

**ESTUDIOS
16**

**SARMIENTO, BELLO, MARIÁTEGUI
Y OTROS ENSAYOS**

Gregorio Weinberg



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

SARMIENTO SENTIDOR, HACEDOR, EDUCADOR Y ESCRITOR

Este trabajo reproduce —con necesarias supresiones circunstanciales— una conferencia pronunciada en la Universidad Pedagógica Nacional de México, en noviembre de 1988. El mismo texto —con algunos aditamentos acerca de las ideas y de las políticas científicas de Sarmiento— fue leído en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (España), el 25 de octubre de 1995.

Un artículo por nosotros publicado en el Suplemento Literario del diario La Nación (17 de enero de 1988, páginas 1-2) amplía y complementa diversos aspectos abordados en el presente trabajo.

Abordar una figura de la magnitud y complejidad como la de Sarmiento, implica una seria responsabilidad en varios aspectos, pues nos enfrenta con un *sentidor*, con un *hacedor*, con un *educador* y con un *escritor*, todo ello de perfiles sobresalientes, cuyo ideario y cuya obra mantienen una sorprendente actualidad; casi diríamos una llamativa contemporaneidad. Estamos frente a uno de los protagonistas clave de nuestra historia política, social y, por supuesto, educativa y cultural. Es decir, debemos esforzarnos por entender a este hombre en toda su desmesura, y hacerlo sin apelar a la retórica ni a los lugares comunes; si logramos siquiera parcialmente este objetivo, quizás pueda sernos provechoso para una toma de conciencia de los problemas continentales, de sus alternativas plurales, de los caminos que intuimos, de las raíces y de los horizontes.

Tampoco es casual que sea tan copiosa su bibliografía y tan debatida su figura. Polemista en vida, Sarmiento sigue desencadenando polémicas; incomprendido en vida, sigue generando incomprensiones, y esto aunque sobre su personalidad multifacética escribieron casi todos los argentinos que utilizaron la pluma para interrogarse sobre el sentido de nuestra historia y el signo de nuestro futuro; como también lo hicieron muchos y sagaces pensadores latinoamericanos. Estamos frente a un hombre, en el sentido unamuniano del término, apasionado, sagaz, arbitrario por momentos, constructor y crítico a un tiempo, que no temió

contradecirse y reconocerlo. Fue baqueano en privaciones, rastreador de esperanzas, cantor del terruño, y también «gaucho malo» para algunos.

Nació en el seno de una familia tradicional y empobrecida, es decir de algún modo marginal dentro de la sociedad sanjuanina; así como era marginal su provincia dentro del contexto del país cambiante, una provincia mediterránea en un país que se estaba litoralizando rápidamente, marginal debió sentirse también como argentino en un mundo cuyo centro de gravedad estaba en el hemisferio norte. Así quisiéramos creer que, de esta triple marginalidad a la cual acabamos de aludir, sacó las energías suficientes —porque era todo un carácter— para realizar sus denodados esfuerzos por superarla, por asumirla creadoramente, por incorporarse al núcleo de la sociedad, por legitimarse, por entender el meollo de los problemas, por proyectarse al plano nacional y luego internacional como una verdadera fuerza de la naturaleza. Juzgamos no es esta una interpretación psicologista ni mucho menos; es el señalamiento de datos objetivos. Se esforzó por entender *su* historia (aludo al decirlo a la suya personal), por desentrañar *la* historia (me refiero a la nuestra, la argentina y, en cierto sentido, la latinoamericana), y también, porqué no, por *hacer* historia. Y así aparecen entreverados el pasado, el presente y el futuro, como preocupación, como desafío, como compromiso, como pasión. Por eso lo hemos llamado sentidor, hacedor, educador y escritor. Su talento y su voluntad le permitieron transformar esa marginalidad, que era desventaja, en un factor positivo; de este modo aquel muchacho de formación inorgánica y poco sistemática, prácticamente un autodidacta, se convirtió en el estadista que pensó más orgánicamente la educación y fue estructurando sus ideas a lo largo de los años, para convertirse en el maestro por antonomasia.

Decía José Luis Romero en una conferencia pronunciada en 1961:

Situado entre el pasado y el futuro, Sarmiento cobra a mi juicio su verdadera perspectiva. Si de otros puede decirse con certeza que pertenecen solamente al pasado, de Sarmiento no es posible afirmar lo mismo. Algo hay en él que no ha muerto, y

acaso pudieran repetirse pensando en él las palabras que repitió sobre Quiroga: «No, no ha muerto. Vive aún. Él vendrá». No se requiere apelar a la vana esperanza de su regreso para descubrir su proximidad y su permanencia, Sarmiento, no tiene necesidad de que se anuncie su retorno porque no ha desaparecido de la vida argentina. Pero no porque obraran en él misteriosas fuerzas, sino por la peculiaridad de su genio, cuyas incitaciones recobran en cada circunstancia actualidad, eficacia y dimensión contemporánea.

Y prosigue José Luis Romero:

Hombre de su tiempo, acogió lo que las circunstancias le impusieron. Descubrió los interrogantes y las exigencias de su contorno, y respondió a unos y otras con las respuestas y las actitudes que las circunstancias le aconsejaron. Si buscamos en Sarmiento el conjunto de las ideas que expuso frente a aquellos problemas, las obras en que cuajaron sus preocupaciones, hallaremos un hombre de su tiempo, sin más resonancia para nosotros que la que desencadene la admiración de una existencia combativa que no se sustrajo a los compromisos a que lo obligaba su propia grandeza. Pero hay al lado de ése un Sarmiento vivo. Ese a cuya imagen se ofende cada día y cuya memoria se reivindica cada día, porque ni para atacarlo ni para defenderlo pensaríamos tanto en él si no descubriéramos que es algo vivo que está unido a nuestra propia existencia. Y ese Sarmiento vivo es el del impulso creador, capaz de suscitar no sólo esas obras y esas ideas que creó, sino otras muchas, para su tiempo y para otros tiempos, en sus circunstancias y en las que se presentan renovadas cada día. Porque Sarmiento está unido a la idea de cambio y al desdén de la maraña de intereses y prejuicios que suelen ser indiscutibles o sagrados. Y por esa virtud sobrepasa su propia obra y se asocia a todas las obras de quienes aprenden en su ejemplo.

Ningún pensador original puede ser explicado por solo la filiación de sus ideas; y mucho menos en el caso de Sarmiento; pero, de todos modos, establecerla puede servir como punto de referencia. Probado está, y de ello no cabe la menor duda, cuáles son dichos lineamientos. Para empezar, una significativa dosis de

«iluminismo», de donde su fe en el progreso, su enemiga por los aspectos más negativos de la tradición española (por lo menos tal cual aquella militante generación los entendía), su confianza en el papel modernizador o transformador de la educación. Pero además influyen sobre él, y quizás de manera preponderante, complejas y nada orgánicas corrientes que podríamos reunir bajo el rótulo genérico de *romanticismo social*, es decir el segundo momento del romanticismo, puesto que en sus comienzos fue «restaurador» y enemigo de las *luces*, y aquí aludimos al que viene a emparentarse con el utopismo y las corrientes historicistas; también, entre otros componentes pueden percibirse la palpitación de las ideas hegelianas y el eco retardado de los ideólogos y eclécticos. No es esta la oportunidad de inventariar las escuelas y pensadores que tuvieron reconocible influencia directa e indirecta sobre Sarmiento, y cuya impronta puede documentarse; hasta podrían rastrearse los gérmenes de su posterior positivismo personal, aquel positivismo que Francisco Romero llamó «ambiental o difuso», o Alejandro Korn «positivismo en acción», como lo recuerda Juan Carlos Torchia Estrada en su libro *La filosofía en la Argentina*. Dentro de este espíritu escribe Sarmiento:

Para mí el mayor número de verdades conocidas constituye sólo la ciencia de una época; pero la civilización de un pueblo solo puede caracterizarla la más extensa apropiación de todos los productos de la tierra, el uso de todos los poderes inteligentes y de todas las fuerza materiales, a la comodidad, placer y elevación moral del mayor número.

Pero, más que avanzar por este rumbo, digamos que lo que importa sobremanera es destacar su comprensión de la originalidad del quehacer americano: la vertiente histórica y, sobre todo, la social que fecunda su desenvolvimiento y maduración.

En otra oportunidad destacábamos que favorecía el entendimiento cabal del quehacer sarmientino referirlo a un marco más general, que en cierto modo le otorgaría más claro sentido. Nos referimos allí a dos procesos, que están entre los más trascendentes de la pasada centuria; nos referimos, por un lado, al de la consolidación de las nacionalidades y, por el otro, al de la Revolución Agrícola e Industrial. El primero favorece la inteligencia tanto

de la génesis de la emancipación como de los desarrollos de las varias décadas de búsqueda de un nuevo equilibrio. La sociedad argentina se había modificado, y muy distinta era la resultante de los vínculos entre las regiones y la distribución poblacional; estamos señalando, por supuesto, al proceso de litoralización que trasladó el centro de gravedad de la nación en ciernes. Este sacudimiento está en el fondo mismo de las guerras civiles, que son su manifestación más visible.

