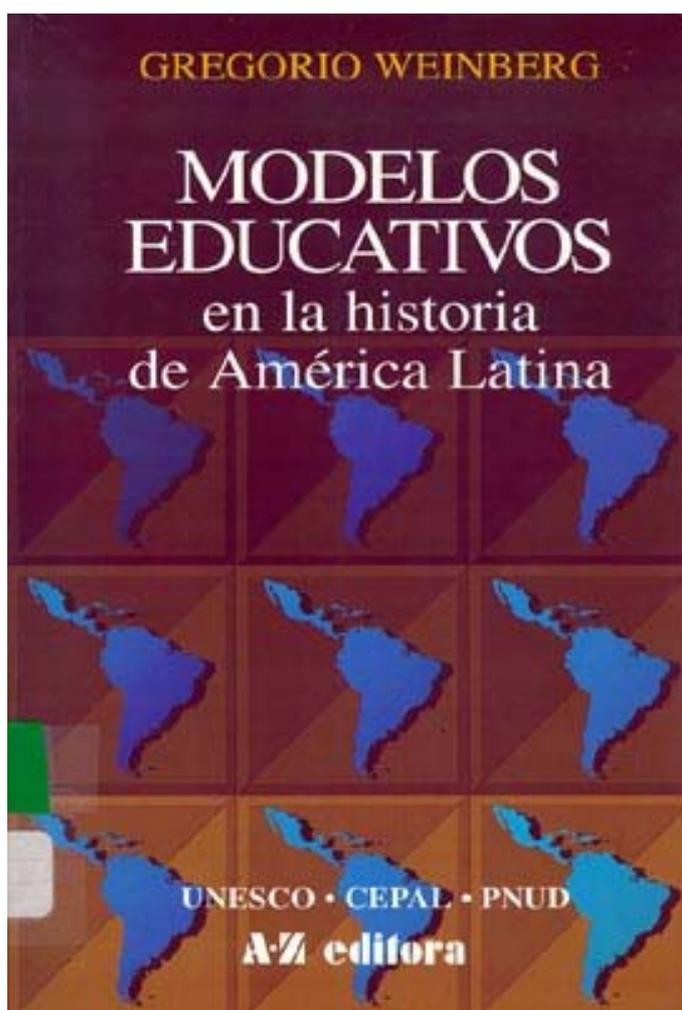


MODELOS EDUCATIVOS en la historia de América Latina

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

7. LA ETAPA POSITIVISTA

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

De todas maneras, el impulso inicial significó la acumulación de excedentes que nuestros países no siempre invertirán con criterios económicos ni productivos; tampoco existían las clases sociales ni los estímulos necesarios para hacerlo, sino que, antes bien, se derrochará muchas veces en consumo conspicuo y suntuario. Por lo menos en cierto sentido, y para determinados sectores, *progreso* parecería sinónimo de acrecentado *confort* y de mayor gasto en cosas cada vez más refinadas y complejas. La riqueza se concentrará en núcleos reducidos de la población (los vinculados a la producción exportable y a su comercialización) y contribuirá a incrementar las desigualdades sociales. Desde otro ángulo el *progreso* también implicará una modificación profunda en la distribución espacial de la producción y del empleo - nuevas actividades se asentarán en zonas que los nuevos medios de transporte hacen ahora accesibles, o ampliarán las ya explotadas-, de donde la alteración del penoso equilibrio alcanzado que modifica al mismo tiempo el peso relativo de las diferentes ramas de la producción.

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

De esa postura se seguirán, como en cadena, plurales y complejas consecuencias: las inversiones del Estado, o las concesiones que otorgará y los empréstitos que contraerá, favorecerán un mejoramiento notable de la infraestructura (caminos, ferrocarriles, puertos, obras de saneamiento rural y urbano, etc.), y de

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

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

allí se seguirá, a su vez, un intenso ritmo de valorización de la tierra, cuyo resultado será el fortalecimiento de esos sectores tradicionales gracias, aunque parezca paradójico, a la acción refleja de las ciencias y de las técnicas importadas que poco y nada alentaron y que muchas veces a regañadientes admitían. Además, el Estado organizado favorecerá la vinculación con los capitales extranjeros y les facilitará el acceso al mercado. (Y aunque parezca una de las ‘astucias’ de la historia -en el sentido hegeliano de la expresión-, digamos de paso que el siglo de la independencia tornó más transparentes las nuevas relaciones de dependencia.) Estas situaciones crearán formas de relación originales entre países desarrollados y otros que no lo eran. De todas maneras, para cumplir con los requisitos que los tiempos planteaban, América necesitaba ‘orden político’ y ‘libertad económica’, los que una vez logrados le darían, como por arte de magia, el progreso que, por su lado, le abriría las puertas de la civilización. El positivismo creía ofrecer la clave. La paz, innegablemente, era una verdadera y muy sentida necesidad; la receta era bien clara: terminar para siempre con los enfrentamientos ya crónicos entre conservadores y liberales, acabar con las revoluciones que, en verdad, no eran otra cosa que módicos golpes de Estado. Todos estos elementos recomendaban la aceptación de una *filosofía del orden*, capaz de encaminar nuestros países hacia el progreso, “transitando por el sendero de la tranquilidad”. El positivismo fue, en cierto sentido, la respuesta a esas apetencias e inquietudes; y por doquier se difundieron sus ideas alcanzando un eco y una influencia decisivos; aunque en pocos lugares con tanta profundidad y trascendencia como en México -si se exceptúa quizá Brasil- donde el grupo de sus adeptos, autodenominados ‘los científicos’, ocupará algunos de los puestos decisivos en el gobierno; pero de todos modos quienes trabajaban pensando en la perdurabilidad de sus creaciones, no advirtieron que ellas eran mucho más frágiles de lo que podía suponerse.

El trasplante de las ideas positivistas al nuevo medio permitió proponer como fin, y también como objetivo, el *progreso*. ¿Pero es que, por ventura, puede alcanzarse el progreso si no es con el orden, vale decir, negando el desorden? O subordinándole la libertad... Gabino Barreda, uno de los ideólogos de esta corriente, escribe al respecto: “Conciudadanos: que en lo adelante sea nuestra divisa *libertad, orden y progreso*; la libertad como *medio*; el orden como base y el progreso como *fin*”.³ Y por si fuese poco ilustrativo añade, en tono imperativo, que quiere “un progreso ordenado, un orden progresista y un progreso no anárquico”. Y este nuevo orden, se amasaría con varios ingredientes: educación, industrias, disciplina, legalidad, ferrocarriles, capitales extranjeros, inmigración de ‘razas europeas’. Entre los muchos excluidos quedaban las masas indígenas, a quienes una vez más se condenaba al exterminio, pero ahora, eso sí, invocando la historia, el progreso, la civilización.

