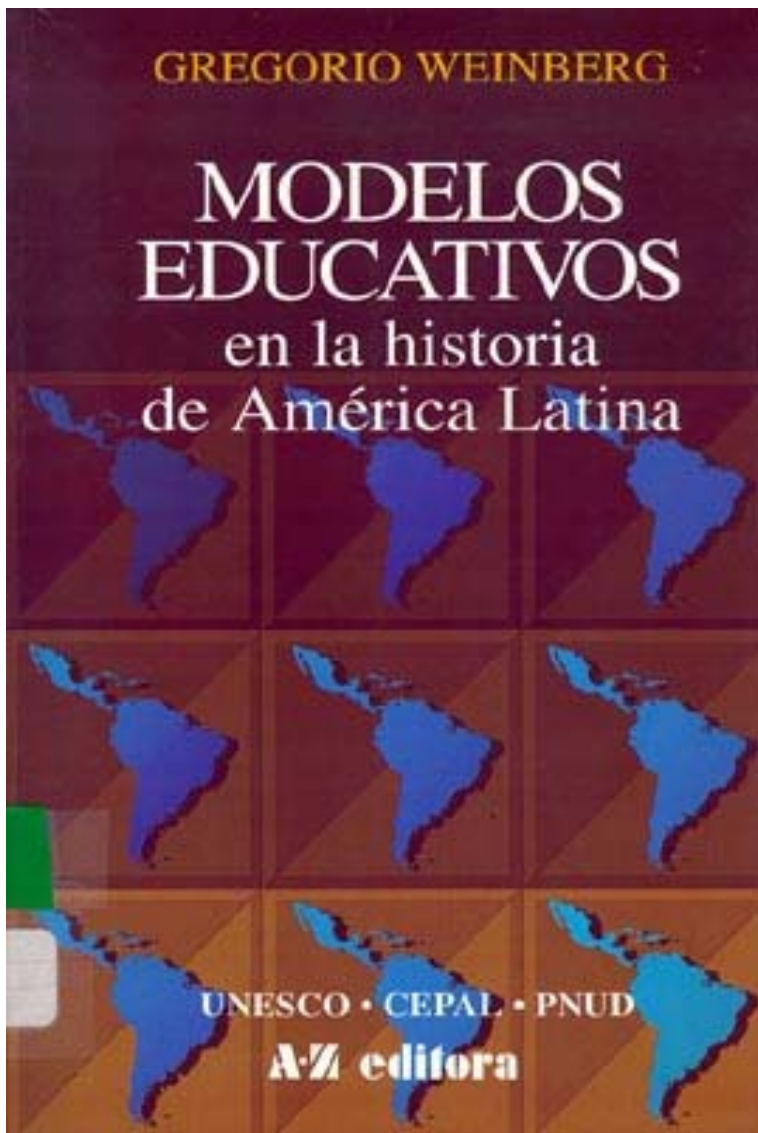


MODELOS EDUCATIVOS en la historia de América Latina

GREGORIO WEINBERG



UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.).

CEPAL (Comisión Económica Para América Latina).

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).

Primera Edición

A • Z Editora

Buenos Aires

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

INDICE

| | |
|--|-----|
| Consideraciones preliminares | 9 |
| Antecedentes, agradecimientos y observaciones | 21 |
| 1. La educación prehispánica | 23 |
| La educación entre los tupí..... | 25 |
| La educación entre los aztecas | 30 |
| La educación entre los incas..... | 37 |
| 2. La Colonia | 47 |
| Modelo hispánico | 47 |
| Modelo lusitano | 76 |
| 3. La "Ilustración" | 83 |
| 4. Emancipación | 99 |
| 5. Liberales y conservadores | 123 |
| 6. Hacia la educación popular | 161 |
| 7. La etapa positivista | 187 |
| 8. A modo de conclusión | 223 |
| Apéndices | |
| 1. Consejos de un padre náhuatl a su hija | 231 |
| 2. "Instrucción que el licenciado Benito Juárez de Gil dio el 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" | 237 |
| 3. Real Colegio Convictorio Carolino. Constituciones - 1783..... | 241 |
| 4. Reglamento para los maestros de primeras letras..... | 255 |
| 5. Discurso en la instalación de la Universidad de Chile | 259 |
| 6. Discurso pronunciado por Eugenio María de Hostos..... | 273 |
| Índice temático | 285 |

5. LIBERALES Y CONSERVADORES

De uno a otro extremo de América Latina las décadas que siguieron a los movimientos independentistas estuvieron señaladas por los vaivenes de las luchas armadas para consolidar la emancipación, con sus flujos y reflujos; y, en otros casos, por los estragos provocados por las guerras civiles. El período que media entre el ciclo independentista y la vinculación de la economía latinoamericana a los mercados internacionales se caracteriza por la prioridad atribuida a la creación del Estado, entre cuyas condiciones mínimas estará como acaba de señalarse, el monopolio de la fuerza (a través de la constitución de ejércitos nacionales, es decir sustrayendo las fuerzas armadas a la influencia de los caudillos locales) y una estructura administrativa siquiera elemental, proceso que irá acompañado por la exclusión de las masas populares de las decisiones políticas, fenómenos éstos que explican de alguna manera la baja prioridad atribuida a la educación. Pero pronto también comenzarán a advertirse síntomas indicadores de una intensa redefinición de fuerzas. Así, los tradicionales grupos de espíritu conservador (otrora vinculados al Estado, su administración y su burocracia, pero sobre todo aferrados a una economía y una sociedad basadas en la hacienda, la plantación y, en menor escala, en los monopolios) tratan de recuperar posiciones. Y frente a ellos los liberales renovadores, por su parte, con programas opuestos. Parecería un tanto aventurado arriesgar una generalización que afirmase el franco predominio de algunos de esos grupos sobre los otros, cuyo poder, por momentos, era bastante similar. Gravitaban, entre los primeros, como ya se ha dicho, los propietarios y hacendados tradicionales, y entre ellos ante todo los grupos de intereses regionales, así como los comerciantes privilegiados beneficiarios de la política colonial o de sus supervivencias, "con una concepción paternalista... incompatible con las concepciones liberales de contrato, de trabajo, de igualdad ante la ley y de libertad individual". Los segundos, por su lado, "constituyen en parte un grupo intelectual 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 podrían ser deslindadas con rigor. Los acontecimientos revelaban el choque de intereses, prejuicios y valores, y ponían a prueba la eficacia de las ideas para elaborar propuestas que permitiesen alcanzar no 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

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 siguientes.

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 quizá 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 constituidos; en cambio aquí, menos orgánicos, y cualquiera haya sido la denominación adoptada, aparecen como factores concurrentes a la estructuración de nuestras nacionalidades como unidades políticas. Y además, como lo dice Abelardo Villegas con referencia al liberalismo mexicano, aunque parece válido sostenerlo para el resto del continente, "la doctrina liberal sin antecedentes en la práctica y ya bien terminada en la teoría, se constituyó en un *proyecto* de la clase media que lo patrocinaba. El liberalismo en México apareció antes como *programa* que como realidad o experiencia histórica. Incluso constituyó parte de ese programa la creación de una burguesía, clase social que en Europa había creado el liberalismo y que aquí se intentó integrar en forma deliberada".⁴ Y agrega enseguida: "Ahora bien, resulta evidente que la adopción del liberalismo como proyecto o programa de la vida nacional implicaba un abandono de las formas tradicionales de la vida hispánica y un consecuente repudio de la herencia colonial".

Ambos, liberales y conservadores (que a veces aparecen bajo denominaciones que no necesariamente coinciden con las de unitarios y federales, republicanos y monárquicos, etc.) pretenderán tener la capacidad y la clave para restablecer el orden constituido, que de eso se trata en el fondo.

Ahora bien, parece necesario destacar que la oposición entre conservadores y liberales, en ciertos casos, ha sido mucho menos frontal de lo que indican los testimonios, ya que por momentos se mostró asaz fluida. Claro se perfila el antagonismo cuando se trata de la posición que mantienen ante la Iglesia o frente a la secularización, pero ya no lo es tanto con referencia a otros problemas como el de la población rural todavía predominante o el de las masas aborígenes sometidas a un intenso proceso de deculturación. Pero en cambio sí importa su diferente actitud frente al Estado, que, dada su trascendencia, requiere mencionarse. Los liberales, hegelianamente hablando, constituyen el momento negativo en el desarrollo del proceso de consolidación del Estado, pues casi siempre rechazaron el papel que tradicionalmente solía atribuírseles o, en otros casos, algunos grupos radicalizados lo desaprobaban de plano. Esta actitud quizá podría explicarse señalando la ausencia de grupos en condiciones de realizar aquellas actividades que los liberales consideraban 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 le reputaban un resabio de los tiempos coloniales. Por su parte los conservadores, en tanto reivindicaban el orden, favorecieron su afianzamiento, lo que en cierto modo explica que, en algunos casos, hayan llegado a ser proteccionistas o considerasen indispensable el sostenimiento de ejércitos regulares y organizados; mas, por el papel atribuido a la Iglesia en materia educativa, negaban al Estado función alguna en este campo, o la reducían al mínimo.

