifestaba en todo, y por supuesto debía afectar la enseñanza y los instrumentos puestos a su servicio. La alternativa, para restablecer el 'orden racional', no podía ser otra que la "educación común". Y para ello debía constituirse "un ejército de maestros que, en toda la República, militara contra la ignorancia, contra la superstición, contra el cretinismo, contra la barbarie", y para ello debía armárselos de las ideas "del derecho para hacerle conocer y practicar la libertad; la del deber para extender prácticamente los principios naturales de la moral, desde el ciudadano hasta la patria, desde la patria obtenida a la pensada, desde los hermanos en la patria hasta los hermanos en la humanidad" 82/.

Su optimismo, de raíz ilustrada y racionalista con injertos positivistas, se afirma rotundo poco más adelante: "Dadme la verdad y os doy el mundo. Vosotros, sin la verdad destrozareis el mundo; y yo, con la verdad, con solo la verdad, tantas veces reconstruiré el mundo cuantas veces lo hayais vosotros destrozado. Y no os daré solamente el mundo de las organizaciones materiales: os daré el mundo orgánico, junto con el mundo de las ideas, junto con el mundo de los afectos, junto con el mundo del trabajo, junto con el mundo de la libertad, junto con el mundo del progreso, junto -para disparar el pensamiento entero- con el mundo que la razón fabrica perdurablemente por encima del mundo natural" 83/.

Tres años después, al entregar los diplomas a la primer promoción de maestras (17 de abril de 1887) señaló Hostos con su vehemencia característica: "Sois las primeras representantes de vuestro sexo que venis en vuestra patria a reclamar de la sociedad el derecho de serle útil fuera del hogar; y venis preparadas por esfuerzos de la razón hacia lo verdadero, por esfuerzos de la sensibilidad hacia lo bello, por esfuerzos de la voluntad hacia lo bueno, por esfuerzos de la conciencia hacia lo justo. No vais a ser la antigua institutora de la infancia, que se acomodaba a la sociedad en que vivía y, devolviendo lo que había recibido, daba inocentemente a la pobre sociedad los mismos elementos de perturbación que siempre han sido y serán la ignorancia, la indiferencia por la verdad, la deferencia con el mal poderoso y la complacencia con la autoridad del vicio" 84/. Dejando de lado los rasgos retóricos, hay en ambas exposiciones una afirmación de la importancia política y ética de la educación, y en la segunda un señalamiento de su significado para promover la mujer en el mundo del trabajo.

Motivos políticos lo alejaron de las playas dominicanas donde estaba realizando perdurable labor formativa y se instala durante un decenio en Santiago de Chile, donde no será menor su influencia. De su vasta producción recordemos solo su precursor manual de Sociología, uno de los primeros escritos

originalmente en español y también uno de los primeros textos de la disciplina que él incorpora a un plan de estudios orgánico. Y para terminar esta breve semblanza citemos a Pedro Henríquez Ureña, uno de los grandes humanistas latinoamericanos de esta centuria : "Volvió a Santo Domingo en 1900, a reanimar su obra. Lo conocí entonces: tenía un aire hondamente triste, definitivamente triste. Trabajaba sin descanso, según su costumbre. Sobrevinieron trastornos políticos, tomó el país aspecto caótico, y Hostos murió de enfermedad brevísima, al parecer ligera. Murió de asfixia moral".

El escepticismo de Hostos ha sido observado también como una nota característica que aparece en el último período de Enrique José Varona; así lo han señalado Roberto Agramonte, Félix Lizaso y Humberto Piñera Llera, entre otros estudiosos de su vasta obra. Por nuestra parte alguna vez hemos intentado dar de dicho escepticismo una explicación histórica y política, y no sólo psicológica, mas el tema estaría evidentemente fuera de lugar aquí; bástenos por tanto anticipar que juzgamos que la raíz de ese desencanto debe buscarse en la inadecuación entre el modelo de país soñado por este pensador y estadista y la áspera realidad que debió enfrentar cuando se concretó la independencia política, movimiento en el cual tuvo tan activa participación 85/.

De todos modos el perfil intelectual de Varona como filósofo y como educador sobre todo se explica por la fuerte influencia de las corrientes positivistas y científicas de la época, en particular Spencer, Darwin, John Stuart Mill, Guyau, y muchos de sus divulgadores, si bien rechaza a Comte por creer que la doctrina de éste podría servir para justificar el coloniaje; pero como particularidad cabría señalar la presencia de un fuerte ingrediente ético y político que da carácter a su labor. Su moral importa subrayarlo, era evolucionista e incluía una pizca del utilitarismo de Bentham, y rechazaba por tanto las éticas formales como la Kantiana. Aparece también aquí su filogenetismo: "La moral es cosa puramente humana. En el resto de la naturaleza no se encuentra. Ni debajo ni encima del hombre. Varía con él, como él, varía en el tiempo y en el espacio ..." 86/.

Francisco Romero, quien le dedicó un valioso trabajo, recuerda que "La dedicatoria de la Lógica de Varona dice así: 'A la juventud cubana, en cuyo corazón deseo fervorosamente que jamás se extinga el amor a la ciencia, que conduce a la posesión de sí mismo y a la libertad'. Tienen estas palabras un hondo significado. La Colonia fue más larga para Cuba que para los demás países de América; la Isla, excluida del libre consorcio iberoamericano, padeciendo el retardo de una situación de vasallaje, se estremecía en ansias de liberación, y Varona figuraba entre los que vivían en la angustia del presente y en la esperanza de la independencia, de la libertad. Pero el filósofo sabe lo que a veces olvida el patriota: que la independencia y la libertad no son sólo la autonomía respecto a los poderes políticos externos y a la coacción extraña; que la ignorancia es también esclavitud, porque nos hace siervos de la naturaleza y de las peores fuerzas que residen en nosotros mismos. El patriota quería a su patria libre y autónoma, quebrado el vínculo que la supeditaba al Estado español. El pensador quería más profunda y radical libertad, la que nace de poseernos y de poseer en el conocimiento, mediante la inteligencia, las leyes de las cosas y el sentido de la vida" 87/. Poco más adelante F. Romero, comentando la misma dedicatoria subraya que Varona "viene a consignar a la cabeza de sus lecciones que esa libertad no es la única a que hay que tender,

que el conocimiento también es liberación" 88/. Las palabras transcritas sitúan perfectamente las coordenadas esenciales de su labor, que fue un verdadero magisterio ejercido durante décadas.

En el discurso leído por Varona en la apertura del curso académico de 1903-1904 de la Universidad de La Habana, que constituye una pieza importante para conocer sus ideas educativas, expresa: "... Educar, desde un punto de vista comprensivo, no es nada menos que intervenir en la adaptación del individuo al mundo circundante y a la sociedad, facilitarla y dirigirla, para procurar que la ineludible ley de selección se convierta en instrumento de progreso personal y colectivo. Con esto dicho está que el problema de la educación, la manera, los procedimientos, el contenido y el fin de la educación han de cambiar forzosamente con el transcurso y las vicisitudes del tiempo, y tomar forma diversa en cada país, dentro de las grandes líneas de la civilización del grupo a que pertenezca. Porque las condiciones de adaptabilidad no son las mismas para un germen, para un embrión y para un organismo adulto ..." 89/. Su aspiración era obtener que las escuelas fuesen "talleres donde se trabaja y no teatros donde se declama"; pedía más ciencia y menos retórica.

Varona fue "el autor del plan de enseñanza secundaria que se estableció al terminar la guerra de la Independencia (1898) y que se mantuvo vigente hasta 1940"; desempeñó además cargos en la Universidad de La Habana como profesor de las diversas disciplinas de su especialidad (lógica, moral, sociología, etc.), y en el plano político Secretario de Instrucción Pública hasta alcanzar a ejercer la Vicepresidencia de la República entre 1913 y 1917 90/. Se mantuvo política e intelectualmente activo hasta su muerte en 1933 (en un momento dado, octogenario ya, se pone al frente de un movimiento estudiantil opuesto a la perduración de la dictadura de Machado); mas como esta fecha excede los límites cronológicos hasta ahora impuestos a nuestro trabajo debemos detenernos en la primer década de este siglo, no sin antes subrayar la semejanza de su pensamiento al de tantos contemporáneos suyos en América Latina, cuya fe en la educación como elemento transformador de la sociedad convirtió a ésta en una verdadera idea-fuerza, con una vertiente crítica para con la estructura tradicional y otrasconstructiva al servicio de 'modelos' de desarrollo.

Casi todos los estudiosos modernos del proceso 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 91/, por ejemplo, dentro del estadio 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 es de todos sabido que la llamada 'generación del 80' llevó a sus extremos muchas de las inconsecuencias y limitaciones de la anterior y, otras veces, para eludir algunos obstáculos presentados escogió la línea del menor esfuerzo; 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 decidida consolidación del 'modelo de crecimiento hacia afuera' corresponde a las dos últimas décadas del siglo pasado, ya que en el momento anterior se advierten, particularmente en Sarmiento como se ha visto, esfuerzos por darle un sentido diferente al proceso 92/.

La idea vertebral del ya mencionado libro de Tedesco "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" 93/.

Y en otro trabajo posterior del mismo Tedesco, esta vez inédito, se subraya que la incorporación de la Argentina al mercado internacional no implicó una modificación cualitativa de su estructura productiva, pues los nuevos requerimientos fueron satisfechos paulatinamente "por ampliación de fronteras y aumento de mano de obra" (vale decir, por el mantenimiento de una producción extensiva, sin incorporación de mayor capital, tecnología ni mano de obra calificada, características de la producción intensiva); de todas maneras para su consolidación esta política requería un cierto 'orden' que asegurase tanto la producción para exportar, su traslado a puertos de embarque, etc., como así también un comercio organizado para posibilitar la distribución y consumo de las mercancías importadas. Por ello, prosigue Tedesco, el proceso educativo fue, en aquel entonces, un esfuerzo por lograr un mejor ajuste a ese '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 94/.

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 resultados obtenidos. Es un hecho suficientemente analizado 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.). De todas maneras, y esto ya lo han señalado diversos autores, 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; 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 enfrentar crisis, adquirirían creciente rigidez, y advertían en la clase media sus rivales potenciales; como contrapartida esta última fue tomando cada vez mayor conciencia de sí misma, mostrándose al par más consecuentemente democrática. El proceso, y retomamos aquí otra vez las ideas de Tedesco, amplió las bases del sistema, pero no modificó sus funciones ni su estructura. Pero considerada la educación como un canal de ascenso y de prestigio, también la clase media tratará de aprovechar y aumentar todas las posibilidades que el sistema le brindaba para alcanzar la universidad, baluarte de los grupos tradicionales; esto lo corrobora el hecho de que al cabo de pocos años comenzaron a pretender una participación en el poder político a expensas de dichos grupos tradicionales, y lo alcanzaron en 1916 con la llegada de Hipólito Yrigoyen a la Presidencia de la República. Este proceso se manifestó 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. Esto indica la irrupción de esos nuevos sectores, fortalecidos y ya envalentonados a partir de 1890 95/ y que exigían una democratización de la vida política a través del sufragio, mecanismo de expresión política adulterado por el fraude y por la marginación de los inmigrantes privados del derecho al voto; y reclamaban además una mayor participación en la vida educativa y cultural, pero, se insiste, acataban siempre el 'modelo de crecimiento hacia afuera', aunque ampliaban sensiblemente la participación en sus beneficios.

Para mejor definir el momento se señalan algunos rasgos específicos del proceso. Por una parte fue muy significativa la cantidad de recursos que pudo movilizar el Estado, lo que le permitió conceder al sector educativo ingentes partidas, las que, a pesar de su magnitud, no impidieron el consumo conspicuo de los sectores altos. Además, así lo puntualiza S.M. de Finkel, en un trabajo inédito, la política inmigratoria se resintió "porque la búsqueda de mano de obra estaba desvinculada de una política colonizadora", y porque "la concentración poblacional no coincide con la de los centros productivos", de dónde un "desfasaje ecológico-demográfico". De todos modos estamos en presencia de una coyuntura próspera (aunque interrumpida por la 'crisis del 90'), que hizo posible una política distributivista, cuando el crecimiento del sistema se vio estimulado por la intensa urbanización, y favorecido por la existencia de recursos.

Desde el punto de vista ideológico la influencia del positivismo en la Argentina fue amplia y profunda; es, además, suficientemente conocida a través de una rica bibliografía que hace justicia, 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 'prepositivistas' como han sido llamados muchas veces, Sarmaiento, Alberdi y algunos de sus coetáneos, una corriente, tal como lo recuerda Francisco Romero, "se estanca después en un pragmatismo cómodo y oportunista, ambiente del cual nacen algunas de las peores propensiones de nuestra vida colectiva" 96/; 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, la que constituyó la llamada 'Escuela de Paraná' ejerció enorme y beneficiosa influencia en particular sobre el desarrollo de las escuelas normales, convertidas a poco en centros de renovación. Descollaron allí figuras como Pedro Scalabrini, en apariencia el primer expositor de Comte en la Argentina; J. Alfredo Ferreira, quizás el "representante más notorio e ilustre del positivismo comtiano", nombres éstos a los cuales habría que añadir los de José María Torres, Angel E. Bassi, Francisco Berra, Víctor Mercante, Maximio S. Victoria, y tantos otros con definida personalidad intelectual 97/. En un trabajo reciente, donde a la Escuela de Paraná se le dedica un buen capítulo, escrito con simpatía y espíritu crítico indudables, destaca E. F. Mignone no solo la compleja red de influencias que conformaron "una ideología y un sistema de valores y normas de conducta que constituyó una verdadera subcultura: el normalismo", sino también otras consecuencias como la que convirtió la escuela normal en "un factor de ascenso social y cultural para jóvenes del interior, provenientes de hogares humildes o empobrecidos...", ... "vehículo de la incorporación precoz de la mujer argentina a la enseñanza secundaria y a la actividad laboral"; para subrayar, además, su ascendiente poco menos que decisivo en la formación de "varias generaciones de pedagogos durante setenta años" 98/.

Para enriquecer lo que tan someramente llevamos dicho, quizás habría que señalar que el positivismo allí imperante, "aplicado al pensamiento pedagógico, se preocupó mucho menos de los fines y objetivos de la educación que de los aspectos psicológicos, biológicos y metodológicos" 99/. Una tercer línea la constituye el spencerismo que dejó una huella perdurable en vastos círculos universitarios. Otra, y aquí en modo alguno se pretende agotar el espectro de tendencias, es aquella que, como lo puntualiza Zea, adquiere "el carácter de un liberalismo avanzado y socializante" con José Ingenieros y Juan B. Justo 100/.

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 - tarea fuera de lugar aquí - 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 desenvolvimiento de diferentes disciplinas (historia, psicología, filosofía, pedagogía, etc.) 101/ o sobre el espíritu de instituciones tan significativas como la Universidad de La Plata. Pero ese análisis sólo sería posible y tendría utilidad si se traspusiesen los límites impuestos a este trabajo.