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

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

El lema positivista, que bajo tan elevados auspicios irrumpe en el horizonte, “orden y progreso”, se carga de significaciones por momentos hartamente diferentes; no se trata ya del orden colonial, ni del teológico, ni siquiera del orden metafísico, que justificaron en cierto modo las batallas del liberalismo; será el orden al servicio del progreso, subordinado a él, quien debe convocar actitudes diversas. Este interesante momento permite seguir en México un elocuente capítulo de historia de las ideas, con el traslado del centro de gravedad del concepto de libertad al de orden. Parece de suyo evidente que el término ‘libertad’ debió poseer muy singulares connotaciones dado el clima de anarquía reinante, con guerras inacabables, cuando se rendía más culto a la personalidad de los caudillos que a la razonabilidad de las teorías. La libertad había

³ A Villegas, *ob. cit.*, pág. 127.

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

sido un instrumento formidable en las luchas contra la opresión colonial o la injerencia extranjera - recuérdese que la aventura de Maximiliano terminó sólo en junio de 1867-, pero ahora se planteaba una nueva interrogante: ¿esa libertad podría ser de alguna utilidad para crear las condiciones de un reordenamiento político-institucional, una recuperación económico-social, una reestructuración educativa y cultural?

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

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

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

Gabino Barreda, uno de los artífices de la educación durante la primera etapa del positivismo, preocupado porque la libertad, a su juicio, se transformaba en anarquía, escribe: “Representase comúnmente la libertad como una facultad de hacer o querer cualquier cosa sin sujeción a la ley o a fuerza alguna que la dirija; si semejante libertad pudiese haber, ella sería tan inmoral como absurda, porque haría imposible toda disciplina y por consiguiente, todo orden. Lejos de ser incompatible con el orden, la libertad consiste, en todos los fenómenos, tanto orgánicos como inorgánicos, en someterse con entera plenitud a las leyes que los determinan”.⁸

De este modo se comprueba entonces una notable inflexión del proceso, suficientemente conocido por lo demás ya que puede seguirse en detalle través de la amplia bibliografía existente a partir de los dos estudios precursores de Leopoldo Zea,⁹ y los numerosos trabajos publicados con posterioridad. Además, por lo que aquí interesa, su singularidad podría rastrearse analizando las ideas del ya citado Gabino Barreda, pero sobre todo siguiendo el desenvolvimiento, tan significativo, de Justo Sierra,¹⁰ desde sus escauceos juveniles hasta el momento de la recreación de la Universidad, inicialmente fundada en 1553. Pero ello estaría fuera de lugar aquí; limitémonos entonces a indicar, por ejemplo, que también este mismo momento

⁵ *Ibidem*, págs. 98-100.

⁶ *Ibidem*, pág. 107.

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

⁸ A. Villegas, *ob. cit.*, pág. 125.

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

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

revela un papel muy distinto atribuido al Estado. El joven Justo Sierra propicia, entre otras cosas, la centralización del poder, porque, y así lo recuerda Raat, para él, “el federalismo era una forma artificial de gobierno, cuyos postulados separatistas violaban la teoría orgánica de la sociedad”;¹¹ además el Estado debía alentar los sectores privados de la economía, favorecer las inversiones extranjeras, estimular la inmigración y, en materia social, a su desempeño atribuía una función tutelar, paternalista; y en un plano más estrictamente vinculado a la educación mostrábase partidario de la obligatoriedad de la enseñanza elemental, principio éste complementario del de libertad de enseñanza consagrado en la Constitución en su artículo 3º. Estos principios explican, y muchos otros podrían traerse a colación, el hecho de que, aunque tuviese la enemiga de los grupos consecuentemente conservadores y católicos por un lado y los liberales y masónicos por el otro, el positivismo se fuese consolidando en su carácter de doctrina oficial, como lo asevera Zea, y como tal interesa aquí, pues pretendía instaurar nada menos que ‘un nuevo orden mental’.

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

En un artículo denominado “La instrucción y los obreros” se lee:

“La instrucción primaria se ha considerado en todos los tiempos, como la fuente de prosperidad de las naciones.

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

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

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

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

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

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

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

El concepto ‘moderno’ que de la propiedad pretendía tener e imponer el porfiriato lo condujo a una política que contribuyó a acelerar la disolución de las comunidades indígenas, pues so pretexto de permitirles convertirse en propietarios, fueron desposeídos de las tierras de sus antepasados que aún

¹¹ W. D. Raat, *ob. cit.*, pág. 76.

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

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

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

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

permanecían en su poder. Por otro lado se advierte por parte de dicho régimen una descalificación del pueblo por su lengua en ciertos casos y su condición social en otros, lo que se expresa a través de su desinterés por incorporarlo a la sociedad y, simultáneamente, una preocupación por formar élites siguiendo patrones desnacionalizadores como serían, entre otros, el estímulo a los idiomas extranjeros, particularmente el inglés -otra forma de forzar el ingreso a la 'civilización'-, significó una severa desprotección de las lenguas indígenas.¹⁶ Ahora bien, este importante problema de la enseñanza de las lenguas como factor político, adquiere relieve excepcional si lo vinculamos, como en este caso, al problema de la tierra y, en una instancia superior si lo referimos mejor todavía al 'modelo' del porfiriato donde, por lo que se ve, mostrábase bien coherente con las demás dimensiones del proceso.