Era necesario, urgente, organizar el país; superar su fragmentación, su insularidad, su aislamiento, pues allí reposaban algunas de sus mayores flaquezas, y percibir cuáles eran las tendencias internacionales ya que a través de ellas ya se diseñaba una división del trabajo, en cuya definición desempeñaba un papel fundamental la mencionada Revolución Agrícola e Industrial del siglo XIX. Esto requería un diagnóstico, una explicación y una propuesta. Pues bien, juzgamos que la obra de Sarmiento, su prédica, constituyó, en cierto sentido, un esfuerzo por encontrar una contestación a esas interrogantes. Por ello postuló una política asentada —por lo menos así lo discernimos nosotros— sobre tres pilares básicos que, a su vez, constituían respuestas a las necesidades de entonces: inmigración, colonización y educación. La primera, es decir la inmigración, como respuesta categórica al desierto; recuérdese que el país era rural, cierto es, pero carecía de campesinos. La segunda, reiteremos, la colonización, para sumar una estructura agrícola a la predominantemente ganadera y apoyar el desarrollo incipiente de las manufacturas e industrias. Y la educación, desde luego, para capacitar desde el punto de vista político, económico, social y cultural a la población nativa y a los nuevos contingentes, para enfrentar los cambios que preveía. Las dificultades con las cuales tropezó Sarmiento en los dos primeros aspectos —tema que por si solo requeriría prolija atención para evitar fáciles simplificaciones— acrecentó la importancia de la educación como variable estructuradora del país, nacionalizadora, modernizadora, cambiadora. Aclaremos esto y digamos en forma abreviada que a través de la educación juzgaba Sarmiento que podría democratizar el país en todas sus dimensiones. Expresado con palabras de Tulio Halperin Donghi, «su proyecto consistía en crear una nueva base social para un Estado democrático». O, dicho con otros términos, la educación serviría para formar no solo

ciudadanos sino también individuos capaces de competir en el mundo moderno, de donde su conocidísima propuesta: «educar al soberano».

Pero lo que nos importa subrayar no son tanto las respuestas, adecuadas a nuestro entender, que en su momento expuso Sarmiento, como la sagacidad de sus preguntas; sus indicaciones, más que repetidas, deben ser traducidas al lenguaje de nuestro tiempo. Y, en este sentido, interrogarnos por el papel y el destino de nuestros países en el concierto de las naciones, cuando asistimos ahora a una nueva y más profunda revolución científica y tecnológica, que implicará una diferente división internacional del trabajo, a la cual deberemos responder con una distinta estructura productiva, que generará, o mejor dicho, está generando nuevas formas de analfabetismo, más graves quizás que la del siglo XIX, cuando apenas consistía en no saber leer o escribir.

Lo hemos sostenido en muchas oportunidades y lo reiteramos aquí: la cantidad, la calidad y la distribución de la educación está históricamente condicionada; cada época plantea sus requerimientos y busca satisfacerlos. Si, para Sarmiento, la educación básica y elemental, obligatoria, universal y gratuita quedaba satisfecha con la escuela primaria, creemos que hoy no ocurre lo mismo, pues las demandas actuales apuntan más alto. No olvidemos que ahora la riqueza de los países se mide, en cierto modo, por la calidad de la materia gris, por la cantidad de inteligencia incorporada a los procesos productivos; ya estamos lejos de los arcaicos indicadores decimonónicos.

Esto nos lleva casi imperceptiblemente a considerar, siquiera en forma presurosa, las ideas educativas de Sarmiento, cuya génesis debemos buscarla tanto en sus experiencias juveniles como durante su permanencia en Chile, por entonces uno de los países mejor organizados y políticamente estables en América Latina. Súmese a esta la experiencia que posteriormente adquirirá con sus viajes por Europa y Estados Unidos cuyas políticas y realidades educativas analiza en líneas generales en algunos de sus trabajos y profundiza notablemente en sus grandes libros sobre el tema específico: *De la educación popular* (1849), *Sobre la educación común* (1856), *Las escuelas base de la prosperidad y de*

la República en los Estados Unidos (1866), además de centenares de artículos y conferencias. El reconocimiento de los altos niveles alcanzados en los países recorridos no lo impulsan a postular sin más su mecánico traslado a estas tierras, sino que estimuló su inteligencia e imaginación para elaborar métodos y herramientas a fin de entender los procesos y proponerse metas por alcanzar cuando nuestras estructuras socioeconómicas se hubiesen transformado, y a cuyo logro la educación debía contribuir. Poco antes de su muerte, en carta a David Peña del 1° de enero de 1888, brinda Sarmiento, y a su manera, una síntesis de su obra toda y ofrece simultáneamente una perspectiva sobre cómo enjuiciarla: «Había vendas espesas de ignorancia y de barbarie en el pueblo y traté de arrancarlas; oí el ruido en torno mío; ruido de cadenas que no estaban aún rotas y me junté a quienes forcejeaban por quebrantarlas».

Los instrumentos conceptuales con que se fue pertrechando y su vivencia de los problemas le permitieron adentrarse profundamente en la entraña de los mismos. En aquellos momentos la experiencia de la emancipación política del Nuevo Mundo constituía un hecho inédito por su profundidad y magnitud; debía ser comprendida no solo sin preconcepciones, sino también con categorías que debían forjarse entre nosotros, y a veces, aunque parezca paradójico, contra nosotros mismos, esto es, enfrentando las inercias y los prejuicios.

Nuestros problemas, es decir, los de toda la América Latina de la segunda mitad del siglo XIX, tenían notas distintivas que los singularizaban de la historia europea. Solo la aventura histórica de los Estados Unidos quizás tenía cierto parentesco con nuestra experiencia, aunque algunos de sus elementos fuesen diferentes. Vastos territorios casi desiertos, población dispersa, sectores numerosos de la población marginados de la vida nacional (los indígenas), desmesuras geográficas que agigantaban la escasez de medios de comunicación; actividades económicas fundamentalmente primarias (esto es, extractivas), con poca mano de obra y escasas calificaciones, además de carencia de capital; todo esto planteaba un complejo desafío. La respuesta al mismo debía buscarse en una política inmigratoria y colonizadora; y una política educativa que realizase la «nacionalización» de esos

inmigrantes para adecuarlos a la idiosincrasia de estos países, pero, sobre todo, para capacitarlos y ponerlos en condiciones de asimilar los nuevos conocimientos que permitiesen ir modificando esa estructura por un quehacer más complejo y moderno. La instrucción —afirma por entonces Sarmiento— «puede desenvolver riqueza, crear nuevas industrias, improvisar nuevos medios de vivir».

Llegados a este punto, cabe recordar la admiración que expresó Sarmiento por los Estados Unidos, por sus instituciones, por sus construcciones, sus recursos físicos y naturales. De ello habla en detalle ya en el libro *Viajes* (1851), donde podemos encontrar referencias agudas sobre la movilidad social original, la «frontera», arados, relojes, indumentaria, hoteles, ferrocarriles, vivienda, etcétera. Pero más importante que todo ello, sobre todo con relación al tema, es su amistad con Horace Mann, personalidad de la cual ya tuvo noticias en Europa.

Dice Luis Franco, prosista magnífico, con referencia a la Europa que nuestro homenajeado visitó en 1846:

El analfabetismo popular era una endemia en el continente de la civilización. La excepción relativa constituíala Prusia. La definitiva hallada en Norteamérica, personificada por Mann. El encuentro de dos hombres empapados por la misma razón caudalosa y profunda fue como el de dos ríos que mezclan sus aguas. Lo que el argentino aprendió del yanqui en unos días no lo hubiera adquirido en décadas. Lo que Mann resumía en sí y lo expresado era el despertar intelectual de un pueblo en su hora de auténtico ascenso democrático. La lección recogida en Boston, Meca cultural yanqui, podría resumirse así: educación al alcance de todos y sin distinción de sexos; instrucción básicamente nacional y práctica; edificios escolares higiénicos; retribución y trato acordes con su noble función social a maestros y maestras; gobierno educacional autónomo [...].

Además hay otra nota que los vinculó, y a nuestro entender de fundamental importancia, su capacidad de formar una opinión pública en favor de la educación.

En uno de sus numerosos trabajos sobre el tema, Sarmiento insiste en que la educación difundida en la masa de la población hará que cada uno se convierta en «elemento y centro de producción, de riqueza, de resistencia inteligente contra los bruscos movimientos sociales». Y en otra oportunidad es más terminante aún, si cabe, pues indica al desarrollo de la educación nacional «como el porvenir del país, como su tranquilidad, su libertad y riqueza depende de esta única cuestión: dar la mayor suma de instrucción posible al mayor número de habitantes [...] en el menor tiempo que sea dado a la acción combinada del Estado y de los ciudadanos». Es decir, como en su momento lo sostuvo un político argentino, «la escuela era para Sarmiento un capítulo de un vasto programa de reforma social», por eso la quiere moderna, popular y democrática. Y pone el centro de gravedad en la escuela primaria; así escribe: «Lo que necesitamos primero es civilizarnos, no unos doscientos individuos, que cursan las aulas, sino unos doscientos mil que no cursan las escuelas».

Por fortuna, esta preocupación, en cierto sentido comprensible y legítima, se verá complementada por la política educativa de Mitre, interesado por la enseñanza secundaria, y por la obra de Juan María Gutiérrez al estructurar la Universidad de Buenos Aires; de estos niveles saldrían grupos de dirigentes y profesionales que el país reclamaba. Señalemos, pues, la complementariedad de estos esfuerzos de aquellos hombres de la Organización.