Notas

1/ Dictionnaire Général de la Politique par Maurice Block..., E. Perrin, Libraire - Éditeur, París, 2a. ed., 1884, t. II, págs. 702-703.

2/ Angel D. Márquez y Encarnación Sobrino, La evolución de las concepciones y de las realizaciones pedagógicas en América Latina, págs. 6-8.

3/ A. Villegas, ob. cit., pág. 127.

4/ Leopoldo Zea, Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana, ob. cit., págs. 96-97.

5/ Ibídem, págs. 98-100.

6/ Ibídem, pág. 107.

7/ William D. Raat, El positivismo durante el porfiriato (1876-1910), trad. de Andrés Lira, Sep-Setentas, México, 1975, pág. 75.

8/ A. Villegas, ob. cit., pág. 125.

9/ Leopoldo Zea, El positivismo en México, El Colegio de México, 1943 y Apogeo y decadencia del positivismo en México, El Colegio de México, 1943; reeditados ambos bajo el título genérico de El positivismo en México, nacimiento, apogeo y decadencia, Fondo de Cultura Económica, México, 1968.

10/ Agustín Yáñez, Don Justo Sierra. Su vida, sus ideas y su obra, UNAM, México, 1950. Sierra, como Alamán y como Mora, fue un historiador eminente; de su vasta producción recuérdese su importante Evolución política del pueblo mexicano, La Casa de España en México, México, 1940. (La primera edición es de 1910).

11/ W. D. Raat, ob. cit., pág. 76.

12/ El obrero internacional. Semanario popular destinado a la defensa de las clases trabajadoras de la República y órgano de la Sociedad Artístico-Industrial, México, N° 14, 1° de diciembre de 1874; referencia tomada de la versión facsimilar publicada por el Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, en su serie La voz de los trabajadores. Periódicos obreros del siglo XIX, vol. II. México, 1975.

13/ El obrero mexicano. Semanario dedicado exclusivamente a la defensa y propaganda del mutualismo en la República Mexicana, México, mayo 20 de 1894; referencia tomada de la edición facsimilar editada por el citado CEHSMO, vol. III, México, 1975.

14/ El Socialista, año 8, N° 26, 7 de julio de 1878, en ob. cit.

15/ El hijo del trabajo, año VII, N° 322, 15 de octubre de 1882.

16/ Para una consideración histórica del problema, véase Shirley Brice Heath, Telling tongues: Language policy in Mexico, colony to nation, Teachers College Press, Nueva York-Londres, 1972.

17/ Para un reciente estudio histórico, con un útil apéndice documental, véase el ya citado libro de Ernesto Lemoine, La Escuela Nacional Preparatoria...etc.

18/ Francisco Larroyo, Historia comparada de la educación en México, 9a. ed. actualizada, Ed. Porrúa, México, 1970, pág. 305.

19/ Daniel Cossío Villegas, Historia moderna de México. El Porfiriato. Vida social, vol. a cargo de Moisés González Navarro, ed. cit., pág. 534.

20/ Francisco Larroyo, ob. cit., págs. 347-348.

21/ M. González Navarro, ob. cit., pág. 537 y sigt.

22/ Un buen ensayo crítico sobre el espíritu de la nueva Universidad y sus antecedentes: Edmundo O'Gorman, "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México, 1910", en Seis estudios históricos de tema mexicano, Universidad Veracruzana, Xalapa (México), 1960, págs. 145-201.

23/ Celso Furtado, Formação econômica do Brasil, ob. cit. págs. 114 y sigts.

24/ Jorge Nagle, Educação e sociedade na primeira República, Ed. Pedagógica e Universitaria Ltda. - Ed. da Universidade de São Paulo, San Pablo, 1974, págs. 97 y sigts.

25/ J. R. Moreira, ob. cit., pág. 52.

26/ Textualmente: "Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; prover a instrução secundária no Distrito Federal". Maria Thetis Nunes, Ensino secundário e sociedade brasileira, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1962, pág. 93.

27/ Fernando de Azevedo, ob. cit., t. III, pág. 119.

28/ J. Nagel, ob. cit., pág. 98.

29/ Ibidem, pág. 99.

30/ Roland Corbisier, Formação e problema da cultura brasileira, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Ministério da Educação e Cultura, 3a. ed., Rio de Janeiro, 1960, pág. 81-82.

31/ La bibliografía sobre la génesis, arraigo y desenvolvimiento del positivismo en Brasil es copiosa y rica; destaquemos por ahora sólo dos obras fundamentales: João Cruz Costa, Contribuição à história das idéias no Brasil. (O desenvolvimento da filosofia no Brasil e a evolução histórica nacional), Liv. José Olympio, Rio de Janeiro, 1956; e Ivan Lins, História do positivismo no Brasil, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1964. Además, del citado J. Cruz Costa: O positivismo na República, Notas sobre a história do positivismo do Brasil, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1956; y un excelente trabajo introductorio que circula en nuestro idioma: Esbozo de una historia de las ideas en el Brasil, trad. de Jorge López Páez, Colección Tierra Firme del Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

32/ Antonio Paim, História das idéias filosóficas no Brasil, Ed. da Universidade de São Paulo - Ed. Grijalbo, 2da. ed., São Paulo, 1974, pág. 256.

33/ J. Cruz Costa, Contribuição à história das idéias no Brasil, ob. cit., pág. 178. El criterio por nosotros adoptado explica por tanto la omisión de Tobias Barreto, orientador de la denominada Escuela de Recife; este autor perteneció a la "fulgurante plebe", al "grupo de hombres de origen social humilde y mestizo, que, a través de las academias, invadió la vida pública y la vida intelectual del Brasil, anunciando la sociedad diferente que estaba surgiendo", Tobias Barreto, Estudos de filosofia, introducción de Paulo Mercadante y Antonio Paim, 2da. ed., Ed. Guíjalbo, São Paulo, 1977; además véase Hermes Lima, Introdução Geral / a las Obras Completas de Tobias Barreto 7. (A época e o homem), Instituto Nacional do Livro, Ministério de Educação e Cultura, ¿Rio de Janeiro?, 1963. Y, sobre todo, Antonio Paim, A filosofia da escola do Recife, Ed. Saga, Rio de Janeiro, 1966. Una vertiente de importancia para la formación ideológica del período analiza Paulo Mercadante, en A consciencia conservadora no Brasil, Ed. Saga, Rio de Janeiro, 1965.

34/ Como es de todos conocido sus huellas están presentes, por ejemplo, en la leyenda Ordem e Progresso de la bandera brasileña.

35/ J. Cruz Costa, Contribuição à história das idéias no Brasil, ob. cit., págs. 138 y sigts.

36/ John J. Johnson, Militares y sociedad en América Latina, trad. de Ricardo Setaro, Ed. Solar, Buenos Aires, 1966, sobre todo la tercera parte, "Los militares en el Brasil" págs. 181-241, y en especial pág. 191.

37/ François Chevalier, L'Amérique Latine, De l'indépendance à nos jours, Nouvelle Clio, Presses Universitaires de France, París, 1977, pág. 363.

38/ Observa sagazmente Gilberto Freyre que dicha influencia ya se estaba tornando perceptible desde un decenio antes de la proclamación de la República, acontecimiento éste que coincide casi con la fecha de reunión de la Primera Conferencia Panamericana en Washington. (Ordem e Progresso, Livraria José Olumpio, 2a. ed., Río de Janeiro, 1962, t. I, págs. 143-144.)

39/ Jorge Wilhelm, en Revista de la CEPAL, N° 12, Santiago de Chile, diciembre de 1980, pág. 67.

40/ Ivan Lins, ob. cit., págs. 253-254.

41/ Primitivo Moacyr, A instrução e a República, vol. I, pág. 87; referencia tomada de María Thetis Nunes, Ensino secundário e sociedade brasileira, ob. cit., págs. 89-90.

42/ M. T. Nunes, ob. cit., pág. 90.

43/ José Veríssimo, A educação nacional; referencia tomada de M. T. Nunes, ob. cit., pág. 89.

44/ Citado por J. Cruz Costa, Esbozo de una historia de las ideas en el Brasil, ob. cit., pág. 80.

45/ Celso de Rui Beisiegel, Estado e educação popular, Livraria Pionera Editora, São Paulo, 1974, pág. 36.

46/ F. de Azevedo, ob. cit., t. III, pág. 132.

47/ Ibídem, pág. 134. Útiles referencias sobre la tradición y el clima científicos del momento pueden hallarse en Nancy Stepan, Beginings of Brazilian Science, Science History Publications, Nueva York, 1976, págs. 23 y sigts.

48/ Ibídem, pág. 134.

49/ José Martí, Obras completas, edición conmemorativa del cincuentenario de su muerte, prólogo y síntesis biográfica de Isidro Méndez, Editorial Lex, La Habana, 1946, 2 vols. Abundantes índices facilitan la consulta de esta edición, cuyo ordenamiento, por lo demás, deja bastante que desear. Tenemos noticias de otras posteriores, aparentemente más completas, pero no hemos podido consultarlas.

50/ Revista Universal, México, 25 de mayo de 1875, en Obras Completas, edición citada, t. II, pág. 704.

51/ Prólogo al libro Cuentos de hoy y de mañana de Rafael de Castro Palomino, en Ibídem, t. I, pág. 737.

52/ Revista Universal, México, 26 de octubre de 1875, en Ibídem, t. II, pág. 812.

53/ Ibídem.

54/ "Guatemala", Talleres Gráficos Siglo XX, México, 1878, en Ibídem, t. II, pág. 240.

55/ "Peter Cooper", carta a La Nación de Buenos Aires, desde New York, 9 de abril de 1883, en Ibídem, t. I, pág. 1076.

56/ "Escuela de mecánica", La América, New York, setiembre de 1883, en Ibídem, t. II, pág. 505

57/ "El proyecto de instrucción pública ...", Revista Universal, México, 26 de octubre de 1875, en Ibídem, t. II, pág. 812.

58/ "Las escuelas en los Estados Unidos", La República, Tegucigalpa, Honduras, 13 de noviembre de 1886. Este importante artículo, no incluido en la citada edición de las Obras Completas, puede verse en José Martí precursor de la UNESCO, edición y prólogo de Félix Lizaso, Publicaciones de la Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, La Habana, 1953, pág. 115.

59/ "Escuela de electricidad", La América, New York, noviembre de 1883, en ibídem, t. II, pág. 507.

60/ Ibídem.

61/ "Mente Latina", La America, New York, noviembre de 1883, en Ibídem, t. II, pág. 115.

62/ "Educación científica", La América, New York, setiembre de 1883, t. II, pág. 504.

63/ Ibídem.

64/ "Escuela de electricidad" ... etc., Ibídem, t. II, pág. 508.

65/ Ibídem.

66/ "Bronson Alcott, el platoniano", La Nación, Buenos Aires, 29 de abril de 1888, en Ibídem, t. I, pág. 1172.

67/ "Reforma esencial en el programa de las universidades americanas", La América, New York, enero de 1884, en Ibídem, t. II, pág. 495. Trae este artículo de Martí interesantes consideraciones sobre el estudio de las lenguas muertas y las lenguas vivas. Forzosamente debemos desatender aquí este tema, aunque cabe recordar que el mismo se había planteado ya décadas antes en casi toda América Latina, y revistió particular interés en Chile, donde el magisterio de Andrés Bello le dió características propias amén de un nivel excepcional.

68/ "El trabajo manual en las escuelas", La América, New York, febrero de 1884, en Ibídem, t. II, pág. 510.

69/ "Escuela de mecánica" ..., etc., en Ibídem, t. II, pág. 505.

70/ Ibídem.

71/ "La Escuela de Artes y Oficios de Honduras", La América, New York, junio de 1884, en Ibídem, t. II, pág. 516.

72/ "Trabajo manual en las escuelas", La América, New York, febrero de 1884, t. II, pág. 510.

73/ "Mente latina", La América, New York, noviembre de 1883, en Ibídem, t. II, pág. 114.

74/ "Las escuelas en los Estados Unidos", artículo y lugar citados, pág. 108.

75/ "A aprender en las haciendas", La América, New York, agosto de 1883, en Ibídem, t. II, pág. 502.

76/ "Escuela de mecánica", artículo y edición citados, t. II, pág. 505.

77/ "Nuestra América", El Partido Liberal, México, 30 de enero de 1891, en Ibíd., t. II, pág. 108.

78/ Ibíd.

79/ Benito Pérez Galdós lo recuerda en uno de sus Episodios Nacionales: "un antillano llamado Hostos, talentudo y brioso, de ideas muy radicales".

80/ Pedro Henríquez Ureña, "Ciudadano de América", prólogo a la edición de Moral social de Eugenio María de Hostos, Ed. Losada, Buenos Aires, 1939. (Su primera edición es de 1888). Para José Gaos Moral social "es la obra maestra del pensamiento moral en la América española".

81/ Eugenio María de Hostos, Obras completas, vol. XII, Forjando el porvenir americano, pág. 132. Estas Obras completas - en realidad incompletas - constan de veinte tomos y fueron publicadas por el gobierno de Puerto Rico en 1939 e impresas por Cultural S.A., Habana, Cuba. Un significativo volumen antológico América y Mostos (Cultural S.A., Habana, Cuba, 1939) recoge una importante serie de ensayos sobre el autor. Numerosas antologías han difundido su pensamiento; señalemos solo una, por tratarse de una traducción: Essais, trad. de Max Daireaux, prólogo de Pedro Henríquez Ureña, Institut International de Coopération Intellectuelle, París, 1936.

82/ Ibíd., pág. 133.

83/ Ibíd., pág. 138.

84/ Este importante texto no aparece en la citada edición de las Obras completas; citamos según la mencionada edición de Moral social, que lo incluye como apéndice.

85/ Gregorio Weinberg, "El escepticismo de Varona", en Homenaje a Enrique José Varona en el centenario de su natalicio, Publicaciones del Ministerio de Educación, La Habana, 1951, t. II, págs. 224 y sigts. Este Homenaje recoge una serie de estudios del mayor interés para profundizar la polifacética personalidad de Varona; además desconocemos se hayan publicado sus Obras completas varias veces anunciadas. Para una buena bibliografía, pormenorizada y rigurosa, véase el capítulo dedicado a Varona en Los 'fundadores' en la filosofía de América Latina, Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, Washington, 1970, págs. 34-55.

86/ Humberto Piñera Llera, Panorama de la filosofía cubana, Unión Panamericana, Washington, 1960, pág. 90. Los subrayados aparecen en la cita de Varona transcrita. Véase también el capítulo correspondiente a Varona en Félix Lizaso, Panorama de la cultura cubana, Colección Tierra Firme del Fondo de Cultura Económica, México, 1949, págs. 57-79.

87/ Francisco Romero, "Enrique José Varona", en Filósofos y problemas, Ed. Losada, Buenos Aires, 1947, págs. 9-48.

88/ Ibíd., págs. 47-48.

89/ Varona, prólogo y selección de José Antonio Fernández de Castro, Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, México, 1943, pág. 140. En esta transcripción los subrayados son nuestros.