La traducción en el plano educativo de este debate sobre el papel del Estado tiene que ver con el de la *escuela* como institución educadora; esto es, si la escuela debe ser la agencia educativa central o esa tarea podía ser confiada al resto de las instituciones existentes en la 'sociedad civil' (familia, Iglesia, etc.). Cada modelo educativo concebía por tanto instituciones educativas diferentes y la escuela sólo aparece como alternativa institucional para la difusión de conocimientos, valores, actitudes, etc., en el modelo liberal. En cambio la política conservadora —tal el caso de la aplicada por Juan Manuel de Rosas en Argentina— puede caracterizarse por su manifiesto desinterés hacia la escolarización, pero a su vez esta postura se acompaña por un uso sistemático de las posibilidades educativas de un amplio conjunto de instituciones

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

privadas, bastante eficaces en la difusión de los valores, etc., que, dentro de su esquema, constituían los contenidos fundamentales.

Como se ha dicho, "lo importante es que, tanto los liberales como los conservadores, van a tener conciencia de la importancia de la educación en su doble valor: como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales..."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; esta exclusión, como es sabido, aún perdura en extensos territorios latinoamericanos. Por su parte una abundante literatura popular refleja las crecientes dificultades que agobiaban a los artesanos como consecuencia de la progresiva liberalización del comercio de importación, lo que 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, 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,⁷ vale decir adoptaban una posición que los llevaba a un enfrentamiento con el poder político y económico que conservaba la Iglesia, y pretendían por tanto reducir la influencia del clero en el campo educativo. Los conservadores, en cambio, alegaban que la Iglesia era un factor importante para mantener o restablecer el orden. Pero más que perfiles genéricos, parece pertinente descubrir de qué manera esas corrientes se insertan en la realidad, tratan de hacerla suya y modificarla en función de su 'proyecto' o 'modelo'. La complejidad del proceso y la diversidad de rasgos que adquiere en cada país dificultan su caracterización global, ya que fueron muy diferentes las respuestas intentadas para la formación de las *élites* dirigentes de la nueva sociedad. De todos modos el tema posee sorprendente vigencia apenas se recuerda que en países como México y Colombia, ambas corrientes no 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

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.

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 solo 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 América Latina, planteado bajo diversos términos, pero sobre todo cuando se pretenda legislar sobre la obligatoriedad de la enseñanza primaria.

Como se trata de un importante aspecto de la política educativa íntimamente vinculado a las ideologías que, de manera más o menos consecuyente, 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

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, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, México, 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. 2930.

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.

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 los 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 Cuando Alamán, proteccionista en materia económica y también empresario de inventiva y empuje, desempeñó funciones ministeriales y parlamentarias alentó diversas iniciativas en favor de la educación técnica, profesional y superior, todo lo cual él 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. Éstas y otras medidas precipitaron los acontecimientos cuando ya el liberalismo estaba socavado por las luchas internas

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, Méjico, 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, *ob. cit.*, pág. 33.

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 entretanto había sido menoscabado y su pueblo empobrecido se volverá a abrir en México una nueva etapa, durante la cual se propondrán nuevos 'modelos', en cuyo contexto adquirirá sentido la política educativa; será la época de la Reforma, cuando Benito Juárez retome los lineamientos de la tradición liberal, enfrentada nuevamente con la conservadora; pero antes de consolidarse habrá debido encarar nuevas guerras como las provocadas por la intervención extranjera y el fugaz imperio de Maximiliano; en ese proceso la Constitución de 1857 será un verdadero hito.

El aquí señalado enfrentamiento entre conservadores y liberales no es suficiente para explicar la compleja trama ideológica de los cuatro estremecidos decenios anteriores a la Constitución de 1857, que acabamos de citar. Esta simplificación quizá podría enmendarse un tanto si se incorpora un tercer elemento significativo que, con David A. Brading, podría denominarse 'protonacionalismo', el que más tarde se convertirá en una de las vertientes del nacionalismo mexicano y cuyos voceros más caracterizados podrían considerarse fray Servando Teresa de Mier y Carlos María de Bustamante, según lo puntualiza agudamente Enrique Florescano.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 José María Luis 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..." (*ibidem*). 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

¹⁹ Referencia tomada de Abraham Talavera, *Liberalismo y educación*, SepSetentas, 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.

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, muy centralizado, y cuyo eje lo constituía la Universidad, de la cual dependían 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 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)

²³ David A. Brading, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, traducción de Soledad Loaeza Grave, SepSetentas, México, 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 con los términos de la ley del 10 de mayo de 1806 que creó la Universidad que luego, por extensión, 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 11, 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 o inéditos o poco conocidos...*, Imprenta del Siglo de J. M. Cantilo, Buenos Aires, 1868. Este libro fue reeditado en 1877 como tomos I y II de los Anales de la Universidad de Buenos Aires, y posteriormente, con algunas supresiones, por "La Cultura Argentina", Buenos Aires, 1915.

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 en particular los antecedentes de su fundación, importa destacar que la nueva Universidad no fue una adición mecánica de establecimientos más o menos prestigiosos ya existentes, ni un haz de tradiciones rescatables, sino una propuesta diferente, algo distinto pero, sobre todo, algo original al servicio de un 'nuevo orden' o, como se diría hoy, de un nuevo 'modelo'.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 Rosas³¹ le permitió, al cabo de poco tiempo, convertirse en el representante del inconstituido 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 subordinaba al mantenimiento de un orden conservador.

²⁸ Tulio Halperin Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1962.

²⁹ Gregorio Weinberg, "Trayectoria de la Universidad de Buenos Aires", *Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria*, N° 27, UNAM, 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*.

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 hombres libres, protegerlas y estimularlas para que trabajen y sean industriosas, suministrarles los medios de adquirir bienestar e independencia, he aquí el modo de elevarlas a la igualdad."³²

La Constitución nacional, sancionada el 1° de mayo de 1853, con la que se inicia el período llamado en la Argentina de la 'Organización', consagrará algunos de estos principios y retomará la idea de una educación para una sociedad republicana y democrática, cuyo vocero más caracterizado fue Domingo Faustino Sarmiento.

Un aspecto altamente significativo de la historia de los movimientos educativos de América Latina, en su sentido más amplio, e insuficientemente estudiado hasta la fecha, aunque su análisis arroja abundante luz sobre elementos esenciales y desatendidos del proceso, es el correspondiente a la llamada generación chilena de 1842, casi siempre abordada, inadecuada e insuficientemente, como la 'polémica del romanticismo', es decir, limitada a poco menos que 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

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.

torna por lo menos más compleja. La penetración inglesa estimula la economía al inyectarle abundante circulación monetaria, circunstancia que consolida las viejas élites agrarias y debilita simultáneamente la gravitación de otros sectores. Ahora bien, como dice M. M. Andrés, "en la década del 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 Halperin 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, entre otros, 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

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

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*, destaca este último, con referencia al momento en que sube al poder el general Bulnes: "En esa época los conservadores propusieron a los liberales la fusión de los partidos para cimentar una paz durable, pactando la repartición de los destinos entre los hombres más capaces, la organización de las Cámaras dejando absoluta libertad en las elecciones y algunas reformas en las leyes administrativas que 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

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 sagazmente³⁸ 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 intuidas 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, y de redefinir qué debe entenderse por 'soberanía popular'. Aquel pensamiento radicalizado, rotundamente crítico, insistimos, pretende elaborar un proyecto acorde con las aspiraciones de los grupos sociales que a su juicio constituían 'el pueblo'. Y aquí cabría preguntarse si aquellas ideas, 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 interesa, podría intentarse, por ejemplo, analizando su postura con respecto a la educación en general, esto es, saber si considera que el énfasis deberá ponerse en la superior o en la popular; conocer cuáles deben ser, a su juicio, los agentes educativos o rastrear su actitud frente a la modernización de la sociedad a través de la enseñanza práctica técnico-profesional o por intermedio de la formación política para estimular la participación popular; o, si se quiere, en otros planos, su postura referida a la educación de los artesanos, de las mujeres, etc.; su permeabilidad crítica o acrítica a las corrientes de influencia extranjeras; compatibilidad de la actualización de los contenidos de la enseñanza con la perduración del latín como lengua obligatoria, etc. Analizar cada uno de estos puntos, de suyo interesantes y conflictivos todos ellos, nos alejaría del objetivo de este trabajo; baste pues, por ahora, memorar este desatendido antecedente de los movimientos

Sanhueza, "El desarrollo de las escuelas normales en Chile hasta 1940", en *Paedagogica Historica*, Gante (Bélgica), año 1, 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.

estudiantiles de América Latina y llamar la atención sobre sus heterodoxos enunciados que preanuncian otros posteriores de más ancha resonancia.