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

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

Para terminar esta parte habría que mencionar algunos logros efectivos como fueron en su momento la creación de instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria, ya citada, y que bajo la conducción de Gabino Barreda se transformó en el verdadero almáximo de donde salieron los educadores positivistas, llamados también 'científicos';¹⁷ la Escuela Modelo de Orizaba, dirigida por Enrique Laubscher, pero cuyo predicamento débese sobre todo a la labor de Enrique Rébsamen, de notable influencia técnico-pedagógica. Esta preocupación nunca estuvo ausente durante el porfiriato, como la prueban los distintos certámenes convocados para considerar los más diversos temas atinentes a la educación. El primero de ellos fue el Congreso Higiénico-Pedagógico, reunido de enero de 1882 a enero de 1883, y que se interesó por un amplísimo espectro de temas:

“1. ¿Cuáles son las condiciones higiénicas indispensables que debe llenar una casa destinada para escuela? 2. ¿Cuál es el modelo de mobiliario escolar que satisface mejor las exigencias de la higiene? 3. ¿Qué condiciones deben tener los libros y útiles, a fin de que no se altere la salud de los niños? 4. ¿Cuál es el método de enseñanza que da mejor instrucción a los niños sin comprometer su salud? 5. ¿Cuál debe ser la distribución diaria de los trabajos escolares, según las diferentes edades de los educandos, y qué ejercicios deben practicarse para favorecer el desarrollo corporal de éstos? 6. ¿Qué precauciones deben tomarse en los establecimientos de instrucción primaria para evitar entre los niños la transmisión de enfermedades contagiosas?”¹⁸

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

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

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

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

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

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

El cuarto Congreso, convocado éste por Justo Sierra, a la sazón ministro, funcionó a partir del 21 de setiembre de 1910 y durante su transcurso Ezequiel Chávez, vicepresidente del mismo, señaló que la mayoría de los niños sólo cursaban el primer año y bien pocos terminaban la escuela primaria. “Lanzó la hipótesis de que acaso la miseria que agobiaba a millones de mexicanos -en un momento en que la euforia porfirista hacía creer a los representantes de las naciones extranjeras en las festividades del Centenario que México vivía en el mejor de los mundos, gracias al genio pacificador de Porfirio Díaz- fuera la causa de que éstos no pudieran educarse, pues los escolares necesitaban, por sobre todo, alimentos y vestidos.”²¹ Otros, Hilarión Frías por ejemplo, sostuvieron que si la educación no fuese sólo un derecho (como lo establece el varias veces citado artículo 39 de la Constitución) sino un deber, la obligatoriedad se tornaría constitucional. En síntesis, se estableció la obligatoriedad de la primaria, la gratuidad de la oficial y el laicismo en todos los niveles.

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

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

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

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

²¹ M. González Navarro, *ob. cit.*, pág. 537 y siguientes.

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

Justo Sierra, *La educación nacional*, vol. VIII de sus *Obras Completas*, UNAM, México, 1977, reúne importantes materiales de uso de los protagonistas más importantes de la época.

²³ Celso Furtado, *Formação econômica do Brasil*, *ob. cit.*, págs. 114 y siguientes.

El desarrollo de los cultivos de café no sólo modificará el centro de gravedad del Imperio, sino que aparejará alteraciones cuyas consecuencias se harán sentir más tarde; nos referimos, por un lado, a la inmigración, y por el otro, a la urbanización, cuyos efectos disolventes sobre la sociedad patriarcal fueron subestimados cuando no ignorados por los sectores tradicionales. Así pues, cada vez iba quedando más atrás el ‘modelo’ de lo que por entonces llaman, no sin arrogancia, “*nossa civilização agrária*”, por supuesto que considerada ‘natural’ por sus voceros, chocante anacronismo cuando las contradicciones se agudizaban y ya era visible que otro ‘modelo’ quizá todavía confusamente intuido,²⁴ se estaba abriendo paso, estorbado por los intereses creados. En el ‘modelo’ naciente, a la educación se le atribuía, por lo menos en el terreno teórico, un papel sobresaliente, ya que podía constituir un factor significativo para la reclamada transformación de la sociedad.

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

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

Pero por extraña paradoja esta legislación aparece en un clima -auxiliado por la creciente cuando no decisiva influencia del positivismo, de “entusiasmo por la educación y de optimismo pedagógico”, notas con las cuales el ya citado J. Nagle, caracteriza la primera década de la República, cuando se llegó a considerar en Brasil, como por lo demás en muchas otras partes, que la escolarización podía convertirse en poco menos que ‘el motor de la historia’; este clima, por denominarlo de algún modo, puede explicarse por aquella concepción idealizada que dio en llamarse el ‘espíritu republicano’, asentada a su vez sobre una particular actitud emergente de los acelerados cambios percibidos a través de síntomas no siempre claros; asistíase al paso de un ‘modelo’ de sociedad a otra más compleja, y donde se acrecentaban las exigencias en materia de calificaciones y se reclamaban respuestas ante la profunda crisis de valores que sacudía la sociedad en su conjunto.²⁸ Este cambio, o transición si se prefiere, se vislumbraba en la variación de criterios, pautas, valores, normas de comportamiento. Por eso el autor citado sostiene que, una vez admitida la idea de que la sociedad brasileña estaba pasando a la sazón de “una ‘sociedad cerrada’ a una ‘sociedad abierta’, es preciso identificar el papel que la escolarización desempeñó en el sentido de favorecer o dificultar ese pasaje”.²⁹

Cuando comienza a perfilarse en el horizonte la gravitación positivista -de consolidada influencia, pues desde el comienzo tomó clara posición frente a los problemas decisivos de la sociedad brasileña:

²⁴ Jorge Nagle, *Educação e sociedade na primeira República*, Ed. Pedagógica e Universitaria Ltda., Ed. da Universidade de Sao Paulo, San Pablo, 1974, págs. 97 y siguientes.

²⁵ J.R. Moreira, *ob. cit.*, pág. 52.

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

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

²⁸ J. Nagle, *ob. cit.*, pág. 98.

²⁹ *Ibidem*, pág. 99.

República, abolición de la esclavitud, separación de la Iglesia y el Estado- la situación cultural por la que se atravesaba era francamente insatisfactoria, y como lo señala R. Corisier: “nuestra cultura no era una respuesta al ‘desafío’ de la circunstancia brasileña sino una exégesis erudita de las respuestas que otros pueblos supieron dar al desafío que recibieron de sus circunstancias”,³⁰ de manera que esa cultura libresca convertía a sabios y eruditos, en marginados tanto de su propia ‘cultura auténtica’, como de las necesidades y requerimientos; una sociedad ayuna de espíritu crítico mal podía convertirse en un almacigo de inquietudes y en generadora de alternativas. De acuerdo con nuestra periodización, expuesta ya en el capítulo inicial, este momento correspondería al del tránsito entre ‘cultura impuesta’ y ‘cultura admitida o aceptada’. Esta última será, precisamente, el positivismo.

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

Los estudios existentes, valiosos y accesibles, nos eximen en gran parte de la tarea de incursionar en este campo, aunque juzgamos importa señalar algunos rasgos específicos, sobre todo aquellos que distinguen este momento de sus equivalentes mexicano y argentino.