90/ H. Piñera Llera, ob. cit., pág. 82.

91/ Política y sociedad en una época de transición, Paidós, Buenos Aires, 1962; también T.S. di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colaboradores, Argentina, sociedad de masas, Eudeba, Buenos Aires, 1965.

92/ Para una caracterización de la generación del 80 se dispone de una bibliografía muy copiosa, entre la cual destacamos: la primera parte ("La formación de la Argentina moderna") de Argentina, sociedad de masas, ob. cit.; el primer centenar de páginas de Thomas F. McGann, Argentina Estados Unidos y el sistema interamericano 1880-1914, trad. de Germán O. Tjarks, Eudeba, Buenos Aires, 1960; Ezequiel Gallo y Roberto Cortés Conde, Argentina. La República conservadora (vol. V de la Historia Argentina dirigida por Tulio Halperin Donghi), Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972, donde se omiten casi todas las dimensiones educativas, culturales e ideológicas. Desde el punto de vista católico: Néstor Tomás Auza, Católicos y liberales en la generación del ochenta, ob. cit.; y más específicamente referido al tema de nuestro interés el valioso aporte de Juan Carlos Tedesco, Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900), Ed. Panedilla, Buenos Aires, 1970.

93/ J.C. Tedesco, ob. cit., págs. 14-15.

94/ La educación en el desarrollo de América Latina (inédito).

95/ Véanse para caracterizar este proceso las diversas colaboraciones que integran el N° 1 de la Revista de Historia, dedicada a "La crisis del 90", Buenos Aires, 1957; en particular la de Norberto Rodríguez Bustamante sobre "Las ideas pedagógicas y filosóficas de la generación del 80".

96/ Francisco Romero, "Indicaciones sobre la marcha del pensamiento filosófico en la Argentina", en Sobre la filosofía en América, Ed. Raigal, Buenos Aires, 1952, pág. 24

97/ A pesar de su reconocida trascendencia, la Escuela de Paraná carece todavía de un estudio orgánico y exhaustivo; hay, en cambio, ensayos meritorios sobre varios de sus integrantes.

98/ Emilio Fermín Mignone, Relación entre el sistema político y el sistema educativo en la Argentina. (1853-1943), FLACSO, Buenos Aires, 1978 (documento mimeografiado), en particular págs. 28-46.

99/ A.D. Márquez y E. Sobrino, La evolución de las concepciones y de las realizaciones pedagógicas en América Latina, trabajo citado, pág. 8.

100/ Leopoldo Zea, El pensamiento latinoamericano, ob. cit. pág. 83.

101/ José Luis Romero, Las ideas políticas en Argentina, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 5a. ed. actualizada, 1975; Ricaurte Soler, El positivismo argentino, Imprenta Nacional, Panamá, 1959; la parte correspondiente al positivismo en Juan Carlos Torchia Estrada, La filosofía en la Argentina, Unión Panamericana, Washington, 1961; y, por supuesto, los trabajos clásicos, ya citados, de Alejandro Korn y Francisco Romero.

VIII. A MODO DE CONCLUSION

A lo largo del proceso histórico, tanto la realidad como las ideas educativas en 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, como así a las ideologías que los informaban. De su análisis podrían inferirse ciertas características significativas, algunas de ellas perdurables. Así, determinadas 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 y aseguraran su concreción. En otros casos 'modelos' prestigiosos trasplantados - y de probada eficacia en ciertas 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; tal sería, por ejemplo, la paradójica situación de los grupos conservadores que postulaban un Estado fuerte para demorar o impedir los cambios, cuando por su parte los liberales contribuían a debilitarlo en circunstancias en que carecían de otros medios para encarar las grandes modificaciones que, por lo menos en teoría, propiciaban.

La extensión y, en cierto sentido la complejidad del texto de esta nueva versión ampliada requiere dilatar las 'consideraciones finales' de la anterior, destacando por lo menos algunos problemas, elementos o factores en determinados casos o atando cabos en otros.

Como notas más generales digamos que se han subrayado las asincronías recurrentes perceptibles en los procesos de desarrollo entre los diversos países de la región, pero también, y sobre todo, dentro mismo de los países; el concepto de 'modelo' aplicado permite poner de resalto - por lo menos así lo juzgamos - el carácter desequilibrado, asimétrico del desenvolvimiento histórico latinoamericano, y asimismo hace posible advertir otra nota no menos significativa: la constante asincronía entre la realidad, las instituciones, la legislación y las ideas, visible en todos los planos, pero que en el terreno educativo se torna muy evidente. Estos rasgos explican, siquiera parcialmente, las dificultades que debieron vencerse para elaborar este trabajo.

Otro obstáculo, de no menor magnitud, ofrece la periodización. Aquí hemos adoptado la ya explicada en las 'consideraciones iniciales', esto es: 'cultura impuesta', 'cultura admitida o aceptada' y 'cultura criticada o discutida'; si bien por los límites hasta ahora propuestos, este tercer momento no ha sido aquí considerado, ya que correspondería aproximadamente a los procesos registrados con posterioridad a 1930, cuando se produce una dramática y generalizada inflexión en el signo de los 'modelos'. Pero a los efectos prácticos de la exposición hemos introducido un ordenamiento subordinado al expuesto, que toma

en cuenta tanto etapas, como situaciones y corrientes de pensamiento; así pues, la falta de un criterio homogeneizador es más aparente que real, pues lo que se ha querido mostrar, aun a riesgo de complicar su lectura, es la conveniencia de introducir el concepto de 'modelo' a diferentes niveles de análisis. Entendemos, por tanto, que el recurso ordenador al cual hemos recurrido - 'modelo' o 'estilo' - posee los efectos unificadores y organizadores requeridos.

Este texto procura ofrecer, como ahora suele decirse con reiteración, varios niveles de lectura; por lo menos tal ha sido el propósito al redactarlo.

El primero de ellos, el descriptivo-explicativo-interpretativo de cada capítulo considerado como una unidad, parece epistemológicamente fácil de legitimar; esta coherencia interna en modo alguno excluye el señalamiento de las contradicciones ínsitas en todo proceso que se desarrolla inmerso en un arduo tiempo histórico, y no, como es habitual en el discurso corriente, en un tiempo cronológico, simplista y empobrecedor.

Si admitimos, de partida, la riqueza de perspectivas que ofrece el tantas veces mencionado concepto de 'modelo' y lo aplicamos al terreno específico que nos interesa, advertiremos hasta dónde facilita realmente la comprensión de ciertos procesos. Así, por ejemplo, podría afirmarse que el de crecimiento hacia adentro reclamará una más profunda y básica democratización, que llegado el caso puede conducir a una mayor equidad en el acceso posible a los bienes y servicios. En cambio, el de crecimiento hacia afuera podría ser más fácilmente compatibilizado con la perduración de una sociedad caracterizada por un signo de manifiesta asimetría. Esta última opción puede intentarse bajo la cobertura de la modernización; en vez la primera exige cambios profundos. Más todavía, los sectores interesados prefieren -cuando no les resta otra alternativa, y, por muchos motivos, deben apartarse de las formas tradicionales- la modernización, ya que por cobijar un proceso concentrador del ingreso éste los favorece y los identifica pronto con la sociedad considerada como un paradigma. Esto explica aquel momento que, a lo largo de este trabajo, hemos llamado 'cultura aceptada o admitida', y pone de relieve tanto su forzoso carácter minoritario, como las dificultades prácticas de difundir sus logros al resto de la población, es decir universalizarlos efectivamente.

La estructura, uno de los factores determinantes de la perduración de un 'estilo' o 'modelo', constituye una de sus rigideces mayores, aun cuando exista una relación dialéctica, no mecánica, entre ambos. Así, aunque la perduración del régimen de la hacienda obstaculiza el cambio y aun la modernización, por otro lado la acogida de técnicas para incrementar o mejorar la producción (en muchos casos, cierto es, a expensas del hombre y de la Naturaleza) habrá de modificarla. Y sin detenernos en demasía sobre el punto, importa de todos modos subrayar los efectos nocivos que puede adquirir un estilo extractivo por su carácter depredador del suelo y sus efectos alteradores sobre el medio ambiente biológico, con graves consecuencias sobre la población. Este fenómeno nada infrecuente ha sido en América Latina, sobre todo en las zonas mineras o en las regiones tropicales de cultivo intensivo, donde la modificación del habitat produjo verdaderos desastres demográficos. Estas mismas situaciones, si bien un tanto reducidas en sus efectos, perduran hasta nuestros días en zonas como las del Caribe, y suelen justificarse por sólo la eficiencia económica con descuido evidente de los costos sociales. Recordemos aquí, siquiera de paso, que dichas

argumentaciones ya tuvieron sus tempranos refutadores en el siglo XVIII como Victoriano de Villava, con especial referencia a la explotación de las minas del Potosí; o como Alejandro von Humboldt, cuando analizaba las formas de explotación del imperio colonial, sobre todo en el Virreinato de la Nueva España y en la isla de Cuba. Para ambos, monoproducción, servidumbre y decadencia no están disociados. Aquellos argumentos economicistas a los que antes aludimos desconocen, implícitamente, que el desarrollo no es un proceso unidireccional ni conserva un mismo ritmo, de donde, entre otras conclusiones que suelen sacarse está la de una especie de determinismo tecnológico, una suerte de fatalidad, cuando las opciones, por fortuna, siempre fueron plurales; razonamiento al cual suele acoplarse este otro, no menos errado: que lo que es bueno para los países centrales forzosamente debe serlo también para los de la periferia, o en vías de desarrollo. Esta actitud precrítica permite, entre otras cosas, legitimar sin más el trasplante, en el terreno educativo de ideas, instituciones, objetivos, planes, programas, textos, etc.

Desde otra perspectiva, la lectura quizás podría facilitar el rastreo del significado atribuido en cada etapa a los distintos niveles de enseñanza o su efectiva valoración social; o dicho más claramente, una vez determinado como supuesto previo el papel de la educación dentro del 'modelo', estudiar la popular o la superior, observadas ahora por separado si se quiere. Este recurso permitiría probablemente repensar en lo que tienen de específico la enseñanza primaria, la universitaria o la técnico-profesional y vistas desde ángulos infrecuentes.

Con deliberada intención hemos dejado para el final, por su complejidad misma, otra posibilidad que hace factible repasar ciertas cuestiones o constantes desde un horizonte distinto. Pero acotemos antes que este trabajo no se ha propuesto levantar un inventario de todos los problemas educativos en todos los países latinoamericanos durante el lapso considerado; tampoco pretende convertirse en una exhaustiva historia de la educación; apenas quiere acometer un esfuerzo de interpretación del secular proceso empleando categorías de análisis diversas de las habituales. Se plantea otras metas, así, poder determinar siquiera qué papel desempeñan algunos factores, qué elementos aparecen como coherentes con el proceso y cuáles no; inquirir el sentido de ciertos éxitos y fracasos; buscar constantes; se preocupa por la funcionalidad de ciertas propuestas o realizaciones, sus límites y resistencias. De este modo, y a pesar de la señalada discontinuidad del material ofrecido, algunas respuestas podrán encontrarse si nos preguntamos por ejemplo (y aquí no jerarquizamos las interrogantes ni pretendemos agotar su nómina) acerca del papel del Estado, en determinadas circunstancias, en la organización o desorganización del sistema educativo, sus relaciones con otros agentes o agencias educativas, como la Iglesia. El problema de la educación indígena desde la Colonia en adelante, en qué términos se planteaba y qué soluciones se expusieron para el mismo (aislamiento, exterminio, incorporación o asimilación); y en un grado de mayor generalidad, el problema educativo en sociedades asentadas sobre pueblos o minorías sojuzgadas. Relación entre educación rural y urbana; sus peculiaridades y diferencias, amén de algunos intentos, teóricos y prácticos, de reducir las distancias en ciertas condiciones al amparo de determinados proyectos. Así, hemos recordado que muchas veces, en países 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 o innovaciones, de manera tal que la educación agudizaba las contradicciones en lugar de reducirlas o superarlas; de este modo, y pese a la buena voluntad muchas veces puesta en la empresa, se entorpecía o postergaba la homogeneización de la estructura social. Otras cuestiones se han abordado a lo largo del texto; por ejemplo el significado del trasplante de ideas a otras realidades, tal el caso de las liberales o positivistas, a las cuales se prestó particular atención en sus respectivos capítulos, por constituir un tema vigente en muchos respectos aunque ahora con referencia a otras corrientes. Valor atribuido al trabajo a partir de las culturas indígenas hasta la sociedad de consumo que ya se intuye cuando se consolidan las nuevas elites que escogen sus pautas en función de ciertos paradigmas, y su análisis se efectuó a través del prisma de algunas instituciones, donde predominan, según los casos, lugares y momentos, la servidumbre, la esclavitud o los asalariados. Algo también se lleva expresado acerca del empleo de la lengua como instrumento de dominio (imposición del náhuatl, quechua, español, portugués, etc.), en detrimento de naciones o culturas sometidas. Tampoco se ha dejado de señalar las diferencias entre la educación masculina y femenina como expresión de un tipo de sociedad; y su paulatina reducción según ciertos reclamos derivados de las transformaciones (urbanización, industrialización, democratización, etc.) que registran los diferentes modelos. Se han recordado la función, prestigio profesional y nivel de remuneraciones de los docentes; también las modificaciones de las perspectivas educacionales según ellas se propongan formar súbditos o ciudadanos, en suma, presencia del ingrediente político en los 'modelos'. No se ha desatendido especificar la expresión pública de los movimientos estudiantiles, cuya gravitación parece acentuarse a medida que se modifica la extracción social del alumnado, y éste participa o deja de participar en la elaboración o concreción de las propuestas que aspiran a definir el significado y los alcances de la educación y la cultura como factores transformadores de la sociedad o de los 'modelos' que tratan de expresarla. En ciertos momentos se ha subrayado la relación entre el interés prestado a los aspectos de la política educativa y el consagrado a las cuestiones estrictamente pedagógicas o didácticas. En fin, para no abundar en más problemas, digamos que se ha prestado particular atención al papel de instituciones como la universidad, su capacidad de actualizar, adaptary generar conocimientos; su evidente agotamiento en determinados momentos del proceso y surgimiento a su alrededor de instituciones que tratan de llenar el vacío que van dejando las tradicionales, porque las rigideces del sistema hicieron que, en distintos momentos, las innovaciones se recibiesen o propagasen por otras vías; tampoco olvidamos las dificultades doctrinarias que plantea repensar las universidades dentro de un 'modelo' diferente, lo que hace que por momentos se las niegue; esta actitud, desdichadamente, conserva mayor vigencia de la que sería de desear. También algo se ha dicho, cierto es, acerca de la extracción social de los estudiantes, funcionalidad de las profesiones u orientación de las carreras, etc. Y creemos queda en claro que fuera del concepto de 'modelo' mal podría entenderse, insistimos, el significado profundo de la diversificación del reclutamiento, del incremento o mengua del número de estudiantes o la multiplicación de especialidades; más aún, quizás estos problemas, y muchos otros, a los que hoy tanta atención suele prestarse, ni siquiera podrían exponerse o aparecerían con rasgos debilitados como expresiones numéricas sin trascendencia cualitativa, si no se apela a dicho recurso o representación.