Visto hoy con perspectiva histórica aquel momento, ocupa Andrés Bello en el mismo un lugar de excepción. Su cabal entendimiento requiere probablemente una advertencia previa, pues su vasta obra está a horcajadas entre los diferentes momentos en que hemos dividido este trabajo, ya que puede ser, con muy pocas reservas, situado entre los hombres de la emancipación política, y sin reserva alguna entre los padres de la emancipación intelectual; su magisterio activo corresponde a la etapa aquí llamada de 'liberales y conservadores' y es, en fin, precursor también de la educación popular. El espíritu conservador modernizante de Bello —que, en modo alguno, puede ser legítimamente asimilado a una concepción inmovilista o tradicionalista— mucho debe, sin lugar a dudas, a la impresión que sobre él ejerció la experiencia inglesa confrontada con los sucesos continentales. Durante su prolongada estada en la isla presenció un gigantesco esfuerzo de reacomodamiento institucional para responder a las decisivas transformaciones de la economía y de la sociedad derivadas de la Revolución Agrícola e Industrial, suceso que a su vez subrayó la importancia de la ciencia y de la técnica en la construcción del porvenir; además debió inquietarle el papel ejercido por Gran Bretaña en el nuevo e inestable equilibrio de las relaciones internacionales, ya que esa situación no era ajena al desarrollo de los acontecimientos en el Nuevo Mundo.⁴¹

Preocupado siempre por el destino de nuestra América, desgarrada y empobrecida por las prolongadas guerras civiles que, por un momento, parecieron llegar a amenazar su misma existencia, debió entrever en aquel singular 'estilo' una fórmula posible para que los nuevos Estados pudiesen encauzar las desbordadas energías poniéndolas al servicio de sus propios intereses. Por eso juzgaba Bello que más que subvertir el orden conmovido, éste debía ser cuanto antes restablecido recurriendo a la educación, a la legislación o al comercio, como instrumentos idóneos para el logro de tal fin.

Sin abundar en mayores detalles digamos que, paulatinamente, y por propia gravitación, el venezolano Andrés Bello fue ocupando cada vez mayor espacio en la sociedad chilena. Su formidable versación en diferentes disciplinas, pero sobre todo una muy sólida formación, le permitieron desempeñar un papel sobresaliente en la vida política institucional, como senador y oficial primero de la Cancillería; en el periodismo como colaborador constante en la combativa prensa de la época, en particular en *El Araucano*; y, por lo que más nos importa destacar aquí, en la educación y la cultura, como rector de la Universidad y autor de obras de valor perdurable y proyección continental, como *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*; *Principios de derecho internacional*; *Proyecto de Código Civil*; *Filosofía del entendimiento*, para citar unas pocas orgánicas y de diversas disciplinas, y esto sin mencionar siquiera su sobresaliente labor literaria como crítico y creador, donde también hizo aportes capitales.

De acuerdo con lo establecido en los artículos 153 y 154 de la citada Constitución de 1833, por ley sancionada el 19 de noviembre de 1842, se crea la Universidad de Chile, siguiendo una concepción centralista y el modelo que antes hemos llamado napoleónico, es decir, como órgano rector de todas las actividades educativas en sus diversos niveles, una suerte de Ministerio de Instrucción Pública o de Educación según nomenclatura más moderna; quedaron así sentadas las bases del Estado docente. Por lo tanto la alta casa de estudios actuaba, insistimos, como órgano superior que establecía las políticas y organizaba los establecimientos; la chilena por su parte tenía la particularidad de no ejercer una función docente directa.

La vieja Universidad de San Felipe cuya historia ya hemos esbozado en el Capítulo 2, "La Colonia" se fue extinguiendo al cabo de un proceso que guarda semejanzas con otras del mismo origen, y fue sustituida por la que será inaugurada con una brillante ceremonia el 17 de setiembre de 1843. Mas contrariamente a lo que suele afirmarse, juzgamos que poca continuidad hay entre ambas, a pesar de algunas apariencias externas. La ruptura es franca y la creación original, como puede inferirse muy fácilmente del análisis de las funciones, organización y objetivos de la recién creada y, sobre todo, si se ausculta su espíritu. Andrés Bello, cuya participación fue decisiva en la gestión, fue designado rector al mismo tiempo que miembro de las Facultades de Leyes y Ciencias Políticas y de Filosofía y Humanidades.

⁴¹ Véase Gregorio Weinberg, "Andrés Bello, educador y humanista", en *Educación Superior*, Boletín de CRESALC/UNESCO, Año 1, N° 4, Caracas, diciembre de 1980, págs. 10 y siguientes, con amplias referencias bibliográficas. Este mismo trabajo ha sido reproducido, en forma insatisfactoria, en *Nuestra América*, año 11, N° 5, entrega dedicada a Andrés Bello, publicación del Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, México, mayo-agosto 1982, págs. 33-55.

Una pieza de sobresaliente importancia será el discurso que Bello pronuncie en oportunidad de la instalación de la Universidad de Chile; allí encontraremos expuesta parte significativa de sus ideas sobre educación, más en particular la superior, de amplitud y vuelo teórico como corresponde a un humanista de su envergadura, pero al mismo tiempo reveladora de su ahincada reflexión sobre los alcances sociales y los problemas específicos de la institución, tal cual la concebía en aquel momento y en aquel medio, es decir, bien anclada en la realidad.

El discurso, cuyo texto completo aparece reproducido como Apéndice 5 de este libro, merece una lectura y comentario que estaría fuera de lugar intentar aquí por la extensión que el mismo requeriría. Digamos, de todos modos, algunas palabras que sirvan de punto de referencia. Al insistir sobre la universidad como instrumento para "la propagación de las luces" estaba indicando no sólo la filiación filosófica de su ideario sino replicando simultáneamente a quienes, como lo recuerda Miguel Luis Amunátegui, por entonces aún sostenían el peregrino criterio de "que la instrucción deprava en vez de mejorar el alma, y alienta las pretensiones quiméricas y perniciosas, en vez de estimular hacia las tareas tranquilas y honradas". Pero su preocupación por el nivel terciario en modo alguno significó desatención del primario. El interés de Bello por la educación elemental viene de antiguo; sin pretender rastrear en detalle sus antecedentes recordemos un artículo citado por J. C. Jobet (*El Araucano*, 5 y 12 de agosto de 1836), y cuyo contenido nos parece muy ilustrativo:

"Nunca puede ser excesivo el derecho de los gobiernos en un asunto de tanta trascendencia. Fomentar los establecimientos públicos destinados a una corta porción de su pueblo no es fomentar la educación; porque no basta formar hombres hábiles en las altas profesiones; es preciso formar ciudadanos útiles, es preciso mejorar la sociedad, y esto no se puede conseguir sin abrir el campo de los adelantamientos a la parte más numerosa de ella. ¿Qué haremos con tener oradores, jurisconsultos y estadistas, si la masa del pueblo vive sumergida en la noche de la ignorancia; y ni puede cooperar en la parte que le toca a la marcha de los negocios, ni a la riqueza, ni ganar aquel bienestar a que es acreedora la gran mayoría de un Estado? No fijar la vista en los medios más a propósito para educarla, sería no interesarse en la prosperidad nacional..."

Esta preocupación, cuya amplitud de miras salta a la vista, tuvo sobresalientes y plurales manifestaciones; citemos apenas una de ellas: la convocatoria de un concurso para premiar el mejor trabajo sobre la materia. Su resultado es bien conocido, y del mismo nos volveremos a ocupar en el capítulo siguiente; el primer premio fue otorgado a Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, por su trabajo *De la instrucción primaria: lo que es, lo que debería ser*, el segundo adjudicado a Domingo F. Sarmiento por *Educación común*, obras ambas que, a su vez, ejercieron enorme influencia sobre el futuro desenvolvimiento de la educación primaria chilena.

Y si retornamos al citado discurso podremos advertir que Bello, como humanista, destaca el valor de las disciplinas formativas, y entre ellas escribe, "el estudio de nuestra lengua me parece de una alta importancia. Yo no abogaré jamás por el purismo exagerado que condena todo lo nuevo en materia de idioma; creo, por el contrario, que la multitud de ideas nuevas, que pasan diariamente del comercio literario a la circulación general, exige voces nuevas que las representen... Se puede ensanchar el lenguaje, enriquecerlo, se puede acomodarlo a todas las exigencias de la sociedad, y aun a las de la moda, que ejerce un imperio incontestable sobre la literatura, sin adulterarlo, sin viciar sus construcciones, sin hacer violencia a su genio".

Ya antes había indicado también la responsabilidad política de la Universidad en la consolidación de las instituciones, y como paso previo, el momento negativo del proceso: "tenemos que purgarla de las manchas que contrajo bajo el influjo maléfico del despotismo".

Quien lea el texto con cierto cuidado advertirá que del mismo surge una imagen bastante distinta de la convencional y, por lo menos en nuestra opinión, incorrecta: la de un Bello más amigo de las letras que de las ciencias, más interesado por las ideas y las teorías que por sus aplicaciones prácticas, más preocupado por la educación superior que por la popular y, sobre todo, de la opinión corriente de un severo 'conservador' de la lengua.

Si desatendemos el momento histórico en que se expresan ciertas ideas, y el 'modelo' dentro del cual deben inscribirse, quizá no se advierta su significado, sobre todo cuando muchas de ellas se fueron incorporando al arsenal teórico de los filósofos de la educación y hasta por momentos pueden parecer 'naturales'.