Desde el punto de vista de la historia de las ideas, el origen del positivismo brasileño podría rastrearse a partir de mediados del siglo XIX, cuando comienza el ocaso del eclecticismo espiritualista y se advierte el creciente interés por Comte, Littré, Taine, Renan, Darwin, etc.³² Si bien sus jalones fundacionales serán algo posteriores y deben buscarse en las obras *A escravatura no Brasil*, de Francisco Brandao (1865) y *As tres filosofias*, de Luis Pereira Barreto (1874), los nombres que más importan a los propósitos aquí perseguidos, es decir, los pensadores mayores de la corriente, son Miguel Lemos, Raimundo Teixeira Mendes y Luis Pereira Barreto (positivistas ortodoxos y heterodoxos). Pero nuestro objetivo no puede limitarse a estudiar el aporte de dichos autores, sino más bien considerar aquellas corrientes, movimientos y circunstancias en que dichas ideas se insertan o por lo menos establecen contacto con la realidad, y actúan como elementos que se proponen y facilitan las acciones tendientes a entenderla, explicarla o modificarla a través de ‘modelos’, o por lo menos de algunos datos debidamente organizados. Así, en el caso de Teixeira Mendes, partidario de la abolición de la esclavitud como todos los hombres de aquel grupo, pero preocupado por la probable dispersión de la mano de obra necesaria en las plantaciones y la consiguiente desarticulación de la economía, anticipa en 1880 un plan donde recomienda: “1) Supresión inmediata del régimen esclavista; 2) Arraigo al suelo del ex trabajador esclavo, bajo la dirección de sus respectivos jefes actuales; 3) Supresión consiguiente de los castigos corporales y de toda legislación especial; 4) Constitución de un régimen moral para la adopción sistemática de la monogamia; 5) Supresión consiguiente del régimen de *acuartelamiento* por la generalización de la vida familiar; 6) Determinación del número de horas de trabajo cotidiano, destinando el séptimo al descanso, sin restricciones; 7) Establecimiento de escuelas de instrucción primaria, mantenidas en los centros agrícolas a expensas de los grandes propietarios; y 8) Deducción de parte de las ganancias para la fijación de un salario razonable”.³³

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

³¹ La bibliografía sobre la génesis, arraigo y desenvolvimiento del positivismo en Brasil es copiosa y rica; destaquemos por ahora sólo dos obras fundamentales: João Cruz Costa, *Contribuição a história das idéias no Brasil. O desenvolvimento da filosofia no Brasil e a evolução histórica nacional*, Liv. José Olympio, Río de Janeiro, 1956; e Ivan Lins, *História do positivismo no Brasil*, Companhia Editora Nacional 530 Sao Paulo, 1964. Además, del citado J. Cruz Costa: *O positivismo na República. Notas sobre a história do positivismo do Brasil*, Companhia Editora Nacional, Sao Paulo, 1956; y un excelente trabajo introductorio que circula en nuestro idioma: *Esbozo de una historia de las ideas en el Brasil*, trad. de Jorge López Páez, Colección Tierra Firme del Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

³² Antonio Paim, *História das idéias filosóficas no Brasil*, Ed. da Universidade de Sao Paulo, Ed. Grijalbo, 2ª ed., Sao Paulo, 1974, pág. 256.

³³ J. Cruz Costa, *Contribuição a história das idéias no Brasil*, *ob. cit.*, pág. 178. El criterio por nosotros adoptado explica por tanto la omisión de Tobias Barreto, orientador de la denominada Escuela de Recife; este autor perteneció a la “fulgurante plebe”, al “grupo de hombres de origen social humilde y mestizo, que, a través de las academias, invadió la vida pública y la vida intelectual del Brasil, anunciando la sociedad diferente que estaba surgiendo”, Tobias Barreto, *Estudos da filosofia*, introducción de Paulo Mercadante y Antonio Paim, 2ª ed., Ed. Grijalbo, Sao Paulo, 1977; además véase Hermes Lima, *Introdução Geral* [a las Obras Completas de Tobias Barreto]. (*A época e o homem*), Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura. ¿Río de Janeiro?, 1963. Y, sobre todo, Antonio Paim, *A filosofia*

Pero, hecho singular en América Latina, fue a través de las fuerzas armadas -influencia generada sobre todo a través de la Escuela Militar, fundada en 1874, y donde Benjamin Constant Botelho de Magalhaes ejerció una autoridad intelectual poco menos que decisiva-, que el positivismo se convierte en un factor gravitante en la vida nacional brasileña.³⁴ Para entender este fenómeno³⁵ debe tenerse en cuenta que los hijos de las familias tradicionales, esto es, de los propietarios de tierras y mano de obra esclava, seguían asistiendo a los establecimientos tradicionales; en cambio los hijos de los nuevos grupos sociales, surgidos de la pequeña burguesía urbana y rural, de la burocracia y también de la incipiente clase media, faltos de recursos pero inquietos por sus calificaciones profesionales, se orientaron sobre todo hacia la Escuela Militar. Y para mejor descifrar esta situación, de algún modo llamativa, debe recordarse que el ejército brasileño, con posterioridad a la Guerra de la Triple Alianza, comenzó a gravitar en el campo político, donde antes su injerencia podía juzgarse escasa, pues estaba subordinado al poder civil; y al mismo tiempo inició un enérgico proceso de modernización. De este modo pasó a ocupar una suerte de ‘vacío político’ generado por el debilitamiento de las instituciones y el desmoronamiento del prestigio del Imperio, cuya perduración era cada vez más cuestionada. Así pues, y como escribe un especialista, “mientras los ejércitos de casi toda Latinoamérica estaban defendiendo con firmeza el *statu quo*, los elementos dominantes de las fuerzas armadas brasileñas, al favorecer la abolición de la esclavitud y al derrocar por dos veces a Pedro I en una década, habían roto con el pasado y apoyaban el cambio”.³⁶ El positivismo, que se había convertido en “el evangelio de la Academia Militar”, constituía una respuesta bastante más satisfactoria para explicarse la situación durante un período de “mayor profesionalización y tecnología”, amén de sus responsabilidades acrecentadas. En el seno de las fuerzas armadas en apariencia se habría manifestado “una ‘fe politécnica’ en la ciencia y en la técnica”, lo que explica la conformación de esos “tecnócratas positivistas”, como los denomina F. Chevalier, llamados a desempeñar un papel tan sobresaliente en el destino posterior del Brasil.³⁷