Estimamos que la discontinuidad con que han sido tratados estos y otros problemas no dificulta el entendimiento de lo que sí conjeturamos esencial

destacar: la perduración, vigencia e interrelación de la mayoría de las cuestiones teóricas y prácticas, cuya comprensión más acabada exige incontestablemente una perspectiva histórica y un análisis en función de ciertas categorías. Y esto hace tanto al entendimiento de las ideas educativas como a la clarificación de las respuestas acometidas en su nombre.

Y para concluir digamos: todo parece indicar que la superación de muchos de los actuales desajustes, contradicciones e inadecuaciones del sistema educativo latinoamericano, o de las relaciones entre éste y la sociedad, recomiendan la necesidad de encarar estudios penetrantes e imaginativos, que permitan elaborar 'modelos' teóricamente satisfactorios y prácticamente viables; desafío que hace ya bastante más de un siglo enunció vigorosamente Simón Rodríguez cuando escribió: "o INVENTAMOS o ERRAMOS ...".

RESUMEN - RESUMÉ - SUMMARY

Abarca este trabajo un prolongado período de la historia de la educación latinoamericana, desde algunas civilizaciones prehispánicas hasta el 'Positivismo' (comienzos del siglo XX). Su propósito esencial ha sido estudiar, empleando algunos nuevos instrumentos conceptuales, como los de 'modelo' o 'estilo de desarrollo', el papel que desempeñó la educación - vista desde diferentes planos como son los de las ideas, las instituciones, los valores y la realidad - en el proceso de formación y consolidación de las nacionalidades.

El primer capítulo expone los criterios generales del estudio, sus métodos y objetivos, como así también los límites impuestos a esta nueva versión ampliada y revisada.

Al abordar "La educación prehispánica" se analizan sus manifestaciones a través de diversas culturas de muy diferentes estadios de desarrollo; así, por un lado, la de los tupí, prácticamente nómadas; y, por el otro, las de aztecas e incas complejamente estructuradas. Luego de considerar el enfrentamiento con los invasores europeos, y sus efectos desquiciadores sobre la existencia aborígena, el capítulo siguiente se propone caracterizar la complicada sociedad colonial hispanolusoamericana, y las particularidades que en el plano educativo adquiere ese arduo 'modelo'.

Con la "Ilustración" asistimos al primer intento de modernizar la sociedad, y dentro de ese 'proyecto' se le atribuye a la educación un papel sobresaliente, aunque muchas de sus realizaciones más significativas deban rastrearse fuera del sistema. Durante el momento siguiente, "Emancipación", el papel político que se le concedía a la educación revela otra dimensión, con evidentes peculiaridades, como fueron los intentos por ensanchar el ámbito de su influencia a nuevos sectores sociales, por modificar los valores admitidos incorporándoles el de libertad, de donde, por ejemplo, los esfuerzos por suprimir los castigos corporales en la escuela, etc. "Liberales y conservadores", tema central de un capítulo así llamado, destaca las notas que tipifican estas encontradas tendencias ideológicas y las limitaciones de sus propuestas educativas, enfatizando el papel que cada una de ellas atribuía al Estado en la materia. "Hacia la educación popular", aborda sobre todo el análisis de las propuestas de hombres que, como B. Juárez, D.F. Sarmiento y J.P. Varela, se esforzaron por llevar a la práctica, en sus respectivos países, un modelo de desarrollo con amplia participación política y utilitaria para una efectiva democratización de la sociedad, con la incorporación de las masas, en particular las rurales. El último capítulo corresponde a "La etapa positivista", cuyo centro de gravedad estaba puesto en las ideas de orden y progreso, a las que se subordinaba la de libertad que había preocupado a las anteriores generaciones; por último, en el capítulo final, se pretende esbozar un inventario y un balance crítico de las perspectivas y resultados que ofrece este trabajo.

Ce travail comprend une longue période de l'éducation latino-américaine depuis quelques civilisations préhispaniques jusqu'au "Positivisme" (au début du XX siècle). Son but essentiel a été étudier le rôle joué par l'éducation -envisagée de différents niveaux comme ceux des idées, des institutions, des valeurs et de la réalité- dans le processus de formation et de consolidation des nationalités. Cette étude a été faite employant quelques nouveaux instruments conceptuels tels que ceux de 'modèle' ou de 'style de développement'.

Au premier chapitre on expose les critères généraux de l'étude, ses méthodes et ses objectifs, ainsi bien que les limites imposées à cette nouvelle version revue et corrigée.

Au sujet de "L'éducation préhispanique" on analyse ses manifestations par de diverses cultures dont les étapes de développement sont très différentes: d'un côté, celle des Tupis, presque nomades, et de l'autre, celles des Aztèques et des Incas, toutes structurées d'une façon très complexe. Après avoir considéré l'affrontement avec les envahisseurs européens et ses effets bouleversants sur l'existence aborigène, au chapitre suivant on se propose de caractériser la complexe société coloniale hispano-lusitaino-américaine, et les particularités que a ce 'modele' ardu sur le plan éducatif.

Par "l'Illustration" nous assistons à la première tentative de moderniser la société et dans ce 'projet' on attribue à l'éducation un rôle remarquable quoique bien de ses plus significatives réalisations doivent être fouillées hors du système. Au moment qui suit, appelé "L'émancipation", le rôle politique accordé à l'éducation montre toute autre dimension, aux particularités bien évidentes, telles que les essais pour élargir le cadre de son influence vers de nouveaux secteurs sociaux pour modifier les valeurs admises en y incorporant celles de la liberté et d'où, par exemple, les efforts pour supprimer les châtements corporels dans l'école, etc. "Libéraux et conservateurs", thème central d'un chapitre ainsi nommé, met en valeur les notes qui typifient ces si rencontrées tendances idéologiques et les limitations de leurs propositions éducatives remarquant le rôle que chacune attribuait à l'Etat à ce sujet. "Vers l'éducation populaire", aborde en particulier, l'analyse des propositions de ceux qui comme B. Juárez, D.F. Sarmiento et J.P. Varela, s'évertuèrent à mettre en oeuvre, chacun dans son pays, un modèle de développement avec une large participation politique et utilitaire visant à une effective démocratisation de la société avec l'incorporation des masses, notamment les rurales.

Le dernier chapitre correspond à "L'étape positiviste" dont le centre de gravitation était mis aux idées d'ordre et de progrès auxquelles se subordonnait celle de liberté qui avait tellement inquiété les générations précédentes. Au dernier chapitre on cherche à tracer un inventaire et un bilan critique des perspectives et des résultats qu'offre ce travail.

This study covers a lengthy period of the history of Latin American education, from some pre-Hispanic civilizations down to 'positivism' (early twentieth century). Its essential purpose is to study, through some new conceptual instruments such as 'models' or 'style of development', the role played by education in the process of formation and consolidation of nationalities, as seen from different angles, such as from the standpoint of ideas, institutions, values, and reality.

The first chapter sets out the general criteria of the study, its methods and goals, as well as the limits imposed upon this new expanded and revised version.

In its approach to "Pre-Hispanic Education", it analyzes its manifestations in various cultures having very different stages of development; thus, on the one hand, that of the Tupis, who were practically nomads and, on the other, those of the Aztecs and the Incas, which had complex structures. After considering the confrontation with the European invaders and its unsettling effects on aboriginal existence, the purpose of the next chapter is to characterize the complicated Hispano-Luso-American colonial society and the peculiarities acquired on the educational plane by this arduous 'model'.

With the coming of "Enlightenment" we witness the first attempt to modernize society, and within this 'project' education is assigned an outstanding role, although many of its most significant achievements must be traced outside the system. During the next stage, "Emancipation", the political role assigned to education reveals another dimension having evident peculiarities, such as the attempts to broaden the sphere of influence to new social sectors, to modify accepted values incorporating freedom, whence, for instance, the efforts to suppress corporal punishment in schools, etc.

"Liberals and conservatives", the central theme of another chapter thus entitled, stresses the aspects that typify these opposed ideological trends and the limitations of their educational proposals, emphasizing the role assigned by each to the State in this field. "Toward education of the people" deals particularly with the analysis of the proposals of those who, like B. Juárez, D.F. Sarmiento and J.P. Varela endeavoured to implement in their respective countries a model of development with broad political and utilitarian participation for the effective democratization of society with the incorporation of the masses, particularly the rural masses.

The last chapter is entitled "The positivist stage", whose centre of gravity were the ideas of order and progress, to which was subordinated the idea of freedom which had concerned earlier generations. The final chapter outlines an inventory and a critical balance of the prospects and results offered by this study.

APENDICES

Consejos de un padre náhuatl a su hija*

Se publica a continuación por vez primera la versión completa de uno de los huehuetlatolli, "plática de los ancianos", recogida por fray Bernardino de Sahagún en el siglo XVI e incorporada al Códice Florentino, folios 74v - 84r.

Es éste un texto clásico que solían repetir los padres nahuas (aztecas, texcocanos, etcétera) a sus hijas cuando llegaban a la edad de discreción. En las palabras del padre se transmitían los grandes ideales de la cultura de los antiguos mexicanos, presentados en forma asequible a la capacidad de la niña. No solamente como documento para conocer la cultura de los antiguos mexicanos, sino aun desde el punto de vista literario, el presente discurso posee valor extraordinario.

Consejos de un padre náhuatl a su hija

1º Aquí estás, mi hijita, mi collar de piedras finas, mi plumaje de quetzal, mi hechura humana, la nacida de mí. Tú eres mi sangre, mi color, en ti está mi imagen.

2º Ahora recibe, escucha: vives, has nacido, te ha enviado a la tierra el Señor Nuestro, el Dueño del cerca y del junto, el hacedor de la gente, el inventor de los hombres.

3º Ahora que ya miras por ti misma, date cuenta. Aquí es de este modo: no hay alegría, no hay felicidad. Hay angustia, preocupación, cansancio. Por aquí surge, crece el sufrimiento, la preocupación.

4º Aquí en la tierra es lugar de mucho llanto, lugar donde se rinde el aliento, donde es bien conocida la amargura y el abatimiento. Un viento como de obsidias sopla y se desliza sobre nosotros.

5º Dicen que en verdad nos molesta el ardor del sol y del viento. Es este lugar donde casi parece uno de sed y de hambre. Así es aquí en la tierra.

6º Oye bien, hijita mía, niñita mía: no es lugar de bienestar en la tierra, no hay alegría, no hay felicidad. Se dice que la tierra es lugar de alegría penosa, de alegría que punza.

7º Así andan diciendo los viejos: "para que no siempre andemos gimiendo, para que no estemos llenos de tristeza, el Señor Nuestro nos dio a los hombres la risa, el sueño, los alimentos, nuestra fuerza y nuestra robustez y finalmente el acto sexual, por el cual se hace siembra de gentes.

*/ Tanto la traducción del texto náhuatl original realizada por Miguel León-Portilla, como el fragmento de la breve nota que la precede, se reproducen de América Indígena, órgano trimestral del Instituto Indigenista Interamericano, México, octubre de 1961, vol. XXI, N° 4, págs. 339-343.

8.º Todo esto embriaga la vida en la tierra, de modo que no se ande siempre gimiendo. Pero, aun cuando así fuera, si saliera verdad que sólo se sufre, si así son las cosas en la tierra, ¿acaso por esto se ha de estar siempre con miedo? ¿Hay que estar siempre temiendo? ¿Habrá que vivir llorando?.

9.º Porque, se vive en la tierra, hay en ella señores, hay mando, hay nobleza, águilas y tigres. ¿Y quién anda diciendo siempre que así es en la tierra? ¿Quién anda tratando de darse la muerte? Hay afán, hay vida, hay lucha, hay trabajo. Se busca mujer, se busca marido.

10.º Pero, ahora, mi muchachita, escucha bien, mira con calma: he aquí a tu madre, tu señora, de su vientre, de su seno te desprendiste, brotaste.

11.º Como si fueras una yerbita, una plantita, así brotaste. Como sale la hoja, así creciste, floreciste. Como si hubieras estado dormida y hubieras despertado.

12.º Mira, escucha, advierte, así es en la tierra: no seas vana, no andes como quiera, no andes sin rumbo. ¿Cómo vivirás? ¿Cómo seguirás aquí por poco tiempo? Dicen que es muy difícil vivir en la tierra, lugar de espantosos conflictos, mi muchachita, palomita, pequeñita.

13.º Sé cuidadosa, porque vienes de gente principal, descienes de ella, gracias a personas ilustres has nacido. Tú eres la espina y el brote de nuestros señores. Nos fueron dejando los señores, los que gobiernan, los cuales allá se fueron colocando en fila, los que vinieron a hacerse cargo del mando en el mundo; dieron renombre y fama a la nobleza.

14.º Escucha: mucho te he dado a entender que eres noble. Mira que eres cosa preciosa, aun cuando seas tan sólo una mujercita. Eres piedra fina, eres turquesa. Fuiste forjada, taladrada, tienes la sangre, el color, eres brote y espina, cabellera, desprendimiento, eres de noble linaje.

15.º Todavía esto ahora te voy a decir: ¿acaso no lo entenderás muy bien? ¿Todavía andas jugando con tierra y tepalcates? ¿Acaso todavía estás reposando en la tierra? En verdad un poco escuchas ya, te das cuenta de las cosas: por tu propia cuenta, vas cobrando experiencia.

16.º Mira no te deshonres a ti misma, a nuestros señores, a los príncipes, a los gobernantes que nos precedieron. No te hagas como la gente del pueblo, no vengas a salir plebeya. En tanto que vivas en la tierra, junto y al lado de la gente, sé siempre en verdad una mujercita.

17.º He aquí tu oficio, lo que tendrás que hacer: durante la noche y durante el día, conságrate a las cosas de Dios, muchas veces piensa en el que es como la Noche y el Viento. Hazle súplicas invócalo, llámalo, ruégale mucho cuando estés en el lugar donde duermes. Así se te hará gustoso el sueño.

18.º Despierta, levántate a la mitad de la noche, póstrate con tus codos y tus rodillas, levanta tu cuello y tus hombros. Invoca, llama al señor, a nuestro señor, a aquel que es como la Noche y el Viento. Será misericordioso, te oirá de noche, te verá entonces con misericordia, te concederá entonces aquello que mereces, lo que te está asignado.

19º Pero si fuera malo el merecimiento, la asignación que se te dieron cuando aún era de noche, la que te tocó al nacer, cuando veniste a la vida, con eso (con tus súplicas) se hará buena, se rectificará: la modificará el señor, el señor nuestro, el dueño del cerca y del junto.