"Rivalidades de ciudades, rivalidades de razas, mala organización del ejército: estas son las tres grandes causas del desorden. La historia del Perú, desde la emancipación, nos la muestra ejercitando sucesiva y a veces simultáneamente su influencia funesta."⁴² 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";⁴³ 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".⁴⁴ 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".⁴⁵ Aunque un sociólogo de nuestros días objetaría esta caracterización por su falta de rigor, no deja de ser realmente sugestiva si tomamos en cuenta la fecha temprana de estas observaciones.

Cuando llegó al poder el mariscal Ramón Castilla, héroe de Junín y Ayacucho, más que un ideólogo era el producto de una vasta experiencia castrense y política, de un conocimiento profundo del Perú y naciones limítrofes y de su vivencia de los años turbulentos de caudillaje y pronunciamientos militares que asolaron al país durante décadas (sin olvidar la cruenta y efímera aventura de la Confederación Perú-Boliviana de Andrés Santa Cruz, quien trató de imponer un protectorado vitalicio y hereditario). Durante su prolongado gobierno —poco menos de dos décadas, aunque discontinuas—, Perú va consolidando un nuevo 'modelo' de crecimiento como respuesta al desarrollo de la economía, a la sazón enérgicamente estimulada por el comienzo de la explotación del guano (abono rico en nitrógeno existente en las islas costeras, conocido y utilizado de antiguo por los indígenas, y sobre cuyo valor Humboldt había llamado ya la atención) encarada como monopolio estatal. Este hecho explica el desplazamiento del centro de gravedad del país de la sierra hacia la costa (importante proceso de litoralización) y su ingreso al mercado internacional. También durante el gobierno de Castilla se traza el primer ferrocarril construido en América Latina (Lima-Callao, cuya piedra fundamental se coloca el 30 de junio de 1850) que ayuda a integrar geográficamente el país, se adquieren los primeros barcos de vapor, se tienden líneas telegráficas y se construyen caminos, y también se instalan algunas industrias. Desde el punto de vista social se procede a la abolición de la esclavitud de los negros (que en forma parcial y gradual había comenzado San Martín), se suprimen los tributos indígenas (5 de julio de 1854) y los fueros.⁴⁶

Señala agudamente Jorge Basadre⁴⁷ 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".⁴⁸ Compartimos el

⁴² 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.

⁴³ *Ibidem*, pág. XXIII.

⁴⁴ *Ibidem*, pág. 182.

⁴⁵ *Ibidem*, págs. 212-213.

⁴⁶ El tributo indígena significaba por entonces aproximadamente una quinta parte de los ingresos previstos por el Estado.

⁴⁷ *Chile, Perú y Bolivia independientes*, Ed. Salvat, Barcelona, 1948, págs. 271-272.

⁴⁸ *Ibidem*, págs. 271-272.

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 se restablece la vida parlamentaria y se promulga una avanzada constitución.

La ya señalada imprecisión de los términos 'liberal' o 'conservador' se hace bien evidente cuando, como aquí, se trata de caracterizar el perfil ideológico del mariscal Castilla; en la amplia bibliografía existente sobre 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 proteccionista que justificaba Castilla sosteniendo que la maltrecha economía peruana (resultado de la inestabilidad derivada de las guerras civiles que, entre otras consecuencias dejó campos asolados, minas abandonadas y riquezas destruidas y una significativa masa de la población desarraigada), no permitía "acreecer 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".⁴⁹ 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".⁵⁰ 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.

⁴⁹ Citamos según Ramón Castilla, *Ideología*, selección y prólogo de Alberto Tauro, Biblioteca del Pensamiento Peruano, Ed. Hora del Hombre, Lima, 1948, págs. 38-39.

⁵⁰ *Ibidem*, pág. 38.

Lastarria:⁵¹ "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".

También son sugestivos los términos del Mensaje de Castilla del 28 de julio de 1860: "El Gobierno... quiere la propagación y progreso rápido de las luces; quiere que la instrucción, los conocimientos útiles, y el estudio de las ciencias, se generalicen; que haya plan, sistema, uniformidad en la enseñanza; que haya escuelas prácticas de artes y oficios; que las universidades salgan de la inercia y la postración, y completa nulidad en que se encuentran; que en vez de una existencia ilusoria y fantástica, y de palabras vacías de sentido, reciban una existencia real y activa, y vengan a ser digno y venerable centro de todas las enseñanzas y doctrinas científicas, conforme a las ideas, espíritu y asombroso progreso de los tiempos modernos".⁵²

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".⁵³

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).⁵⁴ 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.⁵⁵ 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, su preocupación por las relaciones entre educación y trabajo, así como las escuelas para adultos.⁵⁶

⁵¹ "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, p. 87.

⁵² *Ibidem*, pág. 39.

⁵³ J. Basadre, *ob. cit.*, págs. 260-261.

⁵⁴ 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.

⁵⁵ Entre los numerosos libros que ilustran su posición véase el *Compendio de la defensa de la autoridad de los gobiernos contra las pretensiones de la Curia romana*, Imprenta del Correo de Lima, Lima, 1852, dedicado "A la juventud americana". Como su mismo título lo indica esta obra es síntesis de otra: *Defensa de la autoridad de los gobiernos*, publicada pocos años antes en seis volúmenes. Vigil, que manejó un estilo deslucido y agobiado por una erudición no siempre necesaria, tuvo su continuador en el radicalismo ideológico de Manuel González Prada, por extraño sino uno de los más fulgurantes polemistas políticos de nuestra lengua, y quien le dedicó un interesante ensayo de carácter bibliográfico. no exento de sagaz espíritu crítico, en sus *Páginas libres*, prólogo y notas de Luis Alberto Sánchez, Ed. P.T.C.M., Lima, 194, págs. 91-106.

⁵⁶ 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 Orvig de Salazar, Instituto Nacional de Cultura, Lima, 1976 (texto escrito en 1858).

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.⁵⁷

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 su secuelas de violencia; la compleja personalidad política de ciertos protagonistas esenciales como Tomás Cipriano de Mosquera y Rafael Núñez; como a su vez la perduración de partidos que conservan hasta nuestros días la denominación tradicional, cuando ya muchos de los problemas han cambiado sustancialmente, lo que por cierto desfavorece la comprensión de las cuestiones que los enfrentaron durante la centuria pasada. Veamos, pues algunos momentos. José Eusebio Caro, uno de los fundadores del conservadurismo colombiano, expresó a lo largo de su breve existencia, una notable y poco habitual actitud modernizante en materia de educación, pues atribuía al Estado un papel sobresaliente tanto en el desarraigo de viejas costumbres y prejuicios (el desprecio, de raíz hispánica, por el trabajo manual y las actividades de carácter comercial, o el gusto por las riñas de gallos o las corridas de toros heredado de la Colonia), como en la actualización de la enseñanza a la sazón impartida. Como lo recuerda J. Jaramillo Uribe: "En sus ensayos sobre cuestiones educativas defendió siempre planes de estudio basados en las ciencias naturales y en la incorporación a la Universidad de nuevas carreras de carácter técnico, que permitiesen a la educación nacional superar el tipo del letrado, del jurista o de cualquiera de los que constituían el tipo ideal de la tradición española. (...) A cuatro grandes objetos debe corresponder la educación decía [J. E. Caro] en *El Granadino*: 'al estado industrial del país; a su estado *político*; a su estado *moral* y a su estado *religioso*'."⁵⁸ Dicho todo esto por un severo y temprano impugnador de los criterios éticos y jurídicos de Jeremías Bentham; "toda su idea de la educación estaba orientada por la idea de formar una síntesis entre el humanista y el técnico, entre el letrado y el hombre de negocios".⁵⁹ Tradicionalista y, a pesar de ello, admirador de los ideales anglosajones de la vida en particular con referencia a su actitud práctica, tal fue la concepción del mundo de J. E. Caro.

No menos singular es la aparición, en 1847, de la Sociedad de Artesanos de Bogotá, que surge cuando comienza a intensificarse la disolución de la heredada estructura económica colonial,⁶⁰ 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. Además para el cambio carecía la Nueva Granada de productos de exportación y de grandes centros de consumo. Ahora bien, la constitución de dicha Sociedad de Artesanos significa una reacción frente al liberalismo, cuyos postulados apuntaban a la disolución de los resabios coloniales. Frente al proteccionismo, de raíz mercantilista, que reclamaba fuerte participación del Estado, se postula ahora el librecambismo; su vocero más caracterizado sería el manchesteriano Florentino González; cuyos son estos planteamientos:

"En un país rico en minas y en productos agrícolas, que puede alimentar un comercio de exportación considerable y provechoso, no deben las leyes propender a fomentar industrias que distraigan a los habitantes de las ocupaciones de la agricultura y minería, de que pueden sacar más ventajas. Los granadinos no pueden sostener en las manufacturas la concurrencia de los europeos y los americanos del norte, y las disposiciones que puedan inducirlos a dedicarse a la industria fabril, despreciando los recursos que las producciones agrícolas pueden proporcionarles, no están fundadas en los principios que debe consultar un Gobierno que desea hacer el bien de la nación que le ha encargado el manejo de los negocios. La Europa, con su población inteligente, poseedora del vapor y

⁵⁷ A. Salazar Bondy, *La filosofía en el Perú...*, ob. cit., págs. 62-65.

⁵⁸ J. Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Ed. Temis, Bogotá, 2ª ed., 1974, pág. 66.