En suma, la situación era incuestionablemente compleja; para intentar siquiera descifrarla en primera aproximación deben recordarse, además de los cambios ya apuntados, el entrecruzamiento de los intereses de los diferentes grupos sociales, la pluralidad de influencias (crece, por ejemplo, la gravitación de las norteamericanas en detrimento de las europeas),³⁸ la perduración de prejuicios, la imprecisión de aspiraciones y objetivos, todo lo cual quizás explique que, como se ha señalado, coexistiesen durante la segunda mitad del siglo XIX, paradójicamente si se quiere, “latifundistas abolicionistas, industriales esclavócratas, ateos que defendían la enseñanza religiosa y demócratas monárquicos sin que nadie entendiera muy bien su posición”.³⁹

¿Qué ocurría entretanto con el sistema educativo de ese momento crítico, F de resquebrajamiento del ‘modelo’? Se ahondaba la distancia entre la educación de la vieja élite siempre de carácter libresco, ornamental, de un humanismo desvitalizado y, por supuesto, retórica y formalista, y las nuevas corrientes de filiación positivista, sobre las cuales gravitaban cada vez más las ciencias matemáticas y naturales. Tal como lo recuerda I. Lins: “Profunda y extensa fue la penetración de las doctrinas positivistas en los establecimientos de enseñanza de Río de Janeiro a partir de 1850. Ciudad de una población que tal vez ni superase los trescientos mil habitantes, sin mayores distracciones, uno de sus atractivos era entonces los concursos. Presentábanse éstos como torneos intelectuales ansiosamente acompañados por quienes poseían alguna cultura. Examinadores y examinados se exhibían ante la asistencia como gladiadores que debían exterminarse. Lo que se tenía en vista por aquel entonces como tal vez todavía hoy, no era tanto la apreciación del saber de los candidatos cuanto la ostentación, por parte de los examinadores, de su propio

da escola do Recife, Ed. Saga, Río de Janeiro, 1966. Una vertiente de importancia para la formación ideológica del período analiza Paulo Mercadante, en *A consciencia conservadora no Brasil*, Ed. Saga, Río de Janeiro, 1965.

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

³⁵ J. Cruz Costa, *Contribuição a história das idéias no Brasil*, *ob. cit.*, págs.138 y siguientes.

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

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

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

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

saber y la ferocidad con que arrasaban a los concurrentes, y, recíprocamente, éstos a aquellos”.⁴⁰ Las defensas de tesis reducíanse, pues, a torneos, exhibición de mera erudición y recursos retóricos; estos procedimientos y técnicas comenzaron a descontentar a las nuevas generaciones, atraídas ya por diferentes objetivos.

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

De todos modos, los resultados fueron menguados; la descentralización facilitó el mantenimiento del predominio del espíritu tradicional en la escuela primaria; y la enseñanza secundaria -casi reducida a su carácter de preparatoria para los cursos superiores- que fue la que más sintió las reformas de Constant se tornó más enciclopédica que científica, a pesar del aditamento de nuevas disciplinas modernas, porque se hizo sin repensar en su totalidad el contenido y la estructura de los planes. Además, fácil era percibir en éstos una falta de espíritu nacional: “Nada distingue la instrucción pública brasileña de la instrucción pública que podría impartirse en otro país”. Y con respecto a los textos digamos que eran de “autores extranjeros que, traducidos, trasladados, o cuando mucho, servilmente imitados, quienes educan nuestra juventud”.⁴³ En suma, y tal como antes se indicó, el hecho de que no haya sido brusca la ruptura entre Brasil y su metrópoli, demoró la consolidación del sentido de nacionalidad. Indefinición semejante, aunque en otro terreno, se desprende de la transición pacífica del Imperio a la Primera República (también conocida como República Vieja). Esto último lo corrobora, entre otros testimonios, el de Rui Barbosa, uno de sus protagonistas más importantes: “Me batí contra la monarquía sin dejar de ser monárquico, me hice republicano en los últimos tres o cuatro días de la monarquía, cuando su situación me hacía portador de la responsabilidad que yo, por mi actuación en la empresa, había asumido”.⁴⁴ Es decir que Rui Barbosa llega a ser republicano a pesar suyo. Estos cambios ‘tranquilos’ también explican y se explican por “la ausencia de los segmentos ‘populares’ de la población en las decisiones políticas más significativas”.⁴⁵ Y de esta situación podrían quizás inferirse las limitaciones intrínsecas de las iniciativas de ‘educación popular’, lo que sería bastante coherente con las características del ‘modelo’.

En el tercer nivel, y así lo acota F. de Azevedo, las creaciones fueron esporádicas, aisladas, referidas casi siempre a ciencias aplicadas, pero de todos modos no señalaban la presencia de una “nueva política educativa ni expresaban ni lograban suscitar un movimiento de interés por la cultura técnica, agrícola, industrial, económica y social del país”.⁴⁶ Más que una política educativa orgánica parecían coexistir dos vertientes: “literariodurídica” una, y “profesional-utilitaria” la otra. Dicho sea sin desconocer la importancia de las creaciones solitarias, pero convengamos que tampoco generaron “aquellos progresos que presuponen transformaciones de mentalidad o de política cultural: productos aislados y dispersos de esfuerzos individuales, vivían del impulso que daban a sus preciosas actividades, orientadas en diversos sentidos, aquellos raros espíritus atraídos por las investigaciones y los trabajos originales”.⁴⁷ Y contrariamente a otros balances más optimistas, el mismo F. de Azevedo prosigue diciendo que “desde el punto de vista cultural y

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

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

⁴² M. T. Nunes, *ob. cit.*, pág. 90.

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

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

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

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

⁴⁷ *Ibidem*, pág. 134. Útiles referencias sobre la tradición y el clima científicos del momento pueden hallarse en Nancy Stepan, *Beginnings of Brazilian Science*, Science History Publications, Nueva York, 1976, págs. 23 y siguientes.

pedagógico la República fue una revolución que abortó y que, dándose por satisfecha con el cambio de régimen, no tuvo la idea o la decisión de realizar una transformación radical del sistema educativo, para provocar una renovación intelectual de las élites culturales o políticas, necesarias a las nuevas instituciones democráticas”.⁴⁸

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

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

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

⁴⁸ *Ibidem*, pág. 134

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

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

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

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

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

Y para alcanzar esos resultados es preciso “que se trueque de escolástico en científico el espíritu de la educación”⁶² para que “el elemento científico sea como el hueso del sistema de educación pública”.⁶³ Esto

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

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

⁵² *Revista Universal*, México, 26 de octubre de 1875, en *Ibidem*, t. II, pág. 812.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ “Guatemala” Talleres Gráficos Siglo XX México, 1878, en *Ibidem*, t. II, pág. 240.