20º Y durante la noche está vigilante, levántate aprisa, extiende tus manos, extiende tus brazos, aderézate la cara, aséate las manos, lávate la boca, toma de prisa la escoba, ponte a barrer. No te estés dando gusto, no te pongas nomás a calentar, lava la boca a los otros, haz la incensación, no la dejes, porque así se obtiene de nuestro Señor su misericordia.

21º Y hecho esto, cuando ya estés lista, ¿qué harás? ¿cómo cumplirás tus deberes femeninos? ¿Acaso no prepararás la bebida, la molienda? ¿No tomarás el huso, la cuchilla del telar? Mira bien cómo quedan la bebida y la comida, como se hacen, cómo quedan buenas, cómo se hacen una buena comida y una buena bebida.

22º Estas cosas que de algún modo se llaman "las que pertenecen a las personas", son las que corresponden a las señoras, a los que gobiernan, por esto se las llamó "cosas propias de las personas", la comida propia de los que gobiernan, su bebida: sé diestra en preparar la bebida, en preparar la comida.

23º Pon atención, dedícate, aplícate, aplícate a ver cómo se hace esto, así pasarás tu vida, así estarás en paz. Así serás valiosa. No sea que en vano alguna vez te envíe el infortunio el Señor nuestro. Acaso crezca la pobreza entre los nobles. Míralo bien, abrázalo, que es oficio de mujer: el huso, la cuchilla de telar.

24º Abre bien los ojos para ver cómo es el arte tolteca, cuál el arte de las plumas, cómo bordan con colores, cómo entreveran los hilos, cómo los tiñen, las mujeres, las que son como tú, las señoras nuestras, las mujeres nobles. Cómo urden las telas, cómo se hace su trama, cómo se ajusta. Pon atención, aplícate, no seas vana, no te dejes vanamente, deja de ser negligente contigo misma.

25º Ahora es buen tiempo, todavía es buen tiempo, porque todavía hay en tu corazón un jade, una turquesa. Todavía está fresco, no se ha deteriorado, no ha sido aún torcido, todavía está entero, aún no se ha logrado, no se ha torcido nada. Todavía estamos aquí nosotros (nosotros tus padres), que te metimos aquí a sufrir, porque con esto se conserva el mundo. Acaso así se dice: así lo dejó dicho, así lo dispuso el Señor nuestro que debe haber siempre, que debe haber generación en la tierra.

26º Todavía aquí estamos, todavía en tiempo nuestro, aún no ha venido el palo y la piedra del Señor nuestro, Todavía no morimos, todavía no perecemos, ¿qué es lo que piensas, niñita, palomita, muchachita? Cuando nos haya ocultado el señor nuestro, con la ayuda de otro podrás vivir, porque no es tu destino, no es tu don, vender yerbas, palos, sartas de chile, tiestos de sal, tierra de tequesquite, parada en la entrada de las casas, porque tú eres noble. Adiéstrate en el huso, en la cuchilla del telar, en preparar bebidas y comidas.

27º Que nunca sea vano el corazón de alguien, nadie diga de ti, te señale con el dedo, hable de ti. Si nada sale bien, ¿cómo será tu fracaso? Por eso, ¿no vendremos nosotros a ser vituperados? Y si ya nos recogió el señor nuestro, ¿acaso por esto no se nos vituperará por atrás, acaso no seremos reprendidos en la región de los muertos? En cuanto a ti, ¿acaso no pondrás en movimiento en tu contra el palo y la piedra? ¿no harás que contra ti se dirijan?.

28º Pero si atiendes, ¿también entonces podrá venir la reprensión? Tampoco seas ensalzada por otros en exceso, no ensanches tu rostro, no te ensoberbezcas, como si estuvieras en el estrado de las águilas y los tigres, como si estuvieras luciendo tu escudo, como si todo el escudo de Huitzilopochtli estuviera en tus manos. Como si gracias a ti estuviera levantando la cabeza, y a nosotros nos acrecentaras el rostro. Pero si no haces nada, ¿no serás entonces como una pared de piedra, no se hablará de ti, apenas serás ensalzada? Pero sé en estas cosas como lo desea para ti el señor nuestro.

29º He aquí otra cosa que quiero inculcarte, que quiero comunicarte, mi hechura humana, mi hijita: sabe bien, no hagas quedar burlados a nuestros señores por quienes naciste. No les echés polvo y basura, no rocíes inmundicias sobre su historia, su tinta negra y roja, su fama.

30º No los afrentes con algo, no como quiera desees las cosas de la tierra, no como quiera pretendas gustarlas, aquello que se llama las cosas sexuales y si no te apartas de ellas ¿acaso serás divina? Mejor fuera que perecieras pronto.

31º Ahora bien, con calma, con mucha calma, pon atención, si así lo ha de pensar el señor nuestro, si alguno hablara de ti, si se dice algo de ti, no lo desdeñes, no golpees con tu pie la inspiración del señor nuestro, acógela, no te retraigas, que no pase junto a ti dos o tres veces, no te andes haciendo la retraída; aunque nosotros te tengamos por hija, aun cuando por medio nuestro hayas nacido, no te envanezcas olvidando en tu corazón al señor nuestro. Así te arrojarías al polvo y la basura, a la vida de las mujeres públicas. Y entonces el señor nuestro se burlaría, obraría contigo como él quisiera.

32º No como si fuera un mercado busques al que será tu compañero, no lo llames, no como en primavera lo estés ve y ve, no andes con apetito de él. Pero, si tal vez tú desdeñas al que puede ser tu compañero, el escogido del señor nuestro, si lo desechas, no vaya a ser que de ti se burle, en verdad se burle de ti y te conviertas en mujer pública.

33º Pero, prepárate, ve bien quien es tu enemigo, que nadie se burle de ti, no te entregues al vagabundo al que te busca para darse placer, al muchacho perverso.

34º Que tampoco te conozcan dos o tres rostros que tu hayas visto. Quien quiera que sea tu compañero, vosotros, juntos, tendréis que acabar la vida. No lo dejes, agárrate de él, cuélgate de él aunque sea un pobre hombre, aunque sea sólo un águilita, un tigrillo, un infeliz soldado, un pobre noble, tal vez cansado, falto de bienes, no por eso lo desprecies.

35º Que a vosotros os vea, os fortalezca el señor nuestro, el conocedor de los hombres, el inventor de la gente, el hacedor de los seres humanos.

36º Todo esto te lo entrego con mis labios y mis palabras. Así, delante del señor nuestro cumplo con mi deber. Y si tal vez por cualquier parte arrojaras esto, tú ya lo sabes. He cumplido mi oficio, muchachita mía, niñita mía. Que seas feliz, que nuestro señor te haga dichosa.

100

100

APENDICE 2

"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" *

Primeramente, que en sus escuelas no reciban ni admitan niñas para enseñarlas á leer ni rezar, por la indecencia que es y los inconvenientes que pueden suceder.

Lo 2º Que en comenzando á venir los niños á la escuela de mañana y tarde el maestro les vaya tomando lición personalmente á los de escribir, en carta ó proceso, y por la tarde en libro tan solamente, para que en lo uno y en lo otro salgan buenos letores y á los de leer que deletrearen, se les dará también lición en carta, y á los demás en sus libros ó cartillas, cada uno donde le perteneciére leer.

Lo 3º Los niños dejen las plumas en la escuela cuando salieren, para que cuando vuelvan las hallen cortadas, porque el tiempo que en esto se había de gastar lo ocupen en estudiar y dar sus liciones, y así no les faltará tiempo para escribir y acabar sus planas.

Lo 4º Que cada un mes den muestras á los niños de la letra que fueren aprendiendo, y por lo menos sean de media plana y procuren que en ellas haya todas las letras del ABC, y que sean de cosas buenas y santas.

Lo 5º Que para el buen aprovechamiento de los discípulos sea obligado el maestro dos veces al día, una á la mañana y otra á la tarde, levantarse á ver como escriben los niños y enmendarles las letras que hicieren mal y enseñarles á tomar bien la pluma.

Lo 6º Que á la hora del corregir, que por las mañanas será á las diez, y por las tardes á las cuatro, les mire las planas y corrija las letras que no hubiesen hecho bien, las cuales luego escriban los niños debajo de la corrigidura y muestren al maestro.

Lo 7º Que los maestros enseñen dos formas de letras, redondilla y bastardilla, que son las más necesarias, y para que con más brevedad y perfección las aprendan los niños, se les darán al principio muestras de letra grande, de suerte que en una plana hagan doce renglones, y escriban sobre falsas reglas, hasta que vayan soltando la mano.

Lo 8º Que después que hayan tomado lición todos y corregido, rezarán en coro la doctrina cristiana, en esta manera: por la mañana las cuatro oraciones, los mandamientos, la confesión en romance, y por la tarde los artículos de la fe y las demás restantes, de suerte que cada día recen toda la cartilla, para que la sepan de memoria, y asimismo dirán la tabla.

*/ Texto tomado de La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de S. Felipe por José Toribio Medina, Santiago de Chile, Imprenta Elzeviriana, 1905, págs. CCCXLI-CCCXLVI.

Lo 9º Que las vísperas de fiesta por la tarde haya escuela, y hagan lo que es costumbre los demás días de trabajo, excepto los sábados por la tarde, que se les ha de tomar cuenta de las oraciones á cada uno en particular, y hecho esto, rezarán toda la doctrina y se les enseñará á ayudar á misa.

Lo 10º Que los niños que aprendiesen á contar tomarán lición de cuenta, después que hayan suelto los demás, porque ántes no habrá lugar, por tener ocupado el día en leer y escribir.

Lo 11º Que los maestros no lleven á los niños por las materias, ni por las falsas reglas más dinero del que se les paga por su enseñanza, salvo papel en que les haga las muestras ó falsas reglas.

Lo 12º Enseñarles que por la mañana, en levantándose, se hincen de rodillas delante de alguna imágen y persignándose y santiguándose den gracias á Dios por haberles dejado llegar á aquella hora, y pídasle su favor y gracia para emplear aquel día en su sancto servicio, guardando sus mandamientos; lo cual hecho, recen las cuatro oraciones comunes de la Iglesia, rogando á Dios por sí y por sus padres y por el Papa y por los demás prelados de la Iglesia y Religiones della, y por nuestro católico rey don Felipe y por todos los demás reyes y príncipes cristianos y por todo el pueblo cristiano, para que todos sirvan á Dios guardando su ley, y por la reducción de los herejes á la Iglesia Romana y por la conversión de todos los infieles al gremio della y desta manera se salven, pues fuera della ninguno puede agradar á Dios ni salvarse.

Lo 13º Que procuren todos los días oír misa, á lo menos los domingos y fiestas de guardar, y que la sepan ayudar conforme al misal nuevo, y oílla de rodillas con mucha atención y devoción, y el evangelio en pie, y oigan sermón cuando lo hubiere.

Lo 14º Que cuando entren en la iglesia, tomando agua bendita, se persignen y santigüen, y hincadas ambas rodillas hagan oración delante del Santísimo Sacramento, las manos puestas, con mucha atención y devoción, sin mirar á una parte ni á otra.

Lo 15º Que cuando pasasen por delante de alguna iglesia ó de alguna imágen ó cruz, hagan el acatamento debido, quitándose el sombrero, porque los cristianos reverenciamos y adoramos la cruz y á sus imágenes en cuanto nos representan á Jesucristo Nuestro Señor y á sus sanctos, según de quien es cada imagen.

Lo 16º Que todos recen cada día el rosario de Nuestra Señora y sean muy devotos della y de los demás sanctos y del Angel de su Guarda y, sobre todo, sean muy devotos de Nuestro Señor Jesucristo, imitando sus virtudes y pensando á menudo, en su vida, muerte y pasión y se confiesen todos á menudo, á lo menos las fiestas principales del año y comulguen los que fuesen de edad para ello.

Lo 17º Que cuando oyesen las campanas de la iglesia mayor que tañen á orar, se hincen de rodillas, y rezando alguna cosa, den gracias á Dios por habernos dado á Jesucristo Nuestro Señor en la misa por sacrificio que ofrezcamos cada día al Padre Eterno; y cuando tañen á medio día, hincados también de

rodillas y rezando algo, se acuerden que á aquella hora fue crucificado Jesucristo Nuestro Señor por nosotros y denle gracias por ello; y lo mismo hagan á las tres de la tarde cuando tañen la campana en la iglesia mayor, que es la hora en que Jesucristo Nuestro Señor murió en la cruz; y á la noche cuando tañen á las Ave Marías, hincadas las rodillas, recen tres Ave Marías, acordándose del Misterio de la Encarnación de Jesucristo Nuestro Señor en el vientre virginal de Nuestra Señora la Virgen María; y cuando tañen por las ánimas de purgatorio, ruegen á Dios por ellas, rezando algo; y, finalmente, siempre que oyeren el reloj se acuerden de la hora de su muerte, pidiéndole á Nuestro Señor les dé buena muerte, acabando en su sancto servicio y gracia.

Lo 18º. Que cuando entren en la escuela hagan de rodillas oración delante de alguna imágen que habrá en ella, pidiendo á Dios les dé su gracia para que aprendan letras y virtud, y cuando volviesen del escuela á sus casas, besen las manos á sus padres.

Lo 19º. Que siempre que comieren pidan la bendición, y acabado de comer den gracias á Dios porque se los ha dado.

Lo 20º. Que ninguno lleve á la escuela libros lascivos ni profanos, ni en sus casas lo tenga, ni lea, sino todos sean libros devotos y buenos que enseñen cosas de la religión cristiana y buenas costumbres, y los maestros tengan cuidado de mirar mucho en esto, como de cosa de mucha importancia.

Lo 21º. Que todos sean muy obedientes á sus padres y á los que á cargo los tienen, y sin licencia no salgan de casa.

Lo 22º. Que todos en sus casas enseñen la doctrina cristiana á los que no la saben, y esto sea con la declaración que el maestro les enseña, y á los que así lo hicieren, cada semana su maestro les perdone una vez de azotes, trayendo de su padre firma de como la enseñan; y por las calles la vayan cantando, ó otros cantares buenos, y ninguno cante por ellas, ni en su casa ó otro lugar, cantar alguno deshonesto ó malo, so pena de ser azotado por ello; y lo mismo sea de los que se apedrearen.

Lo 23º. Que ninguno eche maldiciones á otro, ni jure juramento alguno, sino su afirmar ó negar sea: por cierto, ó en verdad, ó verdaderamente; ni mientan, ni digan palabras deshonestas, y el que lo contrario hiciese sea azotado por ello.

Lo 24º. Que ninguno se junte con muchachos de malas costumbres, ni resabios; mas, su trato sea con virtuosos y buenos, y sean todos bien criados unos con otros, no diciéndose palabras afrentosas ni de menosprecio, y el que lo contrario hiciere sea azotado por ello; y al que lo sufriese por amor de Dios, sin tomar mal por mal, se le perdone una vez de azotes.

Lo 25º. Que ninguno pague dinero, ni cosa que lo valga, ni cambalache unas cosas por otra; pero el dinero que para sí les hubiesen dado, lo den á pobres, para que así se acostumbren desde chiquitos á ser limosneros, ó lo empleen en obras buenas.