⁵⁹ *Ibidem*, págs. 66-67.

⁶⁰ 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.

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."⁶¹

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 revoluciones políticas* cree factible conciliar la libertad con la actividad estatal en materia de colonización, educación, comunicaciones y diversos estímulos a la producción.⁶²

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".⁶³

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 sólo 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 deseasen su recíproca proscripción".⁶⁴

La Revolución Industrial europea, tal como entonces se difundía allí, no facilitaba la homogeneización del tejido social, ya que como puede verse en este caso, la situación de la producción artesanal se vio empeorada por el establecimiento de una navegación regular por el río Magdalena; hecho gravitante pues en "Colombia la variable económica estratégica siempre ha sido el costo del transporte". Este estado de cosas, unido a otros factores nacionales o extranjeros, explica la creciente radicalización del movimiento artesanal y su progresiva participación en los movimientos políticos. Pero sobre todo interesa destacar el conflicto entre el liberalismo económico y el liberalismo político, que generará el surgimiento de dos grupos, el de los *gólgotas* (igualitaristas) y por otro lado, el de los *draconianos* (moderados). Este cambio es consecuencia de un nuevo reagrupamiento: la burguesía busca la *libertad* que la autoridad debía asegurar y de ella poco a poco se alejan, entre otros segmentos sociales, los artesanos preocupados por la *seguridad* y que habían constituido las Sociedades Democráticas.⁶⁵

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 Angostura⁶⁶ o la dilatada labor de hombres como Francisco de Paula Santander, cuyo decreto (8 de noviembre de 1825) oficializa la enseñanza de las obras de Jeremías Bentham de tan dilatada influencia prácticamente medio siglo en la historia intelectual de Colombia. J.

⁶¹ Luis Ospina Vásquez, *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 colomboargentinas*, Ed. Librería Siglo XX, Bogotá, 1941.

⁶² Gerardo Molina, *Las ideas liberales en Colombia, 1849-1914*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970, págs. 67 y siguientes.

⁶³ M. Urrutia, k., 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".

⁶⁴ 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.

⁶⁵ G. Molina, *ob. cit.*, págs. 62 y siguientes.

⁶⁶ Su texto puede leerse en Manuel Fermín, *Momentos históricos de la educación venezolana*, Imprenta del Congreso de la República, Caracas, 1973, págs. 69-77.

Jaramillo Uribe, sagaz estudioso del tema, recuerda que la filosofía de Bentham "constituyó el primer cuerpo coherente de doctrinas emparentadas con la concepción liberal moderna del Estado, con que las clases cultas colombianas intentarían reemplazar las enseñanzas jurídicas y políticas de la universidad colonial".⁶⁷ El más importante de los expositores del benthamismo en Colombia parece haber sido Exequiel Rojas⁶⁸ y uno de los mayores críticos de la corriente utilitarista el conservador M. A. Caro, enérgico impugnador de las concepciones liberales del Estado.⁶⁹

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, así como 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.⁷⁰ Al citado Código, cuyo propósito fundamental fue, evidentemente, ordenar la estructura del desarticulado sistema educativo, lo integraban catorce leyes, cuyo centro de gravedad parecía vuelto hacia la educación superior. Un estudioso venezolano recuerda que si bien el Código propicia la enseñanza laica, no establece la obligatoriedad ni la gratuidad de la primaria, que estaba fundamentalmente a cargo de los gobiernos provinciales.⁷¹

Un ligero rodeo quizá nos permita comprender mejor la suerte corrida, durante las décadas siguientes, por las ideas que, en momento alguno, alcanzaron a cristalizar en programas. J. Gil Fortoul, una de las figuras mayores de la historiografía venezolana, en el Prefacio del segundo tomo de su obra más importante⁷² 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

⁶⁷ Jaime Jaramillo Uribe, *ob. cit.*, pág. 135.

⁶⁸ *Ibidem*, págs. 143 y siguientes.

⁶⁹ *Ibidem*, págs. 285 y siguientes. 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 sólo 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.

⁷⁰ 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").

⁷¹ M. Fermín, *Momentos históricos de la educación venezolana*, *ob. cit.*, pág. 87.

⁷² 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".

durante las elecciones del año anterior tanto al *mercantil o tenaz* como al oficialista llamado *conservador o godo*,⁷³ y fueron sus voceros más connotados Antonio Leocadio Guzmán y Tomás Lander, como Fermín Toro, Juan Vicente González y Pedro José Rojas, lo eran del conservadurismo o un Cecilio Acosta tan difícil de encasillar.⁷⁴

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,⁷⁵ para quienes la educación estaba indisolublemente ligada a la supresión de la esclavitud y al mejoramiento de las condiciones de vida del indio que constituía la mayoría de la población; y por Mariano Gálvez, autor de los decretos del 1° de marzo de 1832 y del 31 de agosto de 1835, que establecían la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria, el proceso sufrió un intenso eclipse durante los treinta 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.⁷⁶

Si ampliásemos el área geográfica considerada en este capítulo incorporando otros países latinoamericanos a la esfera del análisis (así la experiencia educativa a la luz de las ideas del ecuatoriano Gabriel García Moreno, del paraguayo José Gaspar de Francia o del guatemalteco Rafael Carrera), podríamos obtener un panorama mucho más matizado, cierto es, pero en modo alguno demasiado distinto del ya visto con relación a las propuestas liberales y conservadoras y a las contradicciones que por momentos ellas mismas generan. Dejando de lado sus encontradas posiciones con respecto a la Iglesia como agente educador, advertiríamos que sus diferencias fueron diluyéndose a medida que esas ideas se ven confrontadas con la indócil realidad; sus discrepancias, reiteramos, ni siquiera son nítidas con relación al papel del Estado en la economía, ya que podemos hallar proteccionistas y librecambistas en ambas corrientes y en diversos momentos. Es evidente que las posiciones fuertemente doctrinarias sufrieron el 'impacto' de esa realidad que se mostraba tan esquiva en dejarse reducir a fórmulas simplistas. Perduraban factores de rigidez casi geológica como el régimen de la propiedad de la tierra o la marginalidad del indio; pero simultáneamente actuaban, en distinto grado, elementos disolventes de las estructuras tradicionales, por ejemplo, la paulatina infiltración de la economía monetaria en el campo o el arraigo de enclaves extranjeros de explotación de productos primarios. Así, ambas corrientes van coloreándose de un pragmatismo que presagia el positivismo de décadas posteriores, pues mal puede juzgarse casual el hecho de que luego aparezcan tanto un positivismo reaccionario como otro de signo opuesto; y a esta 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".⁷⁷

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

⁷³ Augusto Mijares, "La evolución política (1810-1960)" en *Venezuela independiente, 1810-1960*, Fundación Eugenio Mendoza, Caracas, 1962, págs. 231 y siguientes.

⁷⁴ 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.

⁷⁵ *Pensamiento vivo de José Cecilio del Valle*, selección y prólogo de Rafael Heliodoro Valle, Educa, Costa Rica, 1971.

⁷⁶ Carlos González Orellana, *Historia de la educación en Guatemala*, Ed. "José de Pineda Ibarra", 2ª 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.

⁷⁷ J. Jaramillo Uribe, *ob. cit.*, pág. 290.

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 llamen los liberales, los progresistas, los demócratas, y los dejará que se llamen en lo sucesivo los fraternales, los populares, los radicales, los socialistas, y que tomen todas las denominaciones que les parezcan favorables, y que le llamen a él como les dé la gana. Este partido tiene más ciencia práctica, juicio y rectitud que actividad, ardimiento y entusiasmo."⁷⁸

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".⁷⁹

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.

⁷⁸ 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 fueron, en su país, los "fundadores del actual partido conservador".

⁷⁹ 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 siguientes.

6. HACIA LA EDUCACIÓN POPULAR

En toda América Latina, y sobre todo a partir de los años posteriores a la Reforma en México y a la Organización en Argentina, se intensificaron los esfuerzos por incorporar un número creciente de personas al ámbito generosamente llamado 'civilización'. Todos los intentos anteriores no habían alcanzado, salvo excepciones como Chile que logró una temprana estabilidad institucional, los resultados previstos como consecuencia, entre otros factores, de las guerras civiles, la desorganización administrativa, las penurias del erario, pero también por dificultades derivadas de una geografía muchas veces difícil, 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.⁸⁰

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 sus Documentos, Discursos y Correspondencia. Dice Juárez:

"[Si bien] no existe en el Estado el número de escuelas que demanda nuestra población y en las existentes se nota en su mayoría la falta de preceptores que tengan la instrucción y la dedicación que se requiere, para que los niños reciban una educación sólida y filosófica. Esta falta proviene de la escasez de fondos de los pueblos. Se nota también, tanto en la instrucción primaria como en la secundaria, que, aunque los maestros tengan una decente compensación, y no obstante que la instrucción es gratuita, hay menos concurrencia de niños que la que era de esperarse, atendida la población; de manera que, aunque se multiplique el número de escuelas y cátedras a un grado excesivo, dotadas competentemente, habrá siempre escasez de alumnos, mientras no se remueva la causa que, especialmente en nuestro Estado, impide la concurrencia de los niños a la enseñanza. Esa causa es la miseria pública. El hombre que carece de lo preciso para alimentar a su familia, ve la instrucción de sus hijos como un bien muy remoto, o como un obstáculo para conseguir el sustento diario. En vez de destinarlos a la escuela, se sirve de ellos para el cuidado de la casa o para alquilar su débil trabajo personal, con que poder aliviar un tanto el peso de la miseria que lo agobia. Si ese hombre tuviera algunas comodidades; si su trabajo diario le produjera alguna utilidad, él cuidaría de que sus hijos se educasen y recibiesen 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. Quitense 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."⁸¹

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

⁸⁰ 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 siguientes. Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación pública*, Ed. Losada, Buenos Aires, 4ª ed., 1964. Breve introducción al tema sin referencia alguna a los países latinoamericanos.