IncurSIONAR por el mundo de las ideas educativas y pedagógicas de Sarmiento ejerce siempre un singular atractivo. La bibliografía al respecto es abrumadora pero parcial: carecemos todavía, aunque parezca extraño, de un libro orgánico que las analice con perspectiva histórica, desde las experiencias de sus mocedades hasta las audacias de sus años postreros. Ante todo, debería mencionarse su modificado criterio de política educativa: si bien en las décadas del 40 y del 50 del siglo pasado creía en la importancia de la escuela manejada por la comunidad municipal o rural, cuando ejerció funciones de gobierno creyó en el papel creciente del Estado nacional o provincial en la materia, sobre todo en sus últimos años bajo la influencia del francés Jules Ferry. Habría que recordar por ejemplo, y en otros planos, su preocupación por la educación femenina en Chile, cuando observa que la mujer no

debe prepararse para lucir sus atractivos durante un período breve; debe hacerlo para toda la vida. La sociedad moderna, anota en otra oportunidad, tiende a emancipar a las mujeres. Los padres pueden cada vez menos imponerles esposos. ¿Pero la educación, se pregunta, las prepara efectivamente para ser libres? ¿Quién las capacita para el matrimonio, para educar a sus hijos? Solo tienen instintos y hábitos rutinarios; las paralizan los prejuicios. Las mujeres están en condiciones de recibir educación; más aún: son más aplicadas que los varones.

En *El Mercurio* (en fecha tan temprana como agosto de 1841) se proponía establecer «un cuadro fiel del perfeccionamiento gradual de la mujer en su condición social» a través de los siglos; y señala, en este sentido, varias etapas: la mujer considerada por el hombre como un miembro degenerado de su especie (vida salvaje), fuente de placer (barbarie), la mujer compañera del hombre (vida civilizada). Y recuerda haber leído en un libro de Beaumont, *María o la esclavitud de los negros*, que las mujeres salen solas en los Estados Unidos cosa imposible en Chile. Debe, pues, educárselas para gozar de su libertad, prepararlas.

Pero además la mujer puede ser educadora; y recuerda al respecto a sus hermanas. Es decir, no solo la educación *de* la mujer, sino la educación *por* la mujer. Estos conceptos tempranos se irán desarrollando y adquirirán nombres propios o institucionales: la viuda de Horace Mann, Juana Manso, las maestras que trajo de los Estados Unidos, las escuelas normales, en fin, la escuela como canal de ascenso social, sobre todo en provincias.

Se preocupará por los libros de texto y los métodos de enseñanza; así habla de aritmética, hace unas apuntaciones sobre un nuevo plan de gramática, pocos años antes del célebre libro de Andrés Bello. Afirmará que la historia es útil y necesaria y acotará que los pueblos de Europa tienen la propia ¿por qué nosotros la de España? La historia de los araucanos, hiperboliza, es tan importante como la de España. «La historia —dirá en otras circunstancias— es la biografía de una sociedad o de un pueblo que, obedeciendo a leyes inmutables, se desarrolla dentro de los límites necesarios.»

Pero hay todavía algunas ideas quizás más importantes aún que las señaladas. Así recordaremos su claro enunciado de la educación como inversión: «La educación es un capital puesto a interés por las generaciones presentes para las futuras». Más de un siglo transcurrirá hasta que organizaciones internacionales o regionales adopten este criterio tan trascendente. Como también pasará más de un siglo para que se propague lo que hoy denominamos educación permanente, es decir, concebir un sistema ampliado con aditamento, entre otros, de una política de bibliotecas. La ley argentina 419, vigente durante más de un siglo, trató de establecer y organizar una red de bibliotecas populares, manejadas por la comunidad y en parte sostenidas por el erario, que sirviese a ese propósito. Escribió cartillas y textos (así su *Silabario o Método gradual de enseñar a leer en castellano*, texto oficial en Chile entre 1846 y 1889 cuando un Congreso Pedagógico sugiere su reemplazo, aunque siguió reeditándose). Manda imprimir libros a Appleton, a Hachette; se vinculó a empresas europeas y norteamericanas para alentarlas en sus propósitos de preparar material didáctico y textos de enseñanza. El tema es hartamente tentador y nos llevaría demasiado lejos; pongamos punto final a esta parte de nuestro trabajo para poder abordar otras facetas de su poderosa personalidad.

Sarmiento, en carta¹ a María Mann, quien tradujo su *Facundo* al inglés, le dice en fecha 22 de marzo de 1867:

El castellano carece de libros que pongan al alcance de todos los conocimientos humanos. Nosotros nos educamos, en Universidades donde se enseña derecho i matemáticas i medicina. Para leer aprendemos inglés y francés. Ahora bien. Si yo logro interesar a la América, en mi idea i dos mil bibliotecas se fundan, en tan grande extensión, entonces los libreros de Nueva York i Boston podrán publicar en español todos los libros existentes i que gozan de merecida celebridad, i abriremos así las puertas de la América del Sur cerradas a la libertad

¹ Salvo indicación en contrario, para la transcripción de los textos de época se ha mantenido la grafía original.

del pensamiento, la ciencia y la república; i los veinte millones de seres humanos serán añadidos a la parte *nacional*, moral e inteligente de nuestro continente [...].

Sin detenernos en demasía sobre el punto, recordemos que Sarmiento solicitó a su gobierno, en 1884, autorización para convocar una Conferencia Latinoamericana que estudiase los procedimientos que permitiesen editar en forma cooperativa entre nuestros países y asegurar su efectiva libre circulación. Asistieron a la convocatoria cuatro países, pero el convenio solo fue ratificado por Uruguay. También aquí, pues, Sarmiento fue un notable precursor en materia que tanto importa a nuestro desarrollo intelectual y artístico.

Algo hemos dicho sobre la repercusión que tuvo sobre Sarmiento la Revolución Industrial y Agrícola que vio en Europa y sobre todo en los Estados Unidos. Consideremos ahora otro aspecto menos conocido, el que vincula a Sarmiento con la ciencia.

Para empezar, una referencia asaz singular. En *Recuerdos de provincia*, cuando evoca sus lecturas de adolescente escribe:

El segundo libro² fue la *Vida de Franklin* y libro alguno me ha hecho más bien que éste. La vida de Franklin fue para mí lo que las vidas de Plutarco para él, para Rousseau, Enrique IV, Mme. Roland y tantos otros. Yo me sentía Franklin, y ¿por qué no? Era yo pobrísimo como él, estudioso como él, y dándome maña y siguiendo sus huellas, podía un día llegar a formarme como él, ser doctor *ad honorem* como él, y hacerme un lugar en las letras y en la política americanas.

Y añade enseguida:

[...] joven que sin otro apoyo que su razón, pobre y destituido, trabaja con sus manos para vivir, estudia bajo su propia dirección, se da cuenta de sus acciones para ser más perfecto, ilustra su nombre, sirve a su patria ayudándola a desligarse de

² El primer libro que leyó Sarmiento, según testimonia en *Recuerdos de provincia*, fue la *Vida de Cicerón*, de Middleton.

sus opresores, y un día presenta a la humanidad entera un instrumento sencillo para someter los rayos del cielo [...] este hombre debe estar en los altares de la humanidad.

(Recordamos aquí, aunque de paso, que este libro de Franklin es, a juicio de Juan Marichal, «quizás la autobiografía más representativa del nacionalismo humanista del siglo XVIII».)

Esta transcripción caracteriza, cierto es, su perfil psicológico, sus afinidades, pero también nos brinda indicaciones sobre cuáles eran sus paradigmas, sus juveniles inquietudes, el amplio marco de su horizonte mental. Que estas convicciones habían arraigado muy profundamente en su alma lo corroboran, entre otros indicadores, su política científica desarrollada desde la Presidencia de la República, cuando contrata a una importante pléyade de sabios extranjeros, entre los cuales cabe recordar dos nombres mayores: Benjamín Gould y Germán Burmeister; el primero, norteamericano, para desempeñarse como Director del Observatorio Astronómico de Córdoba y a cuyo cargo estuvo la preparación y publicación del primer atlas celeste del hemisferio sur, un verdadero catálogo que registra decenas de miles de estrellas australes; y el segundo, el sabio germano, de tan dilatada actividad en el nuevo medio que no requiere mayores encarecimientos. Pero Sarmiento tampoco se limitó a estimular iniciativas tan trascendentes como la fundación de la Academia de Ciencias de Córdoba o se preocupó por la contratación de naturalistas, sino que también hizo editar cartillas de divulgación de los nuevos conocimientos en Francia y Estados Unidos.

Pero si lo que llevamos dicho fuese insuficiente —papel de la ciencia en su formación juvenil, en su concepción de la gran política científica, cuando rigió los destinos del país—, agreguemos, sin afán exhaustivo alguno, otro episodio bien conocido e indicador persuasivo de las inquietudes de un joven setentón. Nos referimos a la conferencia que pronunció sobre Darwin en Buenos Aires, al poco tiempo de fallecido este. En una exposición vigorosa, sabia, ordenadora de los conocimientos a la sazón propagados, difusamente, en todos los medios cultos acerca de dicha «novedad». Releídas hoy aquellas páginas, nos parecen admirables su actualización y su espíritu lozano, la autenticidad de sus búsque-

das, su capacidad de entresacar de una teoría científica las consecuencias inmediatas y mediatas que de ella parecían desprenderse. La vigencia de esa actitud, como de tantas otras que muy fácilmente podrían traerse a colación, consiente inferir un gesto, desafiante si se quiere, como si dijese: «¿quién les teme a las teorías científicas?». Evidentemente no las temía; antes bien, las estudiaba y trataba de intuir no solo sus posibles aplicaciones prácticas sino, y por sobre todo, los elementos formativos que encierran para una cultura auténticamente permeable a las inquietudes más contemporáneas. Si falta hiciere corroborar esta preocupación, recordemos el discurso de Sarmiento Presidente, en 1871, en oportunidad de inaugurar el citado Observatorio Astronómico de Córdoba, y donde expone, según José Babini, «su pensamiento sobre el papel de las ciencias naturales en la vida de la nación y sobre el necesario estímulo oficial».