Lo 26º Que por las calles vayan á espacio, quietos y modestos, y topando á algún sacerdote ó religioso, justicia ó viejo, le quiten el sombrero, y estando en la iglesia ó en otra parte, y llegando alguno de los dichos, estando él sentado, se levantará, y le dará su asiento, no habiendo otro.

Lo 27º Que el que saludase á otro sea diciendo "loado sea Jesucristo Nuestro Señor", y el otro respon da "por siempre;" y estornudando diga; "Jesús sea conmigo," y el que lo oyese responda "amén," que quiere decir "así sea."

Lo 28º Que á la noche, antes de acostarse, cada uno se hincará de rodillas y rezará las cuatro oraciones y la confesión general, y acabado diga: yo creo y tengo todo lo que cree y tiene la Sancta Madre Iglesia Romana, y protesto de vivir y morir en esta sancta fe católica; y pesándole de sus pecados, pida á Nuestro Señor perdón dellos, con propósito de confesallos y enmendarse dellos, y así se acueste rogando al Angel de la Guarda le guarde y defienda del demonio mientras duerme.

Lo 29º. Que el que viere ó supiese que alguno de la escuela hace algo contra estos avisos, lo diga al maestro para que él lo corrija.

Lo 30º Y asimismo los maestros tendrán cuidado de enviar los niños á la Compañía de Jesús los viernes por la tarde, en procesión, con su cruz, como se acostumbra, para ser doctrinados de los padres della, y vayan al sermón de la plaza.

Lo 31º Que todos los maestros sean obligados á tener estas ordenanzas en sus escuelas, y asimismo lo estén en que cada sábadó las lean á los niños para que sepan las cosas que han de guardar.

Mando que se guarden y cumplan por los maestros que he examinado estas ordenanzas y las lleven en sus exámenes con el título que se les diese.

APENDICE 3

Real Colegio Convictorio Carolino

Constituciones - 1783*

/D.n Juan Josef de Vertiz y Salcedo, Comendador de Puerto Llano en la órden de Calatrava Then.te grál de los Reales Exercitos, Virrey Govern.r y Capitan grál de las Provincias del Rio de la Plata, Buenos Ayres, Paraguay, Tucuman, Potosi, S.ta Cruz de la Sierra, Moxos, Cuio, y Charcas, con todos los Corregimientos, Pueblos, y Territorios, á que se extiende su jurisdiccion: de las Islas Malvinas, y Superior Precidente de la R.l Audiencia de la Plata.

Por quanto el Rey N^{ro}. Señor d.n Carlos tercero, que Dios gúe, se sirvio prescrivir en sus R.s ordenes colectas, que los Colegios, que ocuparon los Exjesuitas se apliquen para Universidades, Seminarios, ó Convictorios, segun las circunstancias de los Paizes; Consultando tan soberanas intenciones, que no llevan otro óbjeto que el bien de sus Vasallos, es de mi cargo el verificarlas. Por tanto, ya que por varios accidentes ha estado suspensa, la Ereccion de un Colegio, y conociendo las ventajas que de ella resultan al Publico. /especialmente á la Juventud, que padecia en esta Ciudad sus estravios por falta de reclusion, y otros; que con motibo de darles Estudios en las Provincias estrañas causavan á sus Padres crecidos gastos, resolví superar las dificultades que se presentaron, hasta Erigir en Colegio de Educacion, y de Estudios, el que fue de los Exjesuitas, con el crecido numero de óchenta Colegiales que en la vispera del Augusto nombre de su Magestad vistieron la veca, teniendo la complacencia de hacer con uno de ellos personam.te esta ceremonia, assi para authorizar la Funcion, como para alentar á los alumnos del Colegio, quedando de esta suerte erigido en R.l Colegio Convictorio Carolino para eternizar la memoria del S.or d.n Carlos tercero que desde el solio de España, por bondad del Cielo, nos rige, y gobierna, y para proceder con arreglo a sus / R.s órdenes, mando que se fixen á la Puerta de dho Colegio las Armas R.s con esclucion de otras, por ser dho Colegio puram.te real, sujeto á su inmediata r.l proteccion, y de sus Virreyes de estas Provincias del Rio de la Plata como reales vice Patronos: y deseando haora darle reglas por donde se diriga desde oy para lo subcesivo fundadas en maximas Christianas, que son el principio de la verdadera saviduria =

Ordeno, y mando que en dho Colegio se observen sin la menor infraccion las Constituciones siguientes.

*/ Texto tomado de Documentos para la Historia Argentina, tomo XVIII, Cultura. La enseñanza durante el período colonial, publicación de Facultad de Filosofía y Letras, Inst. de Invest. Históricas, Buenos Aires, 1924, cuya grafía se respeta.

Constitución 1.ª

Oficio del Rector

Primeramente ordeno, y mando, que en dho Colegio haya un Rector, que lo gobierne, q.e sea Clerigo Sacerdote, temeroso de Dios aprobado en sus Costumbres, prudente áfable de conocida literatura, y que de pruebas, ó bien fundadas esperanzas de q.e procurará por medios lícitos los aumentos del Colegio y que manejará sus intereses con amor / sin que pierda de vista la honrra de Dios, y del Colegio, y que igualmente cuidará del bien Espiritual, y temporal de los Alumnos del Colegio, y de su aprovechamiento, y q.e assi como ha de preceder á los demas llevando la preferencia del lugar, se aventajará en christiandad y virtud. El dño de nombrarlo recidirá en los S.res Virreyes, á quienes les compete como á Reales Vice Patronos, quienes le darán formal titulo de su cargo, como con efecto se lo he conferido al D.or D.n Vizente Jaunzaras, por reconocer en el, el complejo de las sobre dichas circunstancias.

Item. Ordeno, y mando que sean á cargo del Rector la Cobranza de las pensiones anuales, que será cien pesos de cada colegial los cuales se pagarán de quatro en quatro meses, anticipando siempre el primer tercio, para asegurar la renta la que procurará arreglar el Rector á los primeros dias de los Meses de Enero, Mayo, y Septiembre, / de forma q.e aun q.e entren algunos Colegiales, en dos distintos Meses, los reducirá á los antecedentes, para que con mas facilidad exija en un solo dia los tercios de todos, para q.e se oviten los embarasos que ocasionarian en las quantas la diversidad de plazos, con la prevencion, que assi como el Rector se obliga á restituir á los Colegiales quando se retiren lo que faltare al completo del tercio pagado, assi tamb.n conociendo renuencia en la paga despedira del Colegio a quien no cumpla con esta obligacion por no tener el Colegio otro fondo de Renta que el que forman los cien pesos q.e cada Colegial paga, y para evitar toda confucion en la quenta tendrá los Libros sig.tes.

Libros

Un Libro en que por cabeza se pongan estas constituciones, en el qual no se aciente cosa alguna fuera de los Estatutos q.e resultaren de las vicitas, que del Colegio se hicieren cada año por el vice real Patrono, ó por quien este Comisionare.

Habra / otro Libro donde se acienten por sus nombres, y apellidos los Colegiales que fueren entrando con expreccion del dia mes, y año, y assi mismo sus circunstancias, lo que facilitará la quenta de lo q.e se deve, y paga.

Otro Libro donde asi mismo se asentará el gasto que se hiciere, separando el gasto ordinario del Extraordinario.

Constitución 2.a

Oficio del Vice Rector

Item. ordeno y mando que en dho Colegio haia un vice Rector que ayude al Rector á la guarda y cumplimiento de las constituciones, y a todo lo demas necesario para el buen regimen del expresado colegio, y assi mismo para que en ausencia del Rector, y en caso de enfermedad, ó que salga á la Calle, cuide, y vele la observancia de las Constituciones, y p.a quando salgan en Comunidad los Colegiales. / los acompañe precidiendo, y q.e assi al salir, como al regresar, sea con la desencia, y compostura que es justo.

Constitución 3.a

Del Regente y Pasante De las funciones interiores del Colegio, y otros actos literarios

Item. ordeno y mando, que haia en dho Colegio un Regente, ó Prefecto de estudios á cuió cargo esté el dirigir, y regular con dependencia del Rector todas las funciones interiores del Colegio, y assimismo haya un Pasante de Gramatica y Latinidad, que instrua á los Gramaticos Colegiales en esta facultad dentro del mismo Colegio; para los quales cargos tengo nombrados, al d.r d.n Pantaleon Rivarola, y á d.n Pedro Fernandez quienes los doveran exercer hasta tanto que de los mismos Colegiales se forman algunos que puedan precidir, y pasar á los de las otras facultades; pues entonces devera el Rector, nombrar p.r Precidentes ó Pasantes anuales á los mas benemerit. s/y de mayor havilidad, p.a distinguirlos con este honor, y para que sirvan de aliviar al Colegio las pensiones, y cargas que tiene sobre si, con que quedarán extinguidos dhos cargos de Regente, y Pasante que solo se ponen interinamente.

Constitucion 4.a

De la Resepcion de los Coleg.es

Item. ordeno, y mando que los que huviesen de recibirse en el Colegio sean pencionistas, y no de gracia en atención á que los fondos, ó fincas que se havian aplicado al Colegio de los bienes confiscados á los Exjesuitas han llegado cassi a su exterminio, y assi solo deben admitirse los de la primera clase, con calidad de q.e a lo menos tengan diez años de edad, Hijos legitimos, que sepan leer, y escribir suficientem.te de buenas inclinaciones, y costumbres, para que no sean capaces de inficionar a los otros, ya sea corrompiendo la pureza de sus costumbres, ó inspirandoles / un espiritu de queja, y de inobediencia para cuió efecto los que huvieren de recibirse en el Colegio haran antes informacion de ser christianos viejos, limpios de toda macula y raza de Moros, y Judios, y recién convertidos á nuestra Santa fé catholica, y que no tienen su origen de

Penitenciados por el santo oficio, ni que hayan ellos, ó sus Padres tenido oficio infames, y q.e assimismo antes, no han dado mal exemplo, ni han sido de malas costumbres, ó inclinaciones para que se entienda, que aprovecharon en virtud y letras con la buena enseñanza que se les diere:

Constitución 5.a

De la forma con que se ha de vestir-la veca al Colegial

Item. ordeno, y mando que quando algun Joben hechas todas las diligencias sobre dichas se recibiere de Colegial, se junten en la Capilla ó en otra pieza competente el Rect.r y Colegiales, y en presencia de ellos se pondra de rodillas el pretendiente / y todos entonaran el Himno Veni Creator, al fin dirá el Rector la oracion; y lo despojará del vestido seglar diciendo. exuat ate Dominus veterem hominem cum actibus suis: y responderan todos Amen: luego dira los versos y oracion.S siguientes.

V. Domine exaudi orationem meam
R. Et clamor meus ad te veniat.
V. Dominus voviscum.
R. Et cum Spiritu tuo.

Oremus

Domine Deus virtutum suplices Deprecamur Clementiam tuam ut huncfalnululum tuum. N. misserationis tuo abundantia ab omni vetustatis ereptione expurget, ut capaceu Sacro novitatis eficias. Per Dominum nostrum &.a R. Amen.

Luego el rector le vestirá la ópa, veca y bonete diciendo — induat te Dominus novum hominem qui secundum Dum creatus est in justicia sanctitate / et veritate in nomine Patris. &.a Despues le hechará agua vendita, y el Colegial hará el Juramento conforme a la constitucion siguiente, y edad que tenga.

Constitucion 6.a

De la forma del Juramento q.e han de hacer quando fueren recibidos

Yo natural de tal parte hijo legítimo de N. y de N. Colegial en este R.l Colegio de san Carlos, juro por Dios. nuestro señor y la gloriosissima Virgen Maria, y por los Bienaventurados San Pedro, y S.n Pablo y por el Glorioso San Carlos Borrromeo Patron de este Colegio, que desde esta hora en adelante sere obediente, y fiel al Rey nuestro señor, y a su virrey de estas Prov.as assi Dios me ayude, y estos s.tos Evangelios. Tambien prometo óbedecer al S.r Rector y Vice Rector, que de presente son, y en adelante fueren, en todas las cosas del maior servicio de Dios, y de su Iglecia y del maior culto, y beñeracion de su / Diuina Magestad segun lo ordenan las Constituciones las

quales guardaré inviolablemente, y con todas mis fuerzas defenderé el misterio de la Inmaculada Concepcion de Maria Santissima, y procuraré la honrra, libertad, y preeminencias de este R.l Convictorio mientras viviere en qualquier estado, ó dignidad en que me vea constituido, y lo amparare siempre. Así mismo prometo manifestar y decir con toda pureza al Señor Rector, y vice Rector quanto parezca convenir al buen Gobierno, ó á q.e se corrijan las graves transgresiones de los discolos.

Constitución 7.a

Del Vestido y traxe de los Coleg-es

Item. ordeno y mando que el vestido de los colegiales sea en esta forma: la ópa, ó hoba de paño negro de segunda, y la sobre-rrropa, ó Gauan de paño musgo./assi por hauerlo en mas abundancia, y á precios mas moderados, como por el dho Color encubre qualquiera mancha. La veca será encarnada, y sobre ella al lado del Corazon se pondra el Escudo de plata con las R.s Armas.El Bonete de picos sera forrado en paño negro y en todos procurará el Rector la uniformidad en el ropaje: Quando sucediere salir algun Colegial del Colegio, no se le permitirá llevar fuera la ropa de Colegial, sino q.e la dejará en señal de reconocimiento; pero si insistiere en sacarla, no se le estorvara, variandose enteramente la forma del vestuario, y lo mismo se hara con el Escudo de las R.ª Armas.

Item. por que segun la sentencia de s.n Bernardo la descompostura en el vestido argüe deformidad en el entendimiento, y costumbres: ordeno, y mando que todos los Colegiales usen siempre vestido de color ónesto, no permitiendoles que lleven en las Medias ótros colores, que el negro, morado, embinadas, ó color de pasa, ni tampoco traigan ánillos de oro, ó plata, ni Relox, ni quanto indique / profanidad por que todo esto solo sirve para importunar á los Padres, y distraerlos del Estudio que deuen mirar como uno de los mas principales objetos.

Item. ordeno, y mando que quando se dignare el Ex.mo S.or Virrey venir al Colegio le saldran á recibir todos en comunidad vestidos de ópa, veca, y bonete, y lo mismo se practicará quando el Prelado Eclesiast.co hiciere al Colegio igual honor.

Constitución 8.a

De los dias en q.e saldran fuera los Colegiales

Item. ordeno y mando que los dias del cumple años de S.M. y de su Augusto Nombre vaya el Rector con doze Colegiales al Palacio del S.or Virrey á felicitar tan plaucibles dias, obligacion q.e es indispensable en unos Vasallos, q.e fincan su gloria en la dilatada vida de su Soberano a quien justamente miran

como á Protector, y Patron: Para los dias del s.or Virrey hira el Rector con seis Colegiales, y / para los del s.or óbispo con quatro.