⁸¹ Benito Juárez, *Documentos, Discursos y Correspondencia*, selección y notas de Jorge L. Tamayo, Secretaría del Patrimonio Nacional, México, 1971. tomo 1, 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.

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".⁸²

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:

"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."⁸³

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

⁸² Francisco Zarco, *Crónica del Congreso Constituyente [1856-1857]*, estudio preliminar, texto y notas de Catalina Sierra Casasús, El Colegio de México, 1957, págs. 460-472; una versión reducida puede leerse en A. Talavera, *op. cit.*, tomo 11, págs. 93-118.

⁸³ 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.

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."⁸⁴

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 quizá resida aquí el drama último de este liberalismo carente de respaldo efectivo por la inexistencia de sectores sociales con capacidad autónoma de acción. Lo que torna comprensible que algunos grupos, en apariencia a él vinculados, planteen la necesidad de un nuevo 'modelo' de sociedad. Y esto, como lo señala Jesús Reyes Heróles, "se realiza [mediante] la subversión más efectiva: el cambio de los hechos, de las prácticas, sin negar expresamente los principios".⁸⁵

Caracteres bien opuestos al espíritu de la experiencia juarista que acabamos de ver posee el conocido "Decreto sobre instrucción pública, gratuita y obligatoria", firmado el 27 de junio de 1870 por Antonio Guzmán Blanco -a quien R. A. Rondón Márquez llamó certeramente "el autócrata civilizador"- y considerado un verdadero hito en la historia de la legislación educativa de Venezuela, aunque mucho más reducido sería su significado si nos remitiéramos a su realidad educativa, ya que, además de revestir la condición de una medida *impuesta* desde arriba, no alcanzó a arraigar en forma perdurable dadas las condiciones de vida de la población. En suma, lo dicho le resta la trascendencia que suele querer atribuírsele; pero importa porque vuelve a plantear aquí el problema, ya señalado al comienzo de este trabajo, de la asincronía entre legislación y realidad, y, por supuesto, el de las contradicciones internas de los 'modelos'. Y precisamente son éstas las razones que justifican la atención que suele dispensársele.

Veamos, para comenzar, los cuatro considerandos del mencionado decreto: " 1º Que todos los asociados tienen derecho a participar de los trascendentales beneficios de la instrucción. 2º Que ella es necesaria en las Repúblicas para asegurar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes del ciudadano. 3º Que la instrucción debe ser universal en atención a que es la base de todo conocimiento ulterior y de toda perfección moral; y 4º Que por la Constitución Federal el Poder Público debe establecer gratuitamente la educación primaria".⁸⁶

⁸⁴ Ernesto Lemoine, *La Escuela Nacional Preparatoria en el período de Gabino Barreda, 1867-1878*, UNAM. México, 1970, págs. 171-172.

⁸⁵ Jesús Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano*, UNAM, México, t. III, pág. XIV; se cita según A. Talavera, *ob. cit.*, pág. 55.

⁸⁶ 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, 2ª 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.

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 entender 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 en el Nuevo Mundo, así la jubilación de los docentes, que aquí se establece luego de quince años de servicio consecutivo (art. 25). Del mayor interés son también los extensos preceptos conducentes a establecer las rentas de la instrucción primaria.

Desde el punto de vista legislativo, insistimos, importa mucho este decreto, que en rigor reglamenta las disposiciones "sobre 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; estos órganos, abrumados como estaban por "sus escasas rentas y pesadas cargas" poco y nada habían podido realizar en las condiciones sociopolíticas y económicas imperantes; de esta manera, pues, el Estado nacional se presenta como protagonista activo y cuya labor por tanto no se juzga subsidiaria sino principal.

También advertimos en el trasfondo del mencionado Decreto, entre otros rasgos que merecen señalarse y son habitualmente desatendidos en casi todos los estudios de carácter nacional, el relacionado con las influencias, que no se limitan por cierto sólo a las europeas y norteamericanas. En el caso que estamos analizando aparece suficientemente documentada la ejercida por Domingo F. Sarmiento sobre Santiago Terrero Atienza, secretario de la Dirección General y sobre Martín J. Sanavria, ministro de Fomento dentro de cuya jurisdicción estaba aquélla. Hay, en este sentido, un interesante y revelador intercambio epistolar como también un pedido de textos y la respuesta de Sarmiento.⁸⁷

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

⁸⁷ 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.

estímulo y fomento";⁸⁸ aunque como puede percibirse de aquí no surge que se le atribuya decisiva prioridad a la enseñanza primaria o popular, ni se adjudica al Estado un papel preciso en la materia. Esta Constitución entregaba a los gobiernos departamentales la responsabilidad de establecer y manejar las escuelas, con gran satisfacción de 'liberales federalistas' como Antonio Leocadio Guzmán.⁸⁹ 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 1869.⁹⁰

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".⁹¹ 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"⁹² 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.)⁹³ 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 aún, se la insta a dar a la medida "inmediatamente cumplimiento, considerándola como una de las más importantes y trascendentales reformas de esta época de regeneración y progreso". Pues bien, como los resultados de las elecciones de los claustros no fueron satisfactorios para el jefe del Estado, con fecha 7 de diciembre Guzmán Blanco sanciona este otro: "Artículo 1º. Derogo en todas sus partes el Decreto de fecha 16 de

⁸⁸ Miguel Ángel Mudarra, *Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela*, Ediciones del Ministerio de Educación, Caracas, 1962, pág. 31.

⁸⁹ 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, Carracas, 1950.

⁹⁰ Angelina Lemmo, *ob. cit.*, págs. 21 y siguientes.

⁹¹ Augusto Mijares, "La evolución política (1810-1960)", en *Venezuela independiente 1810-1960*, *ob. cit.*, pág. 141.

⁹² Angelina Lemmo, *ob. cit.*, pág. 91.

⁹³ Ramón Díaz Sánchez, "Evolución social de Venezuela (hasta 1960)", en *Venezuela independiente*, *ob. cit.*, págs. 258-259.

noviembre de este año que declara independiente la Universidad Central de Venezuela".⁹⁴ Pero la burla no termina allí; otro decreto, del 11 de junio de 1883 esta vez, ordena la liquidación en pública subasta de todos los bienes de la Universidad, una de cuyas más valiosas propiedades pasa a manos del Presidente por un precio vil. Y procedimientos de este tipo no constituyen por cierto una excepción.

Al proclamarse la República, en 1889, tenía Brasil una población de alrededor de 14 millones de habitantes, con una tasa de escolaridad primaria calculada en 214 alumnos por cada 10.000 habitantes; secundaria de 7 y superior de 1,6, es decir 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.⁹⁵ 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, el que antes parecía satisfactorio para los modestos requerimientos de una minoría blanca en una sociedad decididamente agraria y esclavócrata. Las modificaciones que en el mismo introduce Juan VI no parecen derivarse por cierto de un nuevo modelo o proyecto alternativo sino más bien de una preocupación por lograr una pronta respuesta a las necesidades inmediatas advertidas; pero, asimismo, de la franca influencia de las ideas y realizaciones inspiradas en experiencias ajenas, tal el caso de Francia, donde "las escuelas técnicas, viejas o nuevas, habían acentuado su predominio a medida que declinaba la influencia de la universidad, y la ideología de la Revolución Francesa propagaba por doquier un preconcepto antiuniversitario... todo conocimiento no utilitario... parecía sospechoso".⁹⁶

Este intento de modernización, condenado al fracaso como enseguida se verá, poco y nada hizo por la educación popular, problema alejado del foco de las preocupaciones de aquel momento, y en cambio sí trató de estimular la creación de escuelas especiales para satisfacer los reclamos derivados de la nueva situación, consecuencia del traslado de la Corte: ingenieros y médicos, tanto militares como civiles, etc., 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, 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 elite 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

⁹⁴ J L. Salcedo-Bastardo. Historia fundamental de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2ª ed., 1972, págs. 527 y siguientes.

⁹⁵ Estimaciones nuestras a base de datos ofrecidos por J. Roberto Moreira, *Educação e desenvolvimento no Brasil*, Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, Río de Janeiro, 1960, págs. 57-58.

⁹⁶ 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.