Retornemos a los conceptos iniciales, para preguntarnos si ellos permiten entender mejor la compleja red de interpretaciones que, en torno del ideario sarmientino, crece y se multiplica. Los comentarios, la crítica, hasta el elogio y la diatriba, siguen indicando, por lo menos en la superficie, que conserva vigencia, que todavía algo les dice a las nuevas generaciones, compartan estas o no sus puntos de vista. Por un lado, es explicable porque se trata de una obra viva, inacabada, comprometida con planteamientos perspicaces y profundos que las diversas promociones se encargan de destacar, rechazando o admitiendo en forma total o parcial o redefiniendo con distintas palabras. Por el otro, y lo más significativo para nosotros, porque los dos grandes problemas que enunciábamos al comienzo siguen siendo valiosos, aunque revistan otra fisonomía y se perciban ahora como situaciones cualitativamente diferentes.

Ahora bien, su importancia política, su valor literario y su significado como una filosofía de la historia hacen indispensable abordar el *Facundo*, libro clave para cualquier análisis en profundidad de nuestra historia argentina, y también de la latinoamericana puesto que en torno a ella giran todavía muchos debates y esfuerzos interpretativos, aunque por momentos se revistan de diferente ropaje verbal.

Nacido por razones circunstanciales, como tantas otras obras, el *Facundo* adquiere el valor permanente que le brindan su autenticidad, el talento de su autor y el amplio espectro de temas que aborda. Mucho se ha escrito ciertamente sobre este libro fundamental, y muy diversas son por cierto las interpretaciones acerca de su significado y sobre todo los alcances de su hoy famoso enunciado: «civilización y barbarie», que tanta fortuna ha hecho en el resto del continente y tanta tinta hizo correr. Para abarcar sus alcances seguiremos a Paul Verdevoye, uno de los estudiosos más profundos de la obra de Sarmiento. Pues bien, Verdevoye rastrea cuidadosamente los orígenes del enunciado «civilización y barbarie»; así cree encontrar la primera referencia precisa a la misma en un juvenil artículo publicado en *El Mercurio* del 7 de octubre de 1842, donde *barbarie* es sinónimo de *absolutismo* y *civilización* de *libertad*. Esta oposición, que a lo largo de los años adquirirá nuevos nombres, es —para nosotros— más que un esfuerzo por definir una realidad o establecer categorías, un intento por encontrar los polos opuestos que permitan una *explicación dinámica* del complejo proceso abordado. Por ello también Verdevoye señala que hay armonía de estructura, a pesar de la dualidad aparente del libro: historia y profecía, exposición de hechos y compromiso político. Y prosigue el mismo autor analizando, con sutil precisión, «las causas»: la geografía, las costumbres, la raza; para pasar luego a «las causas del conflicto», el enfrentamiento entre el campo y la ciudad, el papel de las masas, etcétera. Por su parte, José Luis Romero escribe: «Al fin de cuentas, la clásica antinomia “civilización y barbarie” oculta la antinomia “libertad y necesidad”».

No es propósito nuestro en esta oportunidad encarar un análisis conceptual de cada una de dichas ideas e interpretaciones, y ofrecer una erudita exposición de variantes, matices e influencias. Quizás la mejor impresión, la más viva seguramente, podrá sacarse de las vivencias que registraremos luego de la lectura directa de dicho texto. De todos modos interesa subrayar siquiera que, por algunas de las razones antes señaladas, tampoco es fácil diferenciar los distintos planos sobre los cuales, alternativa o simultáneamente se mueve su autor: por momentos parece descriptivo, luego pasa a ser explicativo, vale decir, busca las relaciones causa-efecto; más tarde interpretativo y, dando vuelos

a su imaginación, dejándose llevar por los impulsos de su fervorosa inteligencia, enuncia políticas para modificar esa realidad (es lo que, acertadamente, llama Enrique Anderson Imbert, el «providencialismo» o el «mesianismo» sarmientino, y «no como teoría, sino como estado de ánimo», y que tuvo tantas manifestaciones posteriores).

Una primera lectura del texto revelará que ya desde el capítulo inicial el autor de *Facundo* encara los grandes temas y las mayores urgencias: «El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes y se le insinúa en las entrañas», y así de lleno, con sagacidad expresiva, se atreve a señalar el significado de esa inmensidad, la desmesura del paisaje; y más allá de la pampa, más penetrada por la soledad que por el hombre, están los grandes ríos, sin navegación ni canalización que bien podrían ser los vehículos dinámicos de un crecimiento hacia adentro; y en sus puertas fluviales está Buenos Aires, ciudad llamada a ser un gigante de las Américas. De este modo, con energía y belleza sugeridora, se diseñan los problemas que hacen a los rasgos esenciales del país: civilización e independencia, sociedades urbanas y rurales, campañas y desiertos, aislamiento y población, gauchos e indios, etcétera. Pasa luego en el capítulo siguiente, modificado ya sustancialmente el ángulo de enfoque, a establecer una suerte de tipología social, y en cuya caracterización logra algunas de sus mejores páginas en punto a perfección estética y economía expresivas. Y también se obstina en destacar la inadecuación de las categorías y esquemas europeos para explicar «un orden de cosas, un sistema de asociación, característico, normal, único, a mi juicio, en el mundo, y él sólo basta para explicar toda nuestra revolución»; son los nuestros «fenómenos sociales» irreductibles a los del Viejo Mundo. Más adelante le preocupan el distinto significado que para el hombre de la ciudad y el de la campaña tuvieron la Revolución de Mayo y la Independencia; también aquí, la búsqueda de una oposición dinámica lo lleva a hablar de «revolucionarios» y de «conservadores». Más aún, advierte un doble movimiento pendular: las ciudades, impregnadas de cultura europea, contra la tradición española; y luego, la reacción, los caudillos contra las ciudades.

La preocupación de Sarmiento está vuelta siempre al descubrimiento de las grandes contradicciones. Por ello escribe:

Aquí un caudillo que no quería nada con el resto de la República; allí un pueblo que nada pedía para salir de su aislamiento; allá un gobierno que transportaba la Europa a la América; acullá otro que odiaba hasta el nombre de la civilización; en unas partes se rehabilitaba el Santo Tribunal de la Inquisición; en otros se declaraba la libertad de las conciencias como el primero de los derechos; unos gritaban federación, otros gobierno central; cada una de esas diversas fases tenían intereses y pasiones fuertes, invencibles en su apoyo. Yo necesito aclarar un poco este caos, para mostrar el papel que le tocó desempeñar a Quiroga [...].

Su esquema, como podrá advertirse, no es simple ni está idealizado; hunde su mirada en las oposiciones que anidan en las entrañas mismas del país y de sus pobladores. Y más adelante reaparecen otra vez las contradicciones: Córdoba y Buenos Aires, unitarios y federales, para finalizar aplicando el concepto de «guerra social» (tomado seguramente de Pierre Leroux) a la realidad americana.

Y al término de su obra con prosa exaltada, habla del «presente y del porvenir» del país mortificado: se asegurarán las fronteras, se poblará el desierto con ciudades y colonias; se multiplicarán la población, las manufacturas y el comercio; los ríos serán navegados; se organizará la educación; los exiliados «serán llamados, de nuevo, a dirigir los destinos públicos»; es el sueño de millones de hombres entreverados con escuelas, espigas, chimeneas, códigos, puertos, caminos; es el testimonio de un combatiente aviado de proyectos. Y precisamente por haber hurgado en algunos de los problemas esenciales del país (cómo cambiarlo, qué rumbos tomar, cómo superar la dependencia externa y la disolución interna, cómo modificar un orden que puede llegar a ser sinónimo de atraso, cómo llenarlo de hombres y esperanzas, cómo lograr una creciente participación en la producción y una mejor distribución de los frutos) siguen chocando sus ideas con prejuicios e intereses seculares.

Cualquiera sea la opinión contemporánea sobre aspectos o juicios parciales contenidos en el *Facundo*, sobre el rigor justo o excesivo de muchas de sus afirmaciones o el enunciado tajante de

sus críticas, nadie podrá negar que sigue constituyendo uno de los esfuerzos capitales por entender el desenvolvimiento de la Argentina y, en muchos respectos, de América Latina. Perdura el testimonio de su inquietud, de su sinceridad (aun cuando solía equivocarse) y de su belleza, de su rotunda autenticidad y el modo entrañable como auscultó el corazón del país; hizo historia y ya es historia. Quizás sin *Facundo* mal podría entenderse el pensamiento argentino creador, aquel que se interroga constantemente, desnudo de prejuicios e intereses mezquinos, sobre el sentido de nuestro futuro y el signo de nuestras esperanzas.