El Jueves santo todos en comunidad acompañados del Rector andaran las Estaciones acostumbradas, recojiendose á horas regulares en cuio acto procuraran ir con toda la modestia, y compostura posible.

Queda al arvitrio del Rector el salir algunos dias con dos Colegiales á vicitar algunas Personas distinguidas de esta Capital a fin de que se exerciten, ó instruian en el trato civil, con tal modo, que no parezca artificial, ni menos se hagan fastidiosos á la sociedad.

Todos los Jueves del año q.e huviere asueto, y los dias de fiesta por la tarde saldran á recrearse en Comunidad un rato acompañados del Rector, Vice Rector, ú otro Sacerdote Exemplar. A las casas de sus Padres solo hiran en dias y casos, mui señalados, que el discernirlos se reserva á la prudencia del Rector como el nombrarles persona q.e les sirva de fiel socio; pero el pernoctar fuera / por ningun motibo se Concederá.

Constitución 9.a

De las cosas q.e son prohibidas á los Colegiales

Item. ordeno y mando q.e ningun Colegial. cargue ni tenga en su Quarto armas ofencivas, ó defencivas, no se le permitira tomar tabaco en humo, jugar naipes, dados, ni otros juegos prohibidos por Ley, ni jugar dinero aun que sea a juegos permitidos, tampoco jugaran de piez ó manos unos con otros, ni se andaran tirando la ropa, en lo q.e pondran mucho cuidado el Rector, y Vice Rector.

No entraran unos en los Quartos de ótros, ni aun en tiempo de asueto p.r q.e la esperiencia ha enseñado que son perniciosas despues sus consecuencias, ni recibiran en ellos las vicitas de áfuera para las quales se les dispondrá una pieza inmediata a la Porteria. No tendrán ni leeran libros contra la Religion, contra el Estado, ó contra las buenas costumbres, ni escriviran / villetes para mandar fuera del Colegio ni los recibiran, sin q.e primero los lea el Rector, ó (y) Vice Rector.

No Comeran cosa de azeyte, ó graza dentro de sus Quartos, sino q.e presisamente deveran bajar al Refectorio franqueandoles prontamente la llave el Refitolero, como no sea por la noche; de este modo se evitará la inmundicia de los Quartos, y se logrará el que coman con aseo, y comodidad. No daran quenta

á sus Padres, ni a los de áfuera de las reprehenciones, que se huvieren dado dentro el Colegio. Tampoco pasaran al lugar donde havitan los Esclavos, ni á la Cosina á fin de que no rosen con gente baja, y cuándo necesitaren de agua caliente, ú otra cosa que haia de traherse de la Cosina llamaran a un criado de los del Colegio, y le encargaran la diligencia.

Capítulo 10

De los Exercicios Espirituales que hande tener los Colegiales

Item. ordeno, y mando, que todos los dias practiquen los Exercicios Espirituales, que se diran / en el Capitulo de la distribucion quotidiana que deven óservar. Todos los Meses del año tendran una Confecion y Comunion de regla el día que señalare el Rector sin q.e p.r esta constitucion se entienda prohibido el q.e comulgen con mas frecuencia si su devocion lo pidiere y si en el mes viniere alguna festividad de las principales del S.or ó de Maria Santíssima, tambien tendran confecion y comunion.

El Jueves santo cumpliran todos con la Iglecia comulgando de mano del Rector. Todos los Domingos de mes. tendran retiro Espiritual segun la distribucion que hallare por mas conveniente el Rector.

Todos los años entraran á exercicios Espirituales la vispera de la Asencion del S.or y saldran de ellos la vispera de Pasqua de Espiritu Santo, y á ellos podra admitir el Rector a los Ecleciasticos que quiciesen gosar de este veneficio. Asimismo se hara fiesta todos los años / con la solemnidad pocible al Glorioso Patron del Colegio S.n Carlos.

Capítulo 11

De la distribucion Quotidiana

Item. ordeno, y mando que en todo tiempo se observe dentro de dho Colegio la distribucion sig.te

A las cinco de la mañana se tocara á despertar. De las cinco ala media, vestirse, lavarse, peinarse &a

A la media se hirá á la Capilla, y puestos de rodillas, se persignaran diran el acto de contricion, y resaran las letania de la virgen haciendo coro el vedel.

Concluida la letania se leeran los puntos brevemente a que se seguirá la oracion por el espacio de un cuarto de hora q.e se completa á las seis.

De las seis á la media óyran Misa, se retiraran á sus Quartos donde se conservan en silencio, y estudio hasta las siete y media que hecha seña van los.

Theologos

A leccion en la Clase hasta las ocho —
De las ocho a las nueve, sera la prim.a hora de Clase.
/De las nueve al quarto tiempo indifer.te
Del quarto, a las diez y quarto la segunda hora de Clase.
Del quarto a los tres quartos: Paso, theologos con theologos.
A los tres quartos se retiran al Colegio hasta las ónse.
De las onse a la media pasaran los theologos con los Filosofos.

Philosofos

A leccion en la Clase hasta las ocho.
De las ocho á las nueve tendran la hora de Clase y Esplicacion.
De las nueve a la media, paso unos, con otros.
De las nueve y media hasta las onze silencio, y Estudio.
A las onse pasarán con los Theologos hasta la media.
A las onse y media irán á refectorio, y concluida la Mesa tendran un rato de Conversacion, y quiete todos juntos donde el Rector destinase hasta las doze y media.
A las doze y media tendran siesta y descanso hasta la una, y media.
/A la una y media se despertara, y estaran en estudio hasta las dos y media.
A las dos y media, iran los.

Theologos

A la primera hora de Clase hasta las tres, y media.
De la media á los tres quartos tiempo indiferente.
De los tres quartos, a las quatro y tres quartos Conferencia.
De los tres quartos, a las cinco Silencio.
De las cinco, a las seis, Azueto, á esepccion de los dias en q.e ha havido Asueto toda la tarde, que entonses lo tendran hasta las Ave Marias.

Philosofos

A leccion hasta las tres.
De las tres, a las quatro tendran la primera hora de Clase.
De las quatro al quarto tiempo indiferente.
De las quatro y quarto, á las cinco y quarto conferencia.
De las cinco y quarto á las 6. Azueto.
A las seis iran todos á Rosario, y después se Estudiará hasta las ocho á esepccion de aquellos a quienes tocara el turno de las Academias a las q.e iran a las siete.
/A las ocho ~~seña~~, y quiete asta las nueve.
A las nueve leccion Espiritual hasta el quarto.

Del cuarto á la media Examen de Conciencia.

A la media se retiran á recojerse hasta los tres quartos, que se apagarán las luses, y descansarán hasta la cinco de la mañana, que se dispierta.

Los Gramaticos irán a la Aula por la mañana a las siete, y media en verano, y en Invierno a las ocho, y estarán en la Aula hasta las diez y media. Por la tarde en todo tiempo entrarán á las dos y media, y saldrán a las cinco y media.

Todos los días desde las siete á las ocho de la noche tendrán una hora de passo, sin excluir los días de fiesta.

Capitulo 12

Del Estudio, y Exercicios literarios, de los Colegiales

Item. ordeno, y mando que en órden al Estudio, funciones, Exámenes / publicos se arreglen al metodo q.e se observa en las Aulas: El Estudio quotidiano de los Colegiales, se regulará por el de la distribucion de q.e se abló en el Capitulo anteced.te será del cuidado del Rector, y Vice Rector el zelarlos en tiempo de Estudio, para que no malogren el tiempo. Los días de fiesta y Jueves del año tendrán Estudio hasta medio dia, y por la tarde Azueto, á esepcion de algunos días Clasicos en que podra el Rector darles Azueto. desde por la mañana si lo hallare por conveniente.

Todos los Lunes del año de las siete, a las ocho de la noche tendrán los Theologos conferencias Morales, asistiendo, y precidiendo el Regente de Estudios, ó la persona a quien nombrase el Rector, a cuio cargo estará el proponer las materias, y casos, que se han de tratar fixando la tablilla de ellos veinte y quatro horas antes.

Todos los Viernes del año tomarán los Theologos puntos por el Mño de las sentencias, y el Viernes siguiente tendrán su funcion literaria en el Pulpito del / Refectorio, interin los demas Comen y le replicarán por su turno otros dos Theologos. Los Filosofos tendrán igual funcion todos los Jueves del año, para la qual tomarán puntos veinte y quatro horas antes por los Quadernos, ó Tratado q.e se explicase en su Clase: En este acto literario, se alternarán las Clases de Filosofia; de suerte que un Jueves ocupen el Pulpito los Methaficos, otro los Logicos, con la diferencia q.e quando fuere el actuante Logico, le precidirá un Methafico, y quando Methafico un Theologo, para q.e con esta Emulacion se empeñen todos en hacerlo bien.

Todos los Domingos desde las dos y media hasta las tres y media de la tarde, tendrán otra función literaria en la que se alternarán las clases, en la forma que se dijo hablando de las funciones del Pulpito con la / circunstancia, que al Theologo le replicarán dos Theologos, y un Pasante, y al Logico, un Condictípulo, Metafísico, y un Theologo.

Todos los días de las siete a las ocho de la noche tendrán una hora de Conferencia sobre las questiones que tratan en las Aulas alternandose del modo dicho á esepcion de los Domingos, ó días en q.e huviere havido algunas funciones literarias de todas las Clases; que entonses sesara esta Conferencia.

Quando algun Colegial huviere de defender acto publico, sera Exercitado en las mismas Questiones ocho dias continuos en el Pulpito del Refectorio al tiempo que los demas comieren, y le replicaran dos Colegiales, un Condiscipulo, y otro de facultad superior, que deveran ser señalados veinte y quatro horas antes de la funcion.

El Lunes á medio dia ócuparan el Pulpito los Gramaticos, y por el Pasante de Gramatica del Colegio sera nombrado veinte y quatro horas antes el sujeto que lo ha de ocupar, la materia que ha de tratar y los Condiscipulos que lo han de examinar.

Concluido el Curso de las Clases, y Exámenes anuales, las Conferencias, ó Academias sobre dichas, se reduciran á una Academia de Estilo de Cartas, de traduccion del Franses, entender una Mapa, manejar un Globo, de Historia Eclesiastica, ó Profana, tambien se les dará asunto para una óracion que deveran decir en el Pulpito del Refectorio, para que de este modo se instruiaran en todas materias, y aprovechen el tiempo de las recreaciones: y quando el Rector viere que algunos no dicen esperansas de aprovecharse en los Estudios lo avisará a las Personas á cuyo cargo estubieren, con el designio de que le preparen otra carrera.

Constitucion 13

De los Azuetos que han de tener

Item. ordeno y mando para la recreacion / y descanso de los mismos Colegiales, que tengan ásueto todos los Jueves del año por la tarde despues de siesta, todos los dias de fiesta por la tarde, segun la costumbre introducida en las Aulas; en este tiempo le será permitido el recrearse con onestidad y modo en los Patios Publicos del Colegio, y no en los lugares escusados.

Tambien tendran asueto los dias de San Carlos, de S.to Thomas de Aquino, el dia del Patron de la Ciudad S.n Martin, los primeros dias de Pasqua, y algunos otros dias destinados del año, segun hallare por conveniente el Rector, á cuya prudente discrecion se deja el discernimiento de las causas legítimas, que puedan ocurrir para conceder esta gracia.

Constitucion 14

Delas vacaciones Generales

Item. órdeno y mando que las Vacaciones Generales no pasen de dos meses en cuyo tiempo iran á la Casa de Campo del Colegio en Comp.a del Rector, ó vice Rector, y estaran en ella lo menos quince dias logrando todas / las diversiones, que se les pueda proporcionar, para que assi cobren nuevo aliento para las tareas del año siguiente: A la prudencia del Rector se deja el disponerles las comodidades, y recreos. posibles mientras se mantuvieren en ella.

Constitucion 15

Del Aseo de los Colegiales

Item. Órdeno y mando que los Colegiales tengan cuidado de azear sus Quartos, y de tener sus camas colgadas, y bien dispuestas, que no handen con la ropa raída, manchada, ni mal colocada, todo lo qual zelaran con frecuencia, el Rector, y Vice Rector, reprehendiendo severam.te á los que ámonestados, no se emmendaren.

Señalará el Rector por Meses dos Coleg.s Zeladores de la limpieza, y Azeo del Colegio, y estos tendran cuidado de zelar, que se conserve con integridad, y Azeo, dando parte al Rector, ó vice Rect.r de los que contravinieren, para q.e sean reprehendidos.

El Rector tendrá / cuidado de concurrir al Refectorio á fin de instruir á los Colegiales en el modo de hacer esta accion, con aseo, y Urbanidad: Pondrá a la Puerta del Refectorio dos águas maniles con sus toallas, para q.e saliendo de comer se laven las manos. Queda á su cuidado el q.e en los dias que le parezca mande á algun Colegial trinchar algunas áves enseñandoles lo que ignoraren.

Constitucion 16

Del respeto, veneracion, y obediencia que deven tener á los superiores del Colegio

Item. Órdeno, y mando, que los Colegiales, veneren, obedezcan, y respeten á los Superiores del Colegio, sin atreverse á juzgar jamas, si lo que mandan esta bien ó mal mandado, sujetandose con humildad, y rendimiento, á sus Exortaciones, y reprehensiones, sin alterar la vos, en su presencia, y al Coleg.l que delinquiere en punto tan importante se le reprehenderá severamente proporcionando el castigo al grado de su desobediencia, y si huviere alguno tan atrevido que / hisiere armas, ó se recistiere con violencia sera expelido con desonrra del Colegio y borrado del Libro en que se apuntan las partidas de resepcion de los Coleg.s

Tendra cuidado el Rector de poner en cada Quarto un Colegial de los mas antiguos, y mejor juicio, a quien los demas respeten, y obedezcan, y de su cargo será que dentro de él se observen las Constituciones, dando parte al Rector, o Vice Rect.r de qualquiera novedad, ó infraccion q.e huviere.

Constitucion 17

Del Castigo de los Coleg.es

Siendo el premio, ó el Castigo los Polos con q.e se sostiene la humana sociedad, es indispensable, que se asigne alg.ⁿ castigo contra los desaplicados, desobedientes, ó infractores de las Constituciones, y assi ordeno, y mando, que solo al Rector ó Vice Rector, y nó á otro alguno dentro ó fuera del Colegio le compete Quando algun M^{ro}. de las Clases, notase algun defecto digno de reprehencion en los Coleg.es de su Aula / pasará un oficio, politico de palabra, ó p.^r escrito al Rector, ó Vice Rector para q.e estos apliquen al Colegial el proporcionado Castigo: pero si hubiese algun M^{ro}. que sin embargo de esta prohibicion se propasase á castigar ó dar de golpes á los Colegiales pertenece al Rector implorar la proteccion del R.l vice Patrono para q.e ponga el remedio conveniente.