⁵⁵ “Peter Cooper”, carta a *La Nación* de Buenos Aires, desde Nueva York, 9 de abril de 1883 en *Ibidem* t. I, pág. 1076.

⁵⁶ “Escuela de mecánica”, *La América*, Nueva York, setiembre de 1883, en *Ibidem*, t. II, pág. 505.

⁵⁷ “El proyecto de instrucción pública...”, *Revista Universal*, México 26 de octubre de 1875, en *Ibidem*, t. II, pág. 812.

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

⁵⁹ “Escuela de electricidad”, *La América*, Nueva York, noviembre de 1883, en *Ibidem*, t. II, pág. 507.

⁶⁰ *Ibidem*

⁶¹ “Mente Latina”, *La América*, Nueva York, noviembre de 1883, en *Ibidem*, t. II, pág. 115.

⁶² “Educación científica”. *La América*, Nueva York, setiembre de 1883, t. II, pág. 504.

⁶³ *Ibidem*.

importa pues perdura, si bien impuesto, el oscurantismo, ya que “pueblos hay de murciélagos”;⁶⁴ de todos modos debemos confortarnos pensando que “¡No todos hacen oficios de cerrar sus puertas a la luz que viene!”.⁶⁵

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

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

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

Le desasosiega el servilismo de las clases cultas que, impulsadas por la moda, o pautas de prestigio como diríamos hoy, envían sus hijos al extranjero. “Se manda -locamente acaso- a los niños hispanoamericanos, a colegios de fama de esta tierra [refiérese a los Estados Unidos] a que truequen la lengua que saben mal por la extraña que nunca aprenden bien.”⁷⁵ Y esto con el riesgo de “desamar la patria, y habituarse a vivir sin ella en la ajena que no ama ni prohija”, y todo esto para qué, para aprender

⁶⁴ “Escuela de electricidad...”, etc., *Ibidem*, t. II, pág. 508.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ “Bronson Alcott, el platoniano”, *La Nación*, Buenos Aires, 29 de abril de 1888, en *Ibidem*, t. I, pág. 1172.

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

⁶⁸ “El trabajo manual en las escuelas”, *La América*, Nueva York, febrero de 1884, en *Ibidem*, t. II, pág. 510.

⁶⁹ “Escuela de mecánica...”, etc., en *Ibidem*, t. II, pág. 505.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ “La Escuela de Artes y Oficios de Honduras”, *La América*, Nueva York, junio de 1884 en *Ibidem*, t. II, pág. 516.

⁷² “Trabajo manual en las escuelas”, *La América*, Nueva York, febrero de 1884, t. II, pág. 510.

⁷³ “Mente latina”, *La América*, Nueva York, noviembre de 1883, en *Ibidem*, t. II, pág. 114.

⁷⁴ “Las escuelas en los Estados Unidos”, artículo y lugar citados, pág. 108.

⁷⁵ “A aprender en las haciendas”, *La América*, Nueva York, agosto de 1883, en *Ibidem*, t. II, pág. 502.

“pequeñas artes de oficina, y la ciencia de un dependiente de comercio”; el desarraigo tendría sentido si por lo menos se capacitasen en materia de cultivos en las haciendas, mecánica en los talleres, “a la par de hábitos dignos y enaltecedores de trabajo, el manejo de las fuerzas reales y permanentes de la naturaleza... para eso sí debe venir a los Estados Unidos”.⁷⁶ De otro modo, grande es el riesgo: “A adivinar, salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir a un pueblo que no conocen”.⁷⁷

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

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

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

Instalado Hostos en Santo Domingo, funda allí la Escuela Normal, y precisamente en oportunidad de graduarse los primeros maestros pronuncia un discurso que está entre las piezas clave del pensamiento educativo en nuestra lengua. Luego de señalar la oposición que suscitó la iniciativa (“así los claros enemigos de la obra como los oscuros enemigos del obrero”), recuerda: “...Todas las revoluciones se habían intentado en la República, menos la única que podía devolverle la salud. Estaba muriéndose de falta de razón en sus propósitos, de falta de conciencia en su conducta, y no se le había ocurrido restablecer su conciencia y su razón. Los patriotas por excelencia que habían querido completar con la restauración de los estudios la restauración de los derechos de la patria, en vano habían dictado reglamentos, establecido cátedras, favorecido el desarrollo intelectual de la juventud y hasta formado jóvenes que hoy son esperanzas realizadas de la patria; o sus beneméritos esfuerzos se anulaban en la confusión de las pasiones anárquicas, o la falta de un orden y sistema impedía que fructificara por completo su trabajo venerando”.⁸¹ La anarquía, prosigue E. M. de Hostos, que a su juicio no es un hecho político sino un estado social, se manifestaba en todo, y por supuesto debía afectar la enseñanza y los instrumentos puestos a su servicio. La alternativa, para restablecer el ‘orden racional’, no podía ser otra que la “educación común”. Y para ello debía constituirse “un ejército de maestros que en toda la República, militara contra la ignorancia, contra la superstición, contra el cretinismo, contra la barbarie”, y para ello debía armárselos de las ideas del derecho para hacerle

⁷⁶ “Escuela de mecánica”, artículo y edición citados, t. II, pág. 505.

⁷⁷ “Nuestra América”, *El Partido Liberal*, México, 30 de enero de 1891, en *Ibidem*, t. II, pág. 108.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ Benito Pérez Galdós lo recuerda en uno de sus *Episodios Nacionales*: “un antillano llamado Hostos, talentado y brioso, de ideas muy radicales”.