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 garantizaba 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".⁹⁷ La historia de la legislación educativa registra posteriormente la ley del 15 de octubre de 1827 que ordena ya desde su artículo 1º la creación de escuelas en todas las ciudades, villas y aldeas, y en el artículo 11º, escuelas femeninas en las ciudades y villas más pobladas. Estas decisiones e inquietudes "en verdad 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".⁹⁸ 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 de que disponían los estados. Así pues, el Acta Adicional de 1834 dio el golpe de gracia al consagrar la tendencia que, probablemente en contra de lo previsto por sus mismos partidarios, perjudicó la nacionalización y la unificación del sistema, y la del país en otra instancia, pues delegaba la responsabilidad de la educación en el 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 prouincias. 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".⁹⁹ Predominó a lo largo de los años el fetichismo legal por sobre los reclamos de la realidad y se desoyeron las voces de quienes sostenían que la nación podía concurrir en auxilio de los estados, sin menoscabar por ello la autonomía de estos últimos. Quedaba, pues, sancionada en el plano legal y consagrada en la realidad, la desarticulación del todavía muy débil sistema educativo primario y secundario, situación que en cierto sentido expresaba el carácter discontinuo de la estructura social, las discordancias de intereses y de ideas, asociadas por supuesto a las profundas diferencias sociales y culturales que se advertían entre las distintas regiones como así entre las diversas clases sociales.¹⁰⁰

La creación del célebre Colegio Pedro II (1837), cuya importancia ciertos historiadores de la educación sobrestiman, 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 elite, lo que se advierte tanto en sus objetivos como en su reclutamiento; en ambos perdura la influencia de la estructura social. Entre los factores que deben tomarse en consideración para explicar esta aparente anomalía de una institución capaz de mantener su carácter a pesar de los grandes cambios que ocurrían a su alrededor, debe recordarse el tránsito pacífico de la colonia a la nación; la modalidad que adoptó este paso, es decir la falta de participación

⁹⁷ J Roberto Moreira, *ob cit*, pág. 52.

⁹⁸ Celso de Rui Beisiegel, *Estado e educação popular. (Um estudo sobre a educação de adultos)*. Livraria Pioneiro Editora, São Paulo, 1974, pág. 35.

⁹⁹ F de Azevedo, *ob. cit.*, pág. 75.

¹⁰⁰ Manuel Diégues Júnior, *Regiões culturais do Brasil*. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação e Cultura, Rfo de Janeiro, 1960.

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 con su singular código de valores se deshonró el trabajo y se ennoblecieron en cambio el ocio y el parasitismo, porque, en última instancia, "someterse a una regla cualquiera, era cosa de esclavos".¹⁰¹ 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.¹⁰²

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 elites intelectuales forjadas en las escuelas superiores del país".¹⁰³ De este modo el sistema se perpetuaba y contribuía por tanto al incremento de la distancia ya abismal existente entre los diferentes grupos sociales. Para mejor evaluar la situación piénsese solamente que, aun dejando de lado negros e indígenas, apenas concurría a las aulas una décima parte de la población en edad escolar.

Y si por un momento detenemos la mirada en los establecimientos de segundo y tercer nivel - "viveros aristocratizantes" fueron llamados empleando una expresión feliz- advertiremos que su función era bastante más importante que la de formar 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.¹⁰⁴ 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 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 ofrecían, introdujeron métodos pedagógicos más modernos, contrataron docentes extranjeros, y se anticiparon incorporando las ciencias naturales al currículum vitae 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".¹⁰⁵ 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.

¹⁰¹ F. de Azevedo, *ob cit*, pág. 81.

¹⁰² Celso Furtado, *Formação econômica do Brasil*. Ed. Fundo de Cultura, Río de Janeiro, 4ª ed., 1961, en especial la cuarta parte: "Economía de transición hacia el trabajo asalariado", págs. 107 y siguientes.

¹⁰³ F. de Azevedo, *ob cit*, pág. 82.

¹⁰⁴ *Ibidem*, pág. 85.

¹⁰⁵ *Ibidem*, pág. 103.

En síntesis, menguados fueron los resultados de todos los intentos formales por estimular y favorecer la educación popular, no sólo 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,¹⁰⁶ 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 sólo comenzarán a darse con posterioridad a la abolición de la esclavitud ("ley áurea" del 13 de mayo de 1888), la proclamación de la República y, por supuesto, las profundas modificaciones registradas en la economía, en la estructura ocupacional, de donde derivarían otras necesidades educativas.

Domingo Faustino Sarmiento, uno de los mayores paladines de la educación popular, cuya labor se realiza en el extremo sur del continente, ofrece muchas facetas dignas de consideración, algunas de las cuales se tratará de analizar, siquiera someramente.

Hace más de ciento treinta años, el 12 de julio de 1853, el gobierno de Chile llamó a concurso para premiar los mejores trabajos que respondiesen a las siguientes preocupaciones e interrogantes: "1° Influencia de la instrucción primaria en las costumbres, en la moral pública, en la industria y en el desarrollo general de la propiedad nacional; 2° Organización que conviene darle, atendidas las circunstancias del país...", etc. Los ensayos entonces premiados fueron, como es sabido, el primero de Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui¹⁰⁷ y segundo el de Domingo Faustino Sarmiento¹⁰⁸ (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, se juzgaba permitiría la formación de hombres que pudieran ser productores y, simultáneamente, partícipes de ese proceso de cambio. Tenía así la educación una función tanto política como económica y social. La difusión de las primeras letras posibilitaría el acceso a la lectura, y por ende, al conocimiento de las 'cartillas' a través de las cuales se difundirían las conquistas, asombrosas para la época, de la Revolución Agrícola e Industrial que conmovía a Estados Unidos y Europa Occidental.¹⁰⁹ Ahora bien, la preocupación por el nivel primario era correcta para su época, pues educación

¹⁰⁶ 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 periodo 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, "Descartilização 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, Río de Janeiro, 1957, págs. 449-450; subrayados del original.)

¹⁰⁷ *De la instrucción primaria en Chile, lo que es, lo que debería ser ...*, Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1856.

¹⁰⁸ *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.

¹⁰⁹ 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

elemental (o básica o primaria) y educación popular podían considerarse por entonces poco menos que equivalentes. Desde luego que la efectiva alfabetización siguió un ritmo menos intenso 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 iba apropiando de sus ampliaciones sucesivas como resultado de la llamada 'conquista del desierto', concentración de la propiedad explicable sobre todo por el franco éxito de la economía pecuaria exportadora y que por entonces excluía al agricultor),¹¹⁰ al impedírsele también el usufructo de los derechos de ciudadanía y el ejercicio efectivo del sufragio, el factor educativo no desempeña en este plan el carácter de una variable cambiadora tal como se desprendía del 'modelo' sarmientino inicial, sino que pasa a ser una variable modernizadora. Pero de todos modos, y hechas las salvedades del caso, jugó un papel fundamental inspirando una ley de educación nacionalizadora de la inmigración e integradora del país. Así pues, su función democratizadora y unificadora tuvo sobresaliente importancia durante casi un siglo. Más aún, su influjo sobre la legislación escolar latinoamericana es indudable. Gran parte de la reciente bibliografía histórica, quizá por exceso de economicismo, desconoce o subestima su trascendencia en tal sentido.

Para un país ganadero como era entonces la Argentina, con escasa densidad de población, los requerimientos en materia ocupacional, como es lógico, también eran sumamente reducidos. La generación, llamémosla sarmientina 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 la editorial Appleton en Norteamérica, los manuales de física para hijos de artesanos,¹¹¹ 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

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.

¹¹⁰ 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.

¹¹¹ 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 hispanoamericanos, 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.

solitario extremista, intransigente...").¹¹² 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. Quizá 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 Horacio Mann¹¹³ y fascinado por los métodos de expansión de la frontera en Estados Unidos, pronto se convenció de la posibilidad de colonizar y, como consecuencia, constituir una clase media de pequeños agricultores. Pero la estructura ganadera del país lo impidió; las razones del fracaso de dicho plan de colonización deben rastrearse, como ya se ha dicho y reiteramos, en esa misma estructura ganadera del país, y en la estructura 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.¹¹⁴ 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 sugerencia 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.

¹¹² Torcuato S. Di Tella, "Raíces de la controversia educacional argentina", en *Los fragmentos del poder* (recopilación de T. S. Di Tella y T. Halperín Donghi), Ed. Jorge Álvarez, Buenos Aires, 1969, páginas 289-323.

¹¹³ 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.

¹¹⁴ *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 1° ya establecía la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria.

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 encendidos debates permitieron ofrecer un valioso diagnóstico de la situación, exponer doctrinas, métodos, y, sobre todo, proponer soluciones. Muchas de aquellas ideas se incorporaron a la ya citada ley 1420. Excede al propósito de este trabajo estudiar con detenimiento sus ilustrativas discusiones.¹¹⁵

Del espíritu de los debates y conclusiones de este Congreso como así de las apasionadas polémicas que registra el periodismo de la época,¹¹⁶ 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 enseñanza elemental -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.¹¹⁷

Con el uruguayo José Pedro Varela culminó probablemente esa corriente de pensamiento y de acción que tuvo como desvelo mayor la educación popular, considerada herramienta para transformar la sociedad latinoamericana; sus inadecuaciones y rezagos ya eran conocidos y sus portavoces nunca habían cesado de denunciarlos.