El Rector y Vice Rector procuraran no aplicar con frecuencia el castigo de azotes quando contemplen que por medio de ótros penales Exercicios se pueden remediar sus faltas, y para los exessos enormes dispondra un Quarto donde tenga un Zepo, y un par de Grillos, para contener tan irregulares casos.

Constitucion 18

Del modo como se han de despedir. los Colegiales q.e salieren. del Colegio

Item. ordeno y mando, que quando alg.ⁿ Colegial saliere del Colegio concluidos sus Estudios saldran acompañandole hasta la Puerta con el Rector todes los Colegiales, haciendole todo el honor posible; pero quando / saliere del Colegio, sin concluir sus Estudios saldran acompañandole con el Vice Rector los Colegiales de su facultad. Quando algun Colegial fuere expedido del Coleg.^o ninguno lo saldrá á acompañar; y lo mismo se practicará con los q.e salieren del Colegio por no haberse querido sujetar, á las ordenes del Rector.

Constitucion 19

De la asistencia de los coleg.es en sus enfermedades, y sufragios q.e se han de hacer quando muera

Item. ordeno y mando que para las enfermedades graves de los Colegiales se destine una pieza en donde los enfermos puedan estar con comodidad, y quietud, y si sus Padres, ó aquellos á cuió Cargo estuvieren los quicieren sacar para curarlos, siendo la Enfermedad grave, no se les pondra embarazo, y siendo contagiosa será del cuidado del Rector el havisarles para q.e dispongan de ellos.

Quando succediere q.e alguno falleciese se le dará sepultura en la Capilla se pondra á los lados del Feretro dose velas; á la hora señalada concurrira todo el Coleg.º á las Exequias, colocandose los compañeros. / del Quarto del defunto detras del Feretro árrastrando la vega en señal de duelo, y de sentimiento de esta suerte sera conducido á la Capilla, donde se le cantará su vigilia, y Misa solemne de Cuerpo presente si fuese la hora competente; pero quando alguno muriese fuera del Coleg.º se hara saver á todos para que lo encomienden á Dios ofreciendo por su Alma las Misas, y Rosarios de tres días, continuos. Todos los años al ótro día de la fiesta del Santo Carden.l S.º Carlos Borromeo Patron del Colegio se hará un Aniversario, por las Almas de todos los Colegiales, y Eclesiásticos que huvieren servido en el Colegio.

Capitulo 20 de la Libreria

Item. órdeno, y mando que la Libreria del Colegio corra siempre á cargo del Rector, interin S.M. no órdena otra cosa, ceperando como lo tiene mandado S.M. todos aquellos Autores que contengan materias laxas, opuestas á la moral santa, y cuidará de q.e la pieza se mantenga aseada, no permitiendo, q.e / los Colegiales maltraten los Libros, y tambien celara que para fuera del Colegio no salgan Libros, por título, ni pretesto alguno, y ni aun el mismo Rector, ni alguna otra persona podra prestarlos, para lo qual lo desautorizo.

Asimismo prevengo que el dho Rector recibirá la Libreria por Inventario y de propio modo la entregará á q.n le suceda en el cargo.

Y para que todas estas Constituciones lleguen á noticia de todos se leerán todos los Meses delante de todo el Coleg.º para que ninguno alegue ignorancia que son dadas en Buenos Ayr.s á nueve de Diciembre de mil setecientos óchenta y tres años.

Reglamento para los maestros de primeras letras */

Santiago, 18 de Junio de 1813.

Un sistema metódico de opresión, y en donde no se presentaba arbitrio de ruina, aniquilamiento y destrucción que no se adaptase para tratar la América, hizo que esta hermosa porción de la tierra gimiese 300 años en la esclavitud y la incultura. El gabinete de Madrid expedía muy frecuentemente órdenes para que se suprimiesen escuelas, se quitasen cátedras y se desterrase en América toda clase de estudio útil. Interesada la dura España en que los naturales de estos países no despertasen por momento del letargo, que les hacía no sentir las cadenas que les oprimían, no solamente se les dejaba sin industria, cultura, comercio, etc., sino que llegando su crueldad hasta el extremo de querer se ignorasen los primeros rudimentos de las ciencias, se tomaban medidas indirectas a fin de evitar la vergüenza y execración que tal procedimiento podía ocasionar, si aun todavía conservaba algún rastro de pudor en esta materia. Los mismos decretos y reglamentos que expedían en Madrid para el arreglo y buena disposición de las escuelas ni tenían efecto, ni siquiera se circulaban a América. Para confirmación de estas tristes verdades basta saber que en Chile, en un país extenso y proporcionalmente de los más poblados de América, no se contaban cuatro escuelas de primeras letras dotadas suficientemente, y que, a pesar de las solicitudes del ayuntamiento de Santiago, no se quiso permitir una imprenta, y se pidieron informes a los presidentes para que expusiesen si convenía que la hubiese en este país.

Recuperada nuestra libertad, el primer cuidado del Gobierno ha sido la educación pública que debe empezar a formar, porque nada halló principiado en el antiguo sistema; y convencido de que del acierto en la elección de maestros para la enseñanza de primeras letras pende el dar la mejor instrucción a la infancia, formar buenas inclinaciones y costumbres y hacer ciudadanos útiles y virtuosos.

DECRETA:

1º En toda ciudad, toda villa y todo pueblo que contenga cincuenta vecinos, debe haber una escuela de primeras letras costeada por los propios del lugar, que se invertirán precisamente en este objeto con preferencia a todo otro, y en caso de no haberlos, el jefe de la provincia en cuya jurisdicción se halle dicho lugar, propondrá los arbitrios que puedan tomarse para su establecimiento.

2º En toda escuela habrá un fondo destinado para costear libros, papel y demás utensilios de que necesiten los educandos, de tal modo que los padres de familia, por ningún pretexto ni bajo título alguno, sean gravados con la más pequeña contribución.

 */ Texto tomado de Amanda Labarca H., Historia de la enseñanza en Chile, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939, págs. 367-370.

3º. Se destinarán lugares cómodos y situados en medio de la población para facilitar la concurrencia a las escuelas.

4º. No se podrá ejercer en el territorio de Chile el magisterio de primeras letras (ya se le nombre de oficio o ya el mismo interesado lo solicite) sin los requisitos de manifestar atestación auténtica de su párroco de haber sido examinado y aprobado en doctrina cristiana, de rendir una información con tres testigos y citación del procurador del pueblo donde ha de ejercer su ministerio, sobre su patriotismo (que ha de ser decidido y notorio), vida y costumbres, y de un informe de la justicia del lugar donde ha residido el interesado.

5º. Luego que se hallen evacuadas las diligencias del artículo anterior, sufrirá un examen ante dos individuos del cabildo del lugar donde va a enseñar, acompañados de un maestro de primeras letras, y a falta de cabildo, ante el cura, el jefe del lugar y el maestro, sobre la pericia en leer, escribir y contar, haciéndole extender varias muestras de todas clases de letras y ejemplares de las cuatro principales reglas de cuentas.

6º. Por estas diligencias no se llevarán al interesado derechos algunos por ningún ministro.

7º. Los eclesiásticos seculares o regulares, que se presenten a obtener magisterio de primeras letras, cumplen con manifestar un informe del ordinario o de su prelado si son regulares, en que se exprese ser notoria su aptitud y patriotismo, y a más pasarán por el examen que previene el artículo 5º.

8º. Concluidos todos estos requisitos, se pasarán las diligencias al Gobierno (sin perjuicio de poner en posesión a los interesados) para que éste sepa las circunstancias y aptitud de todos los maestros de primeras letras que enseñan en el territorio del Estado.

9º. Estos individuos, 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 presente para dispensarles una particular protección.

10º. Los maestros actuales sólo podrán continuar en la enseñanza, cumpliendo con los mismos requisitos que se previenen en el artículo 4º.

11º. Se llevarán a debido efecto las providencias que se han dado sobre el establecimiento de escuelas en la capital y se dará orden a las abadesas de monjas para que inmediatamente cumplan con lo dispuesto en decreto de 21 de Agosto de 1812, publicado en La Aurora, N° 29, tomo I.

12º. Se establecerá en cada villa una escuela de mujeres, en donde se enseñe a las jóvenes a leer, escribir y aquellas costumbres y ejercicios análogos a su sexo.

13º. Las maestras de niñas deben ser personas de una vida la más calificada y virtuosa, y se declara su destino por uno de los más honrosos y distinguidos del Estado. Para permitirles la enseñanza, deberá preceder informe de vida y costumbres, examen de doctrina por persona que dispute el párroco respectivo y aprobación de la justicia con audiencia del procurador de cabildo.

14º En la capital, se establecerán las escuelas de mujeres con las mismas circunstancias, en los monasterios de monjas, y en la forma del decreto citado en el artículo 11.

15º Todo hombre o mujer, que a más de los maestros nombrados y costeados por el Estado, quiera enseñar primeras letras, puede hacerlo pasando por las formalidades dispuestas, y percibiendo la pensión que acordaren con los educandos. El Gobierno reconoce que en éstos practican un servicio a la patria, muy recomendable.

16º En ninguna escuela se enseñarán niños de ambos sexos. Las maestras sólo admitirán mujeres, y los maestros varones.

17º Nada contribuye más a la buena educación que la elección de libros en que los infantes empiecen a leer. Las fábulas frías, las historias mal formadas, las devociones indiscretas, que carecen de lenguaje puro y máximas sólidas, depravan el gusto y ocasionan infinitos vicios trascendentales a toda la vida. Los niños de Chile serán enseñados por el pequeño catecismo que empieza: 'Decidme, hijo ¿hay Dios?' y está aprobado por el Sínodo, del señor Alday; por el 'Compendio Histórico de la Religión', de Pintón; por los 'Catecismos' de Fleuri y Poiget y por el 'Compendio de la Historia de Chile', de Molina.

18º El cuidado y protección de las escuelas de primeras letras se pone a cargo del cabildante decano de cada cabildo por lo respectivo a las escuelas de su provincia. Este debe responder en todo tiempo a los pueblos y al Gobierno del sagrado depósito que se le ha confiado.

19º El día último de cada mes es obligado precisamente a visitar las escuelas de la villa cabecera, y lugares que no disten de ella cuatro leguas: y cada seis meses, después de visitar las de toda la provincia, ha de informar al Gobierno si se cumple con este reglamento: qué clase de enseñanza se da a los jóvenes; cuánto es el número de los concursantes y cuál su aprovechamiento; cuáles las entradas de la escuela y sus destinos, y dará una razón de los muebles y enseres que tenga, y finalmente, informará cuánto pueda servir para que el Gobierno, o las personas que éste nombrase para visitar las provincias, conozcan y entiendan perfectamente el estado y circunstancias de cada escuela.

20º Ninguno puede enseñar en el Estado de Chile, sino en la forma dispuesta por este reglamento.

21º El Gobierno dispondrá prontamente un plan de enseñanza de primeras letras que se pasará a todos los maestros para su puntual cumplimiento.

Dado en el Palacio de la Junta Suprema de Chile. Francisco Antonio Pérez. José Miguel Infante. Agustín Eyzaguirre. Mariano de Egafía, Secretario.

Publicaciones del Proyecto

<u>Serie y N°</u>	<u>Título</u>	<u>Autor</u>
DEALC/1	Educación e industrialización en la Argentina.	J. C. Tedesco
DEALC/2	Educación y desarrollo en Costa Rica.	J. F. García
DEALC/3	Financiamiento de la educación en América Latina. Una aplicación a la Argentina.	H. Gertel
DEALC/4	Expansión educacional y estratificación social en América Latina. (1960-1970)	C. Filgueira
DEALC/5	Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina (a reed.)	G. Weinberg
DEALC/6	Educación, imágenes y estilos de desarrollo.	G. W. Rama
DEALC/7	Educación y desarrollo en el Paraguay. La enseñanza básica.	D. M. Rivarola
DEALC/8	Seminario Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Informe final. (Agotado)	
DEALC/9	Industria / educación en El Salvador.	J. C. Tedesco
DEALC/10	Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú.	J. Matos Mar y colaboradores
DEALC/11	Educación para el desarrollo rural en América Latina. (agotado)	Abner Prada
DEALC/12	La escuela en áreas rurales modernas.	J. P. Núñez
DEALC/13	Bibliografía sobre educación y desarrollo en América Latina y el Caribe. (agotado)	A. Copetti Montiel
DEALC/14	Bibliografía. Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe. (Agotado)	A. Copetti Montiel
DEALC/15	La educación rural en la zona cafetera colombiana.	R. Parra Sandoval
DEALC/16	Education and Development in the English-Speaking Caribbean. A Contemporary Survey	L. D. Carrington
DEALC/17	La educación no-formal en la reforma peruana.	J. Rivero Herrera
DEALC/18	Heterogeneidad técnica, diferenciales de salario y educación.	R. Carcioffi
DEALC/19	Disyuntivas de la educación media en América Latina.	R. Vera
DEALC/20	Educación y desarrollo en el Ecuador (1960-1978).	JUNAPLA
DEALC/21	Segundo Seminario "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Informe Final.	
DEALC/22	Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador.	
DEALC/23	Aprendizaje, innovación tecnológica y recursos humanos universitarios. Consideraciones sobre el caso argentino.	J. Vivas, R. Carcioffi C. Filgueira
DEALC/24	Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina	J. P. Terra
DEALC/25	Educación y desarrollo en el Perú. La reforma educativa. (en prensa).	O.S.P.E. Ministerio de Educación del Perú
DEALC/26	Estructuras sociales rurales en América Latina (en prensa).	E. Torres Rivas
Fichas/1	La planificación educativa en América Latina. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región.	N. Fernández Lamarra I. Aguerrondo
Fichas/2	Inserción de los universitarios en la estructura ocupacional argentina. (Agot.)	
Fichas/3	Educación y democracia.	G. W. Rama
Fichas/4	El concepto de masificación. Su importancia y perspectivas para el análisis de la educación superior.	J. Rodríguez F.
Fichas/5	Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas.	G. W. Rama
Fichas/6	Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos. (Agotado)	R. Parra Sandoval
Fichas/7	Cultura popular y educación en Argentina.	M. T. Sirvent
Fichas/8	Social Values of Secondary Students and their Occupational Preferences in Guyana.	S. B. Khan y U. M. Paul
Fichas/9	El origen social de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires	D. Klubitschko
Fichas/10	Acerca del debate sobre Educación y empleo en América Latina.	R. Carcioffi
Fichas/11	Education and Development in Latin America (1950-1975)	J. C. Tedesco y G. W. Rama
Fichas/12	Estilos de desarrollo y educación: un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades.	M. Wolfe

Buenos Aires, octubre 1980

LIBRO DE EDICION ARGENTINA
Impreso en CEPAL
Callao 67 - 4° B - 1022 Buenos Aires
Febrero de 1981

SEDE DEL PROYECTO

**COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES**

CALLAO 67 4º PISO
CASILLA DE CORREO 4191
TELEFONOS 40-0429 0431
DIRECCION CABLEGRAFICA UNATIONS
BUENOS AIRES REPUBLICA ARGENTINA