Desde luego que, como cualquier creación humana, auténtica y profunda, toda obra está sujeta a muchos y diversos ángulos de análisis; si ello ocurre con expresiones de interés más restringido, cómo no sucederá otro tanto y más, cuando interesa a la entraña misma del país, y constituye, como es transparente en *Facundo*, una toma de posición militante, por fuerza apasionada y cuya misma vehemencia simplificadora no excluye apreciaciones parciales o inexactas en sus detalles. Así pues ha sido enfocado como panfleto (reduciéndolo a simple interés circunstancial) o confinado a sus exclusivos merecimientos estéticos (vacrándolo de este modo de gran parte de su contenido esencial), para ubicarlo en el panteón de las glorias pretéritas que, piadosa y opacamente, recogen las antologías y los programas de enseñanza. Hay quienes, en cambio, han pretendido encontrar en sus páginas, articuladas sobre algunas ideas raigales, afirmadas con rotunda eficacia, la explicación de las peripecias futuras del país, que allí estaría enunciada con tono profético. Otros, por su parte, han contabilizado sus galicismos superfluos, las infidelidades históricas, las referencias confusas, los anacronismos u omisiones. Por eso alguna vez, prologando precisamente una edición de *Facundo* nos preguntábamos:

Si alegato político, ¿para qué sus páginas admirables del capítulo II, «Originalidad y caracteres argentinos»? Si crónica de costumbres, ¿para qué sus reflexiones sociológicas sobre ciudades y campañas, sobre el significado de la Independencia y las guerras civiles, la civilización y la barbarie? Si filosofía de la historia, ¿para qué tantos elementos anecdóticos?

De todos modos la obra, esencialmente indócil, nunca se dejó encasillar ni clasificar definitivamente; sigue transparentando una plétora de intuiciones, ideas, imágenes y, sobre todo, una esencial autenticidad que le asegura perduración cierta. Por algo Miguel de Unamuno, siempre severo en sus juicios, la consideró como la mejor escrita en español durante el siglo XIX.

También en función del género al cual podría adscribirse *Facundo* mucho se ha dicho. Es y no es al mismo tiempo, pues ambas cosas pueden probarse a medias, ensayo sociológico, «gran reportaje», novela de costumbres, documento político, filosofía de la historia, hasta poema, como lo llamó el mismo Sarmiento en su vejez; en rigor esta imprecisión clasificatoria o confusión obedece al hecho de que los críticos no siempre aplican categorías adecuadas. Referido a su tiempo, al clima de ideas imperante, adquiere sentido distinto, por eso dice Tulio Halperin Donghi: «el romanticismo había creado vinculaciones nuevas entre literatura, historia y filosofía».

Es la época de florecimiento de la novela histórica; y quizás algo más importante: la irrupción de las ideas historicistas de Herder, entre otros, que sacuden las estructuras heredadas del siglo XVIII; también están los ecos de Vico, Schlegel, Thierry, Guizot y tantos otros. En lugar aparte puede mencionarse al Tocqueville de la *Democracia en América*, donde encuentra nuestro autor revelada la posibilidad de «hacer una civilización» diferente de la del Viejo Mundo: original y profunda, creadora y dinámica. Por otro lado, Sarmiento es contemporáneo del proceso de redefinición de los géneros: el momento europeo, y las transformaciones que siguen a la creciente especialización y los nuevos requerimientos plantean perspectivas diferentes; de donde, a su vez, determinadas estructuras significativas o constantes.

Siempre será oportuno recordarlo, en especial para reflexionar sobre su obra y lectura crítica, y con sensibilidad remozada, de su vasta producción escrita. Pero también debe ser una incitación para acercarnos a sus libros o estudios a él dedicados por intelectuales tan diversos como necesarios para la interpretación de su mensaje, como fueron los trabajos de Manuel Gálvez, Alberto Palcos, Aníbal Ponce, Ricardo Rojas, Ezequiel Martínez Estrada,

Eduardo Mallea, José Luis Romero, Luis Franco, para citar un puñado de hombres significativos de muy diversas vertientes ideológicas. Pero sobre todo debe inspirar esfuerzos por repensar nuestros grandes problemas contemporáneos: el papel de la educación, el cambio de nuestra estructura productiva exigido por la nueva revolución científica y tecnológica, el papel de América Latina en el mundo, y descubrir, como lo hizo Sarmiento, algunas ideas fuerza movilizadoras de la inteligencia y la capacidad de nuestras mujeres y hombres para construir —con fervor y con voluntad— una sociedad democrática y enriquecida material y espiritualmente, como la soñaron aquellos hombres de la Organización y merecen nuestros hijos que vivirán el desafío del siglo XXI.

EDUCACIÓN POPULAR

Este trabajo constituye la «Advertencia preliminar» a la reedición de Educación popular, realizada en homenaje al centenario de su publicación (Buenos Aires: Lautaro, 1949; págs. 7-23). Hemos suprimido únicamente los párrafos finales, referidos al espíritu de una nueva colección («Documentos y estudios para la historia de las ideas argentinas», cuyo primer volumen era precisamente Educación popular), que las vicisitudes de la vida cultural argentina impidieron proseguir. En la citada publicación aparecen mencionados los títulos proyectados.

El programa de Sarmiento

«Había vendas espesas de ignorancia y de barbarie en el pueblo y traté de arrancarlas; oí el ruido en torno mío; ruido de cadenas que no estaban aún rotas y me junté a quienes forcejeaban por quebrantarlas [...]»¹. Con estas palabras, escritas pocos meses antes de su muerte, Sarmiento da, a su manera, una síntesis de su obra toda, ofreciendo al mismo tiempo una perspectiva sobre cómo enjuiciarla. Siguiendo los lineamientos del párrafo transcrito, si fuese necesario caracterizar en solo algunas notas esenciales los rasgos definidores de su vida laboriosa y su obra imperecedera, lo haríamos limitándonos a ciertos puntos esenciales, coordenadas que nos facilitarán sin duda la comprensión cabal, en toda su compleja magnitud, de la figura del Maestro de América.

El primero de esos rasgos: su odio —activo y fecundo— a la tiranía, a los resabios del coloniaje y su secuela de miseria e ignorancia, consecuencias naturales de un feudalismo no superado y dentro del cual permanecíamos encenagados. Otro podría ser expresado por su ardiente y conmovedora fe en el progreso y en la evolución, términos comprendidos en su acepción más amplia y

¹ Carta a don David Peña, enero 1° de 1888; párrafo reproducido de Domingo F. Sarmiento, *Páginas confidenciales* (Buenos Aires: Elevación, 1944); pág. 239.

generosa. Un tercero: su confianza en la fuerza liberadora de la democracia tal cual él la entendía. Luego, su afán decidido por europeizar y americanizar nuestro país, y el continente, esto es: poner economía, sociedad, instituciones y hábitos a tono con los países más avanzados de su época². Intencionalmente dejamos como último término de la enumeración su preocupación primera, la que traspasó su vida de un cabo al otro, desde la dolorida adolescencia hasta su gloriosa ancianidad: la educación popular³.

Para la realización de este, su programa democrático y revolucionario, sostuvo despiadada lucha contra toda manifestación de opresión y que, en un momento dado, simbolizó el rosismo, mortecino retoño de la colonia. Esta guerra, política, militar e ideológica, lo vio por años cerca —mas nunca confundido— de otras fuerzas no tan consecuentes en su democratismo; desgraciadamente fueron estas últimas las que lograron imponer su hegemonía. De aquí que en su lucha contra Rosas, y contra lo que este encarnaba, durante los tanteos de la organización y, más tarde, iniciada ya la organización, Sarmiento no siempre logró imprimir a los acontecimientos el ritmo y sentido que deseaba, aunque siempre pudo dejar en ellos su firme rastro, su «impresión digital». La comprensión de este hecho es decisiva, a nuestro entender, no solo para el entendimiento de la obra toda del gran sanjuanino, sino también para advertir el significado de la zigzagueante trayectoria del país durante los últimos cien años.

² En sus *Viajes* están expresados con mucha claridad sus puntos de vista en este sentido. Su decidida admiración por los Estados Unidos no le impidieron reparar en la perduración de instituciones anacrónicas como la esclavitud. Entre los libros más recientes que abordan el tema merece leerse el trabajo de Emeterio S. Santovenia, *Sarmiento y su americanismo* (Buenos Aires: Americalee, 1949); págs. 49 y sigts.

³ A requerimiento de la Sra. de Mann, quien le solicitaba informaciones para su biografía, responde Sarmiento anteponiendo a toda otra actividad la suya como educador: «Dentro de algunos días le mandaré datos mui curiosos e importantes. Consisten en las Memorias o *Reports* del gobierno de Chile al Congreso, sobre educación pública, durante treinta años, antes i despues de mi acción —Del *Monitor* de las Escuelas en Chile, periódico de educación i de los *Anales* de B. Ayres, uno i otro fundado por mi— De Educación Popular —con otra *memoria* que escribi despues— i de *mis viajes* [...]» (*Cartas de Sarmiento a la Señora María Mann*; Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1939; págs. 147-8).

Para nosotros el problema queda suficientemente aclarado si confrontamos el programa de la brillante generación del 53 —cuya expresión más genial y completa fue precisamente Sarmiento— con la realidad ambiente y sobre todo con las fuerzas sociales llamadas a operar esa decisiva transformación. Sin agotar los elementos que nos ofrecería el hecho de recurrir a un sugeridor paralelo con Lincoln, su hermano en el otro hemisferio⁴, advertiremos que el drama de Sarmiento —que es como decir el drama del trabado desarrollo progresista del país— consiste en el hecho esencial de haber carecido de clases sociales suficientemente fuertes y capaces de imprimir su orientación al iniciado proceso.