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

⁸¹ Eugenio María de Hostos, *Obras completas*, vol. XII, *Forjando el porvenir americano*, pág. 132. Estas *Obras completas* -en realidad incompletas- constan de veinte tomos y fueron publicadas por el gobierno de Puerto Rico en 1939 e impresas por Cultural S.A., La Habana, Cuba. Un significativo volumen antológico América y Hostos (Cultural S.A., La Habana, Cuba, 1939) recoge una importante serie de ensayos sobre el autor. Numerosas antologías han difundido su pensamiento; señalemos sólo una, por tratarse de una traducción: *Essais* trad. de Max Daireaux, prólogo de Pedro Henríquez Ureña, Institut International de Coopération Intellectuelle, París, 1936. El texto completo del Discurso se reproduce en el Apéndice 6 de este libro.

conocer y practicar la libertad, la del deber para extender prácticamente los principios naturales de la moral, desde el ciudadano hasta la patria, desde la patria obtenida a la pensada, desde los hermanos en la patria hasta los hermanos en la humanidad”.⁸²

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

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

Motivos políticos lo alejaron de las playas dominicanas donde estaba realizando perdurable labor formativa y se instala durante un decenio en Santiago de Chile, y allí no será menor su influencia. De su vasta producción recordemos sólo su precursor manual de *Sociología*, uno de los primeros escritos originalmente en español y también uno de los primeros textos de la disciplina que él incorpora a un plan de estudios orgánico. Y para terminar esta breve semblanza citemos a Pedro Henríquez Ureña, uno de los grandes humanistas latinoamericanos de esta centuria: “Volvió a Santo Domingo en 1900, a reanimar su obra. Lo conocí entonces: tenía un aire hondamente triste, definitivamente triste. Trabajaba sin descanso, según su costumbre. Sobrevinieron trastornos políticos, tomó el país aspecto caótico, y Hostos murió de enfermedad brevísima, al parecer ligera. Murió de asfixia moral”.

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

De todos modos el perfil intelectual de Varona como filósofo y como educador sobre todo se explica por la intensa influencia de las corrientes positivistas y científicas de la época, en particular Spencer, Darwin, John Stuart Mill, Guyau, y muchos de sus divulgadores, si bien rechaza a Comte por creer que la doctrina de éste podría servir para justificar el coloniaje; pero como particularidad cabría señalar la presencia de un fuerte ingrediente ético y político que da carácter a su labor. Su moral, importa subrayarlo, era evolucionista e incluía una pizca de utilitarismo de Bentham, y rechazaba por tanto las éticas formales como la kantiana. Aparece también aquí su filogenetismo: “La moral es cosa *puramente humana*. En el resto

⁸² *Ibidem*, pág. 133.

⁸³ *Ibidem*, pág. 138.

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

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

de la naturaleza *no se encuentra*. Ni debajo ni encima del hombre. Varía con él, como él, varía en el tiempo y en el espacio...”⁸⁶

Francisco Romero, quien le consagró un valioso trabajo, recuerda que “La dedicatoria de la *Lógica* de Varona dice así: ‘A la juventud cubana, en cuyo corazón deseo fervorosamente que jamás se extinga el amor a la ciencia, que conduce a la posesión de sí mismo y a la libertad’. Tienen estas palabras un hondo significado. La Colonia fue más larga para Cuba que para los demás países de América; la Isla, excluida del libre consorcio iberoamericano, padeciendo el retardo de una situación de vasallaje, se estremecía en ansias de liberación, y Varona figuraba entre los que vivían en la angustia del presente y en la esperanza de la independencia, de la libertad. Pero el filósofo sabe lo que a veces olvida el patriota: que la independencia y la libertad no son sólo la autonomía respecto a los poderes políticos externos y a la coacción extraña; que la ignorancia es también esclavitud, porque nos hace siervos de la naturaleza y de las peores fuerzas que residen en nosotros mismos. El patriota quería a su patria libre y autónoma, quebrado el vínculo que la supeditaba al Estado español. El pensador quería más profunda y radical libertad, la que nace de poseernos y de poseer en el conocimiento, mediante la inteligencia, las leyes de las cosas y el sentido de la vida”⁸⁷. Poco más adelante F. Romero, comentando la misma dedicatoria, subraya que Varona “viene a consignar a la cabeza de sus lecciones que esa libertad no es la única a que hay que tender, que el conocimiento también es liberación”⁸⁸. Las palabras transcritas sitúan perfectamente las coordenadas esenciales de su labor, que fue un verdadero magisterio ejercido durante décadas.

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

Varona fue “el autor del plan de enseñanza secundaria que se estableció al terminar la guerra de la Independencia (1898) y que se mantuvo vigente hasta 1940”; por otra parte desempeñó cargos en la Universidad de La Habana como profesor de las diversas disciplinas de su especialidad (lógica, moral, sociología, etc.), y en el plano político fue secretario de Instrucción Pública hasta alcanzar a ejercer la vicepresidencia de la República entre 1913 y 1917.⁹⁰

Varona se mantuvo política e intelectualmente activo hasta su muerte en 1933 (en un momento dado, octogenario ya, se pone al frente de un movimiento estudiantil opuesto a la perduración de la dictadura de Machado) mas como esta fecha excede los límites cronológicos hasta ahora impuestos a nuestro trabajo debemos detenernos en la primera década de este siglo no sin antes subrayar la semejanza de su pensamiento con el de tantos contemporáneos suyos en América Latina, cuya fe en la educación como elemento transformador de la sociedad convirtió a ésta en una verdadera idea-fuerza, con una vertiente crítica para con la estructura tradicional y otra constructiva al servicio de ‘modelos’ de desarrollo.

A partir de las últimas décadas del siglo XIX y primeras de esta centuria se comprueban, en Argentina, transformaciones estructurales ligadas a la exportación de bienes primarios de origen agropecuario, al desarrollo de las ciudades-puerto y a la formación de una clase media resultante de este proceso de diferenciación social. De donde el franco predominio del fenómeno urbano y la presión de las primeras clases medias que demandan participación y hacen suyo el ‘discurso’ de los reformadores de la generación anterior, quienes proponían educación popular como un aspecto parcial de dicha participación.

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

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

⁸⁸ *Ibidem*. págs. 47-48

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

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

Este panorama adquirió un significado más profundo en los países que más tempranamente se vincularon al mercado externo.

Casi todos los estudiosos modernos del proceso histórico argentino moderno convienen en admitir en su evolución una serie de etapas que deben distinguirse a riesgo de dificultar su más adecuado entendimiento, así, Gino Germani,⁹¹ por ejemplo, dentro del estadio por él denominado “Democracia representativa con participación limitada”, define dos fases: una de ellas “Organización nacional (1853-1880)” y “Gobiernos conservadores liberales (la ‘oligarquía’: 1880-1916)” la otra; de este modo la periodización contribuye a aclarar las diversas actitudes de dos generaciones separadas entre ellas por muchas notas distintivas, pues es de todos sabido que la llamada generación del 80’ llevó a sus extremos muchas de las inconsecuencias y limitaciones de la anterior y, otras veces, para eludir algunos obstáculos presentados escogió la línea del menor esfuerzo; piénsese para ilustrar estas diferencias sólo en el papel atribuido al Estado por los primeros en el desarrollo del país, y cómo privilegiaban los otros la iniciativa privada. La decidida consolidación del ‘modelo de crecimiento hacia fuera’ corresponde a las dos últimas décadas del siglo pasado, ya que en el momento anterior se advierten, particularmente en Sarmiento como se ha visto, esfuerzos por darle un sentido diferente al proceso.⁹²