Discípulo de Sarmiento en muchos sentidos, y como éste admirador de lo que se ha llamado aquí 'modelo' norteamericano de desarrollo (es decir, de crecimiento hacia adentro, con expansión de la frontera

¹¹⁵ En el N° 738, junio de 1934, del *Monitor de la Educación Común*, revista del Consejo Nacional de Educación, se publicaron con motivo de la "Conmemoración 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 concurrieron 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 otros, sus observaciones y espíritu crítico.

¹¹⁶ 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.

¹¹⁷ 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.

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.¹¹⁸ Su producción escrita conserva una sorprendente vigencia y constituye quizá la expresión más coherente de una reflexión honda sobre el significado de la educación dentro de un determinado 'modelo de desarrollo', que él plantea con toda lucidez luego de la severa crítica realizada al existente.¹¹⁹

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" (*ibídem*).

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 socioeconómicos esenciales del Uruguay, que en gran parte eran los de América Latina. Para Varela los gobiernos son la resultante, no la causa de las condiciones en que se halla una sociedad; por eso carece de sentido pretender "cambiar el estado actual de la sociedad cambiando los gobiernos, que son efecto de ese estado, en vez de transformar las condiciones de la sociedad para que cambien como consecuencia los gobiernos" (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

¹¹⁸ 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.

¹¹⁹ 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.

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 quizá baste completar las citas con algunas de sus ideas educativas vinculadas con otras dimensiones del quehacer nacional: "La instrucción es, pues, el único de los servicios cometidos a la administración pública que no consume el capital invertido en él, sino que lo incorpora, bajo una nueva forma, el capital que representan los individuos a quienes instruye" (pág. 90; éste es, precisa y elocuentemente expuesto, el concepto contemporáneo que considera la educación como una inversión y no como un gasto). "De tiempo atrás nuestros males hanse atribuido por unos a lo que se ha dado en llamar el caudillaje de la República, mientras que se atribuían por otros a lo que se ha dado en llamar 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 sinónimos 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 sostener que "un doble esfuerzo es necesario realizar, pues, para destruir las causas fundamentales de nuestra crisis política; el uno para destruir la ignorancia de las campañas y de las capas inferiores de la sociedad; el otro para destruir el error que halla su cuna en la universidad y que arrastra en pos de sí a las clases ilustradas, que intervienen directamente en la cosa pública" (pág. 111); además se debe recordar que "el error no es peculiar de la Universidad de la República sino de todas las universidades privilegiadas" (pág. 114). Traducida en términos modernos la posición de Varela constituye una denuncia de la alianza de los caudillos rurales con los doctores de la ciudad en su común objetivo de excluir al pueblo y trabar todas las posibilidades de transformación; en síntesis, convencido estaba de que la República sólo se podía construir a través de la democracia.

La fecha de la muerte de J. P. Varela, el 24 de octubre de 1879 -había nacido el 19 de mayo de 1845- semeja un símbolo, pues parece coincidir con el término de una época y el inicio de otra; el nuevo momento estaría signado por la 'fiebre del progreso' y las contradicciones implícitas, e ideológicamente coloreado por el positivismo que pronto iría desvirtuando los principios liberales a los que estaba emparentado. Una frase, repetida de uno a otro extremo del continente con ligeras variantes, "la educación es la locomotora del progreso", vincula entre ellos tres conceptos muy caros para los hombres de los últimos dos decenios del siglo: educación, locomotora (es decir, ferrocarriles), progreso.

Este capítulo, para terminar, requiere algunas consideraciones adicionales sobre las ideas de Sarmiento y Varela, además de una explicación por haber incluido en el mismo a este último quien, por su positivismo, aparentemente debería ser tratado en el siguiente.

La evolución ideológica del argentino, tal como lo destaca Arturo Andrés Roig, "tuvo sus comienzos bajo la influencia del romanticismo social, que pronto fue abandonado por un liberalismo, haciendo siempre de fondo un racionalismo deísta un tanto vago y moderado. Una apología del trabajo al estilo de Franklin, una filosofía de la historia muy próxima a Tocqueville, una política educacional emparentada con las miras de Horacio Mann, un entusiasmo por la historia de las religiones dentro de la moda impuesta por Renan, un elevado interés por las ciencias naturales, en contacto estrecho con las doctrinas eclécticas de Burmeister, y finalmente, una aguda visión sociológica, hacen de Sarmiento un anticipador de una serie de temas que heredará más tarde el positivismo argentino".¹²⁰ En rigor puede considerarse al autor de Facundo un protopositivista, ya que en su madurez él mismo advirtió notables coincidencias entre sus ideas y las formuladas por el positivismo. "Con Spencer -escribió-, me entiendo, porque andamos el mismo camino."¹²¹

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,

¹²⁰ Arturo Andrés Roig, *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, Ed. Cajica, Puebla (México), 1972, pág. 176.

¹²¹ Alejandro Korn, *Influencias filosóficas en la evolución nacional*, en *El pensamiento argentino*, estudio preliminar de Gregorio Weinberg, Ed. Nova, Buenos Aires, 1961, pág. 188.

desde el punto de vista de las ideas educativas, y la sociedad norteamericana como experiencia social no sólo teórica sino como vivencia personal.¹²²

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 fueron partidarios de un orden fundado en la educación y en la participación, que significaba algo muy distinto al orden que luego tratará de imponer el positivismo, sobre todo cuando éste se vaya apartando de su inicial entronque con el liberalismo. Además, como carecieron de las fuerzas sociales indispensables que respaldaran su programa transformador, las ideas de estos 'visionarios' quedaron, en cierto modo, suspendidas en el vacío, pero sus planes de todas maneras, adquirirán sentido y tendrán comienzos de realización cuando los hagan suyos los nuevos grupos urbanos, en particular cuando surjan las clases medias; es decir, las propuestas no encontraron sus 'actores-agentes' en el sentido indicado por Jorge Graciarena; "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".¹²³ Por consiguiente, de ese 'modelo' podría decirse que si bien era una 'virtualidad', apuntaba en última instancia a una sustancial modificación de las condiciones de vida en el campo. Asimismo, cabe destacar que fue la primera propuesta sistemática de educación de los sectores rurales concebida en función de ese cambio; pero por diversas y complejas razones, algunas de las cuales ya antes se intentó explicar, así la falta de una clase media agrícola (los 'pequeños propietarios' por los cuales clamaban) neutralizó todos sus esfuerzos. No pudieron por tanto transformar los peones en campesinos en momentos en que la modificación de la economía ovina en vacuna fortalece la oligarquía ganadera; y los agricultores arrendatarios mal podrían convertirse en propietarios, toda vez que el designio de los dueños de la tierra era aprovechar sus esfuerzos para que les aprestasen nuevas extensiones de campo para las pasturas que requería la expansión ganadera.

Mas también hay otros factores que obstaculizaron el logro de los objetivos perseguidos por Sarmiento y por Varela; entre ellos debería mencionarse la inexistencia en América Latina de grupos educativos autónomos (como los religiosos o las asociaciones de vecinos en los Estados Unidos) que lograsen la participación efectiva de la comunidad para suplir, impulsar o complementar la acción del Estado. En 1867 Sarmiento ya lo había percibido con toda lucidez: "Los gobiernos, empero, nada harían de por sí, si la sociedad no les ayudase con su cooperación eficaz. En los Estados Unidos es el pueblo, y no los gobiernos, quien ha creado la educación pública eminentes ciudadanos, asociaciones voluntarias han formado la opinión que sostiene aquélla, preparando además los sistemas que la hacen eficaz. Los ciudadanos han impelido al Estado a generalizarla y dan al hecho la sanción de la ley. Hoy los Estados donde ya predominan estos principios inducen al gobierno nacional a llevarla a los más remotos, en que todavía no se ha verificado la imprescindible preparación del ciudadano para las libres instituciones que la rigen.

"Todos pues, y cada uno de los ciudadanos y de los habitantes de la América española están llamados a dar impulso a la obra cuyos beneficios refluirán sobre todos y cada uno de ellos..."¹²⁴

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

¹²² A. Ardao, *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*, ob. cit., págs. 86 y siguientes; sobre la primera etapa: Jesualdo, *Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela*, Universidad de la República, Montevideo, 1958.

¹²³ 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).

¹²⁴ *Ambas Américas, revista de educación, bibliografía y agricultura, bajo los auspicios de D. F. Sarmiento*, volumen 1, 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.)

que la universidad (por la extracción social de los estudiantes, por las carreras que en ella se cursaban y por la función profesional y cultural atribuida a sus graduados), que seguía siendo de signo minoritario cuando no francamente oligárquico, mal podía entender y mucho menos expresar los intereses y aspiraciones de los nuevos grupos, cuyo 'modelo' de desarrollo no se asentaba ni mucho menos sobre la educación superior, sino que, antes bien, reclamaba una amplia cultura de masas con un doble signo político y utilitario. Los actores de esta propuesta revolución educativa aspirarán a llevarla a cabo con sujetos de fuera de la universidad (recuérdese, por ejemplo, que Sarmiento y Varela no fueron universitarios), con gente que ambicionase dar una educación popular para las grandes masas, como un efectivo aporte a la democratización de la sociedad.