No tuvo Sarmiento, pongamos por caso, el respaldo de los *farmers*, que desempeñaron un papel tan notable en la guerra civil de los Estados Unidos, conflicto que por su profundidad y proyecciones pudo, con suficientes razones, ser calificado como «mundialmente histórico, progresista y revolucionario». El estudio y conocimiento de su propia realidad llevó a Lincoln a su madurada convicción de cuáles eran las verdaderas necesidades y cuáles las probables salidas de la situación; la contemplación, por ejemplo, del funcionamiento práctico de la *squatter sovereignty* «dio forma definitiva a sus ideas», nos dice un ilustre historiador americano⁵;

⁴ También Lincoln mostró desde temprano su preocupación por la educación. Véanse las abundantes referencias que en este sentido pueden hallarse en las *Complete Works of Abraham Lincoln* (12 vols., Nueva York, 1905) y los *Writing of Abraham Lincoln* (8 vols., Nueva York, 1905-1906). La más temprana, en este sentido, quizás sea su *Address to the People of Sangamon County*, del 9 de marzo de 1832: «*Upon the subject of education [...] I can only say that I view it as the most important subject wick we as a people can be engaged in [...] For my part, I desire to see the time when education —and by its means, morality, sobriety, enterprise and industry— shall become much more general than at present, and should be gratified to have it in my power to contribute something to the advancement of any measure which might have a tendency to accelerate that happy pried*».

⁵ Vernon Louis Parrington, *Main Currents in American Thought: The Romantic Revolution in America 1800-1860*, versión castellana de Antonio Llano bajo el título de *El desarrollo de las ideas en los Estados Unidos*, editado por la «Biblioteca Interamericana» de la Dotación de Carnegie para la Paz Internacional (Nueva York, 1942); t. II, pág. 225. [Hay reedición posterior: Editorial Bibliográfica Argentina, 3 vols., Buenos Aires, 1959, con una nota preliminar, «A treinta años de la muerte de Vernon Louis Parrington», de Gregorio Weinberg.]

es decir que comenzó a hacérsele evidente a Lincoln que la legislación, como así también el idolatrado derecho de propiedad, podía ser y era desvirtuado («respetaba los derechos de la propiedad, pero creía que hay derechos más sagrados aún», dice Parrington) por fuerzas sociales y económicas poderosas —en especial la oligarquía sureña—, fuerzas que se fortalecían precisamente a expensas del debilitamiento de las reservas potenciales de la nación.

Hecho sintomático: del Oeste fueron a Washington los tempranos legisladores antiesclavistas, puesto que ellos fueron los primeros en comprender, con perspicacia, que si «el Congreso accedía a las exigencias de los esclavistas, el porvenir económico de estos agricultores peligraba»⁶. Si a esto agregamos una clase obrera que rivalizó con «los campesinos en suministrar voluntarios al gobierno de Lincoln», comprenderemos bien quiénes empujaron a la indecisa burguesía del norte y quiénes ganaron, en última instancia, la guerra.

De aquí surge un hecho y se perfila con claridad una pregunta que se nos antoja decisiva: si carecía nuestro país de un campesinado, de una burguesía —en su mayoría interesada más en su comercio y trato con el extranjero que en impulsar resueltamente la economía nacional— y de una clase obrera capaces de seguir e impulsar a Sarmiento en su lucha, ¿cuáles fueron las fuerzas que lograron la hegemonía a que más arriba nos referimos? Ante todo, los representantes de los grandes propietarios de tierra, los hacendados, quienes en presencia del pujante desarrollo capitalista internacional, entusiasmados por el creciente éxito y las enormes perspectivas que se abrían al cultivo de toda suerte de cereales, y en gran parte alentados por Inglaterra, comprendieron la conveniencia del derrumbe del rosismo, la oportunidad de la apertura de los puertos del país al comercio extranjero, y la importancia de la llegada a nuestras playas de grandes contingentes de inmigrantes que fueran fundamentalmente arrendatarios y braceros. Este último aspecto es muy sintomático, pues deja transparentar la intención de perpetuar el régimen de tierras

⁶ Ibidem.

tradicional, que Sarmiento —y era esta una de sus más caras ambiciones— se proponía conmover para transformar las enormes extensiones incultas en *un fondo de colonización, entregándolo en propiedad* para su cultivo racional, para el mejoramiento de la ganadería, para el incremento de las granjas, en una palabra, para lograr una producción agropecuaria diversificada, puesto que ya había advertido no solo en su país sino en otros del continente, el serio peligro de la monoproducción que supedita toda la economía de un país a un renglón de eventual exportación. Si se lograra formar un cinturón de colonias, pensaba, estas mismas podrían convertirse, virtualmente, en un dique de contención al avance de la oligarquía terrateniente que, más tarde, fue apropiándose con voracidad de esas reservas fiscales. Es decir, entre nosotros sucedió lo que pudo ocurrir en los Estados Unidos si hubiese fracasado la política de Lincoln.

El sueño de Sarmiento no se realizó; sobre este fracaso, sobre la quiebra de las más caras esperanzas de aquella gran generación de argentinos patriotas, se llegó a una conciliación de los intereses de los grandes latifundistas con los representantes del moderno capitalismo foráneo que procuraba, presuroso, introducirse al país. Esta conciliación, claro está, determinará, en adelante, los rasgos esenciales de nuestra posterior y demorada evolución. La caída del rosismo posibilita un cierto desarrollo capitalista —que significa un progreso en relación al régimen feudal que aquel encarnaba— mas este desarrollo queda frenado en su desenvolvimiento por la coexistencia casi intacta de la gran propiedad fundiaria. Surge de aquí la explicación de porqué continúa de pie, y válido plenamente, el programa de los hombres avanzados de 1810 y de Caseros que iniciaron el inacabado proceso de transformación profunda del país. El fracaso de este mismo proceso hizo, por otra parte, que solo fuera cuestión de tiempo el abandono y modificación de las profundas reformas educativas propiciadas y realizadas por el autor de *Educación popular*, o bajo su directa influencia, y que en un momento dado parecieron sustraerse intactas a la crisis; el mantenimiento de las bases materiales significa que solo debió aguardarse oportunidad propicia para una subversión total de la política educativa; el primer paso en este sentido ha sido siempre el ataque a la figura, la obra y las enseñanzas del gran educador, que se convierte de esta manera en

la piedra de toque para comprobar si una corriente es progresista o no lo es, o dicho con otras palabras, si conviene o no a los intereses fundamentales del pueblo argentino.

Hemos preferido estas ligeras digresiones sociológicas antes que la consabida incursión por el apasionado y apasionante mundo de las ideas sarmientinas, entre otras razones porque el proceso de formación, maduración y más luego influencia del pensamiento del autor de *Conflictos y armonías* es bien conocido; y luego, lo que nos parece más importante, esto es, que del escueto análisis surge con evidencia innegable que los sueños de Sarmiento no se materializaron, que la tarea que se propuso como meta de su vida sacrificada a los destinos de la Patria todavía está por hacer; en una palabra, queda delante de nosotros una obligación y un compromiso por cumplir.

De esto puede inferirse que la frecuentación de su pensamiento, la asimilación de sus enseñanzas, el análisis de sus actos no solo tienen interés histórico, antes bien, el estudio de sus triunfos y fracasos nos aclarará hoy el camino a seguir, nos ofrecerá soluciones y perspectivas; concretamente: sigue teniendo validez.

A cien años de «Educación popular»

Este libro, el más rico y original ensayo pedagógico que a la fecha haya producido América, y único genial si consideramos su época y la trascendencia que logró tener, apareció hace precisamente un siglo* en Santiago de Chile y, como lo recuerda Ricardo Rojas, «fue en sus orígenes un informe oficial presentado por Sarmiento al gobierno, como resultado de un viaje de estudio por el extranjero, para fundamentar reformas legales que preconizaba en los sistemas y métodos de la enseñanza nacional. El prestigioso ministro don Manuel Montt, amigo de Sarmiento, había patrocinado aquel viaje oficial por Europa y los Estados Unidos, y cuando el enviado regresó, mandó imprimir, a expensas del Estado, la obra que le presentara como resumen de las observaciones y datos

* Recuérdese que esta referencia corresponde a la mencionada reedición de 1949.

recogidos, y ahijó las ideas del autor en un proyecto de ley presentado a las Cámaras en noviembre de aquel mismo año de 1849. Desgraciadamente las Cámaras no aceptaron en toda su integridad el plan de reformas pedagógicas que Montt propusiera»⁷.

La amplitud de los temas abordados, la hondura y agudeza habituales en Sarmiento adquieren aquí, en uno de sus trabajos más orgánicos⁸, significativa expresión; esto por anticipado excluye toda pretensión de exponer algunos de sus aspectos decisivos; otra razón: los discretos límites que impone una nota prologal. Además, existe una riquísima bibliografía sobre Sarmiento educador, a la que puede y debe recurrirse para comprenderlo en todo su alcance y para ampliar detalles parciales de su influencia a través del tiempo y el espacio. Por ello, y a riesgo de alterar el necesario equilibrio lógico de la «Advertencia», nos referiremos a solo dos aspectos, de insospechada actualidad ambos, y no sin antes llamar la atención sobre un hecho harto sugestivo: en líneas generales pueden considerarse de valor histórico aquellos puntos admitidos ya, e incorporados desde luego a nuestras prácticas, tales la educación preescolar y de la mujer, acerca de cuya utilidad, necesidad e importancia nadie tiene dudas hoy ni ofrece reparos visibles; en cambio siguen en pie: el gobierno escolar, el problema de la renta propia y muchos otros, es decir los que aguardan todavía solución de fondo, o para cuya pretendida solución ha sido desoída la voz del prosista eminente de *Recuerdos de provincia*.