La idea vertebral expuesta por Tedesco “consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron -cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder- en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas”.⁹³

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

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

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

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

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

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

debieron enfrentar crisis, adquirirían creciente rigidez, y advertían en la clase media sus rivales potenciales; como contrapartida esta última fue tomando cada vez mayor conciencia de sí misma, mostrándose a la vez más consecuentemente democrática. El proceso, y retomamos aquí otra vez las ideas de Tedesco, *amplió las bases del sistema, pero no modificó sus funciones ni su estructura*. Pero considerada la educación como un canal de ascenso y de prestigio, también la clase media tratará de aprovechar y aumentar todas las posibilidades que el sistema le brindaba para alcanzar la universidad, baluarte de los grupos tradicionales; esto lo corrobora el hecho de que al cabo de pocos años comenzaron a pretender una participación en el poder político a expensas de dichos grupos tradicionales, y lo alcanzaron en 1916 con la llegada de Hipólito Yrigoyen a la presidencia de la República. Este proceso, cuya mejor comprensión requiere admitir su íntima correspondencia con los movimientos populares en ascenso, alcanzó su expresión en el plano de la educación terciaria con la Reforma Universitaria de Córdoba (1918) y el suceso se propagó, con distinta profundidad y velocidad, por casi toda América Latina. Esto indica la irrupción de esos nuevos sectores, fortalecidos y ya envalentonados a partir de 1890,⁹⁵ y que exigían una democratización de la vida política a través del sufragio, mecanismo de expresión política adulterado por el fraude y por la marginación de los inmigrantes privados del derecho al voto; y reclamaban además una mayor participación en la vida educativa y cultural, pero, se insiste, acataban siempre el ‘modelo de crecimiento hacia fuera’, aunque ampliaban sensiblemente la participación en sus beneficios.

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

Desde el punto de vista ideológico la influencia del positivismo en la Argentina fue amplia y profunda; es, además, suficientemente conocida a través de una rica bibliografía que hace justicia, en la mayoría de los casos, a la heterogeneidad y a los entrecruzamientos de sus diversas escuelas y tendencias. Con posterioridad al positivismo de los precursores, o ‘prepositivistas’ como han sido llamados muchas veces Sarmiento, Alberdi y algunos de sus coetáneos, una corriente, tal como lo recuerda Francisco Romero, “se estanca después en un pragmatismo cómodo y oportunista, ambiente del cual nacen algunas de las peores propensiones de nuestra vida colectiva”;⁹⁶ es la que condujo al conformismo frente a los éxitos de la modernización que se estaba llevando a cabo bajo el lema de ‘Paz y Administración’, descuidando las graves contradicciones que se veían incubar. Pero otra corriente, la que constituyó la llamada ‘Escuela de Paraná’, ejerció enorme y beneficiosa influencia en particular sobre el desarrollo de las escuelas normales, convertidas a poco en centros de renovación. Descollaron allí figuras como Pedro Scalabrini, en apariencia el primer expositor de Comte en la Argentina; J. Alfredo Ferreira, quizás el “representante más notorio e ilustre del positivismo comtiano”, nombres éstos a los cuales habría que añadir los de José María Torres, Ángel E. Bassi, Francisco Berra, Víctor Mercante, Maximio S. Victoria, y tantos otros con definida personalidad intelectual.⁹⁷ En un trabajo reciente, donde a la Escuela de Paraná se le dedica un buen capítulo, escrito con simpatía y espíritu crítico indudables, destaca E. F. Mignone no sólo la compleja red de influencias que conformaron “una ideología y un sistema de valores y normas de conducta que constituyó una verdadera subcultura: el normalismo”, sino también otras consecuencias como la que convirtió la escuela normal en “un factor de ascenso social y cultural para jóvenes del interior, provenientes de hogares humildes o empobrecidos...”, “...vehículo de la incorporación precoz de la mujer argentina a la enseñanza secundaria y a la actividad laboral”; para subrayar, además, su ascendiente poco menos que decisivo en la formación de

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

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

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

“varias generaciones de pedagogos durante setenta años”.⁹⁸ Para enriquecer lo que tan someramente llevamos dicho quizás habría que señalar que el positivismo allí imperante, “aplicado al pensamiento pedagógico, se preocupó mucho menos de los fines y objetivos de la educación que de los aspectos psicológicos, biológicos y metodológicos”.⁹⁹ Una tercera línea la constituye el spencerismo que dejó una huella perdurable en vastos círculos universitarios. Otra, y aquí en modo alguno se pretende agotar el espectro de tendencias, es aquella que, como lo puntualiza Zea, adquiere “el carácter de un liberalismo avanzado y socializante” con José Ingenieros y Juan B. Justo.¹⁰⁰

En realidad el mayor interés que podría ofrecer el estudio del positivismo argentino sería el rastreo prolijo y matizado de sus diversas líneas de influencia -tarea fuera de lugar aquí- hasta su entronque con nuevas corrientes que, si en algún momento lo enriquecieron, en otros lo llevaron a callejones sin salida; además de su impronta sobre el desenvolvimiento de diferentes disciplinas (historia, psicología, filosofía, pedagogía, etc.)¹⁰¹ o sobre el espíritu de instituciones tan significativas como la Universidad de la Plata. Ahora bien, en cierto sentido, las clases medias acompañaron su propio ascenso social y político con la adopción de posiciones ideológicas que se presentaban como alternativas al positivismo. Esto puede ser explicado, fundamentalmente, por el hecho de que el positivismo, como ya hemos señalado, había sido prohijado como ideología por los sectores oligárquicos y, en el enfrentamiento con éstos, el antipositivismo de corte espiritualista cumplía las veces de una contraideología útil para los enfrentamientos en dicho terreno. En el plano estrictamente pedagógico (y esto puede hacerse extensivo a otros terrenos) las clases medias y sus representantes se mostraron muy receptivos a propuestas alternativas, una de las cuales fue, por ejemplo, el krausismo que impregnó el ideario de H. Yrigoyen. En suma, el ascenso de las clases medias se hizo -desde el punto de vista intelectual por lo menos- adoptando ideologías alternativas al positivismo. Pero ese análisis sólo sería posible y tendría utilidad si se traspusiesen los límites impuestos a este trabajo.

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

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

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

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