Las enseñanzas de Sarmiento en punto a educación constituyen el eje sobre el cual han girado todas las iniciativas posteriores en la materia; de ahí que los éxitos o fracasos estén directa e íntimamente relacionados a la continuidad o la ruptura con las enseñanzas de nuestro educador.

⁷ Ricardo Rojas, «Noticia preliminar» a la edición de *Educación popular* (Biblioteca Argentina; Buenos Aires: Librería La Facultad, de Juan Roldán, 1915); pág. 13.

⁸ «[...] el más severo y cuidado de sus libros», lo llamó Aníbal Ponce (*Sarmiento, constructor de la Nueva Argentina*; Madrid: Espasa Calpe, 1932; pág. 149).

La prédica constante de su vida consistió en exigir —en todos los tonos y en todas las circunstancias, desde la tribuna parlamentaria, desde la prensa, desde el gobierno provincial o nacional, desde los cargos diplomáticos, a través de su correspondencia privada y oficial, como así también con su consejo respaldado en la enorme autoridad moral e intelectual que tanto llegó a gravitar en el país— para su época y su posteridad una escuela popular, democrática, gratuita, laica, con rentas propias y autónomas, programas científicos y racionales de acuerdo con los intereses de la nación, y de su pueblo, al que deseaba vincular directa y estrechamente al manejo de la misma. Nada más lejos de su pensamiento que los enormes y pesados mecanismos burocráticos —cuyos parásitos lo desvitalizan y desvirtúan—, carentes de personalidad, de política educativa definida y clara, sin cuerpos de doctrina coherente —cuando la tienen, lo que por cierto no ocurre con frecuencia—, donde la iniciativa no tiene razón de ser, o más todavía, donde las inquietudes carecen de sentido o son contraproducentes para el ascenso, deseo que sublima las aspiraciones en el proceso de burocratización. Confirma nuestro aserto el hecho de que durante estas últimas décadas toda iniciativa venga impuesta desde arriba; que ninguna resolución tome en cuenta sugerencias del inferior jerárquico. Recórranse los 52 volúmenes de las *Obras completas* de Sarmiento y se obtendrán ejemplos numerosos de los puntos de vista definidos y categóricos que tenía sobre la materia y que escuetamente esbozamos más arriba.

Sin pretender agotarlos, nos referiremos a dos aspectos parciales, de desigual importancia, cuyo análisis incompleto y fragmentario nos llevará siempre a una misma e idéntica conclusión: la vigencia de su pensamiento avanzado, su levantada preocupación por el destino de las nuevas generaciones de argentinos.

Dice en *Educación popular*:

[...] el censo, el catastro y todos los medios estadísticos de conocer la materia de la administración son allí tan populares, exactos, repetidos y comprobados con tanta frecuencia [que] el gobierno general, la municipalidad y los vecinos mismos pueden tener a la vista siempre el cuadro comparativo de la población, del número de habitantes de cada distrito, los niños

que existen en él, los que asisten a las escuelas o no, y últimamente, y lo que es la base de todo buen gobierno, la propiedad que colectivamente poseen los individuos de cada localidad, lo que hace posible y expedito distribuir contribuciones, o imponérselas los propios vecinos para cada objeto de interés local⁹.

Varias décadas debieron transcurrir hasta que pudiera escribirse:

La República ha contado por primera vez el número total de sus escuelas. Estas son 1.407, siendo 947 públicas y 461 privadas. Tenemos una escuela para 13.000 habitantes en un país donde la diseminación de la población en vastas campañas, hace inevitables más que en cualquier otro aumentar su número¹⁰.

De paso merece señalarse que la misma *Memoria* refleja de manera categórica el ritmo impreso a la educación primaria bajo la presidencia de Sarmiento: «El año 1871 recibían educación 43.420 alumnos y durante el año 1872 recibían educación 69.820 alumnos».

En la enseñanza secundaria el ritmo no es precisamente más lento:

Año 1868	1.006 alumnos
Año 1869	1.884 alumnos
Año 1870	2.385 alumnos
Año 1871	2.658 alumnos

Las conclusiones a que arriba el censo son las siguientes:

Niños de ambos sexos y de 6 a 15 años de edad....	468.787
Reciben instrucción durante 1871-1872.....	281.183
No reciben educación primaria.....	391.990

⁹ Pág. 58 de la mencionada edición.

¹⁰ *Memoria...* presentada por el ministro Nicolás Avellaneda en el año 1872; pág. 9.

Para que pueda advertirse la profunda influencia ejercida, y en especial el ejemplo que dio Sarmiento al tratar cualquiera y todos los problemas educativos, reparemos lo que expresaba años antes el Ministerio de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública en la *Memoria* enviada al Congreso Nacional de 1863, cuando decía que el país acababa de «salir de un largo período de agitación [...] antes, sin embargo, de iniciar las reformas y mejoras que el progreso del país exigía, debía darse cuenta de los recursos con que debiera contar para llenar las multiplicadas exigencias de una época de reparación en la que, bien puede decirse, había todo que crear»¹¹. Para cumplir con este propósito se solicitan datos a los gobiernos provinciales. Solo se reciben dos respuestas, la de San Juan y San Luis:

Por una singular coincidencia, representan tal vez, estos informes los dos extremos en que se encuentran la enseñanza en el interior de la República, y pueden ya dar una idea aproximada de cuan grandes son sus necesidades, y cuan eficaces han de ser los medios que deben aplicarse para satisfacerlas.

Añade como Anexo el Informe de Don Domingo Faustino Sarmiento, entonces gobernador de su provincia natal, donde este expresa, entre muchas otras reflexiones de importancia e interés:

Un documento curioso puede ilustrarnos sobre el estado de la educación pública en los Departamentos donde ha habido escuelas, y la atención que les prestaba el gobierno.

En un censo del Departamento Jachal, mandado levantar por el Gobierno del General Benavídez, y ejecutado por Don Francisco Domingo Díaz, están enumerados los templos, casas, minerales, trapiches, cuadras labradas de terreno, habitantes. No menciona la existencia de una Escuela, ni el Gobierno hizo apuntación de interesarle.

El resumen del censo es el siguiente: Hay en la Villa (Jachal) cinco templos, cuatro minerales de oro con treinta y

¹¹ Ibídem; pág. 8.

una faenas, quince molinos de pan, ochocientas cincuenta y cuatro casas, seis mil cuatrocientas catorce cuerdas de terreno labrado, doscientos veinticinco varones de cincuenta y cinco años para arriba, mil cuatrocientos quince de diez y siete hasta cincuenta y cinco, mil setecientos treinta y dos de diez y siete para abajo, 3.310 mujeres.

Un gobierno que al tomar el censo de Jachal no inquiría si habían Escuelas, y cuantos niños se educaban y el número de adultos que saben leer y escribir, da al pueblo la medida de los gustos del gobierno y los méritos¹².

No se limita a confeccionar un informe; siempre sienta doctrina.

Si no temiésemos extendernos demasiado en este episodio, ilustrativo como tantos otros, pasaríamos revista a las cifras de su informe. Mas bástenos comprobar que Sarmiento nunca pudo limitarse a decir fríamente «asisten tantos niños a las escuelas y tantos otros dejan de hacerlo»; no. El genial sanjuanino va mucho más lejos, se pregunta: *¿los niños que asisten a clase de qué extracción social son?, ¿a cuánto asciende la fortuna personal de los padres de quienes reciben educación?* Los clasifica por grupos, obteniendo de esta manera notables resultados. Pero tampoco puede terminar aquí su preocupación, va más lejos: *¿quiénes son los que no asisten?*:

Hijos de poseedores de 2.000 a 5.000 pesos.....	599
Hijos de poseedores de 1.000 a 2.000 pesos.....	588
Hijos de poseedores de 500 a 1.000 pesos.....	826
Hijos de poseedores de 100 a 500 pesos.....	2.839

Pero tampoco reciben educación 2.863 hijos de quienes nada poseen. Y esto preocupa al educador y estadista eminente. Todo comentario podría ser substituido con la siguiente pregunta: ¿podemos encontrar hoy estadísticas que nos indiquen la extracción social de los estudiantes que asisten a escuela, colegios y universidades?

¹² Ibídem; págs. 29-30.

El lado sombrío de la *Memoria* del Ministerio está a cargo de San Luis; sobre un total aproximado de 7.000 u 8.000 alumnos solo reciben instrucción en una única escuela, 70 u 80 niños¹³.

No podemos dejar de ceder a la tentación de ir rastreando cómo este criterio científico de gobierno va imponiéndose: «A la exposición de las ideas, seguirá en lo posible, la inmediata condensación de los hechos en números, para dejar toda su elocuencia a las estadísticas», dice Onésimo Leguizamón¹⁴.

Sin proseguir por más tiempo esta enumeración parcial, tampoco carece de interés señalar este otro hecho: la distancia que va de las estadísticas publicadas por el Consejo Nacional de Educación a las de los Ministerios de Instrucción Pública; las primeras han conservado viva la herencia sarmientina, sus publicaciones, ordenadas con buen criterio, reflejan hechos, cifras e ideas susceptibles de compararse con las de otros años. Añádase esta otra circunstancia: las ricas publicaciones oficiales editadas por el Consejo con motivo del cincuentenario de la ley 1.420, como así también las valiosas ediciones de las monografías premiadas en un concurso hecho por idéntico motivo. De las de los ministerios baste decir que a medida que se fue perdiendo el vigor doctrinario de los grandes ministros (Costa, Leguizamón, Avellaneda, Wilde) las ideas fueron desapareciendo como por ensalmo, hasta llegar a ser prolijas nóminas de equipos de *basket-ball* y *foot-ball* de los campeonatos intercolegiales, con detalles de composición de cada conjunto y número de tantos conseguido por partido. Memoria hay que no dice una palabra de doctrina; cientos de páginas con decretos y resoluciones pretenden ocultar la indigencia de burócratas, a quienes los azares de la política deparó una cartera de Instrucción Pública en un gabinete nacional.

De la renta

Uno de los resortes fundamentales del mecanismo educativo mereció, como no podía ser de otra manera, un detenido y prolijo

¹³ Ibídem; pág. 34.

¹⁴ *Memoria...* correspondiente al año 1875.

análisis por parte de Sarmiento. Las fuentes de recursos, el origen de esas rentas, su manejo y destino son decisivos para comprender todo el fenómeno: desvirtuado este sentido queda desnaturalizada la enseñanza toda, de aquí que el tema sea prolijamente analizado en el capítulo I de este libro, llamado precisamente «De la renta», donde repasa las prácticas existentes al respecto en los Estados Unidos, Prusia, Holanda, la Francia postrevolucionaria de 1789, la reorganización napoleónica y las tendencias que apuntaban con posterioridad a la conmoción de 1848, cuyos ideólogos afirmaban como «dogma social que el *Estado* debe asegurar la educación elemental a todos los individuos de la nación».

Siempre sostuvo Sarmiento la necesidad de que las escuelas contasen con rentas propias; la descentralización administrativa no solo las sustraería al peligro de una creciente burocratización, sino que también acercaría al vecindario a las mismas, lo cual también constituye una vieja aspiración democrática cuyo cumplimiento adviértese cada vez más lejano. Y su pensamiento fue recogido por sus contemporáneos:

La cantidad que hoy se destina a la educación primaria es tan insignificante, que no se necesita entrar en cálculos comparativos con las inversiones que hacen otros países, para demostrar su exigüidad. Pero no basta que esta cantidad se aumente en el Presupuesto Nacional, porque si continúa distribuyéndose sin condiciones y por medio de una división mecánica entre las Provincias, no habríamos conseguido sino adormecer la vigilancia de éstas, que se dejarían tranquilamente sustituir por la Nación en el deber sagrado de educar a sus habitantes.

No. Es necesario que los pueblos y que cada pueblo tome sobre sí la tarea de su propia redención. No se avanza por el camino de la República y de la libertad entregando a la acción lejana del Poder Central la sangre de su sangre, la educación de sus hijos¹⁵.

Una de las formas que adquirió el avasallamiento de las autonomías provinciales fue precisamente la sustitución por parte del

¹⁵ *Memoria...* presentada por Nicolás Avellaneda en el año 1870.

poder central del manejo de la enseñanza que debe descentralizarse, esto es, quedar a cargo de los poderes municipales y provinciales según la más sana doctrina. Ya el año anterior se refería el mismo Avellaneda a la necesidad de «una renta especial y propia para el servicio de las escuelas, desligándola del presupuesto ordinario»¹⁶. Y en tal sentido cabe igualmente citar:

El doctor Malaver, con objeto de obtener fondos suficientes para la educación primaria, propone que se destine una parte de las tierras públicas para fondos de escuelas, y además establecer un impuesto especial para el sostén de la educación común. Este impuesto debe ser local, personal y graduado sobre el valor del capital contribuyente. Lo que la instrucción pública necesita, son fondos propios que no puedan ser empleados en otras atenciones, por premiosas que parezcan, porque ninguna lo es más que la de educar a los ciudadanos¹⁷.

La educación como sistema, reclama necesariamente la existencia de una renta fija y propia para constituir el fondo de escuelas, *school found*¹⁸.

La constitución de la provincia de Buenos Aires, promulgada el 16 de septiembre 1873, en la sección séptima, artículo 206, inciso 6º y 7º, manda se establezca renta propia y fondos permanentes para las escuelas¹⁹.

Como vemos, la doctrina del manejo autónomo de los fondos específicos afectados a la educación se ha ido imponiendo. Sin pretender agotar, ni mucho menos, las referencias, puesto que

¹⁶ Cita tomada de Urbano Díaz, *La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420*, Segundo Premio en el Concurso de Monografías Organizado por el Consejo Nacional de Educación al celebrar el Cincuentenario de la Ley 1420 (Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1940); pág. 19.

¹⁷ *Ibidem*. La cita reproduce la *Memoria del Ministro de Gobierno, doctor Antonio E. Malaver, año 1871*; pág. CCXXXII.

¹⁸ *Memoria...* presentada por Onésimo Leguizamón en el año 1875; pág. XLII.

¹⁹ Urbano Díaz, *ob. cit.*; pág. 19.

pasamos por alto muchas otras iniciativas y realizaciones orientadas en ese sentido —tal la ley de educación común de la Provincia de Buenos Aires que «consagra definitivamente» renta propia y fondos permanentes para la escuela primaria—, nos detendremos en una de las declaraciones del hoy célebre Congreso Pedagógico de 1882, que tanta influencia tuvo sobre la ulterior orientación de la enseñanza en América, reunido bajo la alta inspiración de Sarmiento:

La base de un buen régimen económico para la organización y prosperidad de la educación común, es la dotación de rentas propias y suficientes, que constituyen su patrimonio inviolable, administrada con independencia de todo poder político por los funcionarios responsables de la educación común²⁰.

En la redacción del artículo 45 de la Ley 1420 se tomó en cuenta precisamente el cuerpo de doctrinas al que nos referimos, cuando se habla de la formación del fondo permanente. El régimen de la financiación estaría integrado:

- a) Con renglones expresamente afectados, dentro de las diversas materias imponibles de la Capital y los Territorios nacionales;
- b) Con porcentajes de la venta de tierras fiscales y de los depósitos judiciales;
- c) Con los bienes vacantes de la Capital y los Territorios;
- d) Con la matrícula y multas creadas por esta última ley;
- e) Con donaciones;
- f) Con los fondos que anualmente fije el Congreso.

De estos recursos [...] se reservará todos los años 15% *con destino a la formación de un fondo permanente de educación*²¹. [El destacado es nuestro.]

²⁰ Cita tomada de Rolando M. Riviere, *La instrucción primaria bajo el régimen de la Ley 1420*, Primer Premio en el Concurso de Monografías organizado por el Consejo Nacional de Educación al celebrar el Cincuentenario de la Ley 1420 (Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1937); págs. 26-7.

²¹ *Ibidem*; págs. 50-1.

Y asimismo:

Otras leyes vinieron a fomentar «el tesoro común de las escuelas»: la 4142, de redención de capellanías; la 4223, de concesiones caducas; la 7100 y 11242, de concesión de carreras al Jockey Club de Buenos Aires; la 8890, 10219 y 11287, de impuesto a las sucesiones, etc.; y otras en fin, procuraron contemplar y cohonestar situaciones derivadas de la transgresión de disposiciones terminantes de la ley 1420²².

En la *Memoria* presentada por el Ministerio de Instrucción Pública del año 1887²³ se reproduce la queja elevada por el entonces Presidente del Consejo Nacional de Educación, Don Benjamín Zorrilla:

[...] la ley citada [refiérese a la 1420] señala en su artículo 44, inciso 1º como uno de los principales recursos, destinados a costear los gastos que la educación común demanda el 20% del producido de la venta de tierras públicas, y sensible es decirlo, Señor Ministro, *el Consejo no ha recibido un solo peso por esta causa a pesar de haberse vendido muchas leguas*. [El destacado es nuestro.]

El artículo 44 inciso 3º asigna como recurso del tesoro escolar el 40% de la contribución directa de la Capital, y éste es el más cuantioso, y desde el año 1881 inclusive hasta el 31 de diciembre de 1886, se le ha liquidado la cantidad de 1.767.704,09, entre tanto el tesoro nacional, según datos oficiales ha percibido las siguientes cantidades: [sigue el detalle de la recaudación anual, cuya suma total llega a la cantidad de] 6.353.991,03. El cuarenta por ciento de esa suma son 2.541.596 y deducida la cantidad liquidada a favor de la renta escolar, resulta que se ha dejado de entregar al Consejo la cantidad de 773.892,32 que le corresponde.

Como puede advertirse, antes de alcanzar a secarse la tinta con que se escribió la Ley de Educación comenzaron a transgredirse las disposiciones que amparaban su régimen de financiación.

²² Ibídem; pág. 66.

²³ *Memoria...*; t. II, pág. 10.

Para mayor abundamiento referiremos que Rolando M. Riviere informa en su documentado trabajo que también el segundo Presidente del Consejo Nacional de Educación, Don José María Gutiérrez «en su primer informe de tal—correspondiente a los años 1894-95— inserta esta expresiva queja: “Uno de los objetos fundamentales de la ley de 1884 fué el de garantizar la marcha regular de la educación primaria, dándole vida propia y poniéndolo a cubierto de los azares de la política y de la administración general. Con ese fin se le constituyeron rentas propias, que debía percibir directamente, administrándolas por medio de sus autoridades, sujetas únicamente a las responsabilidades de la ley. Desgraciadamente, Señor Ministro, esas disposiciones se han ido relajando poco a poco”»²⁴.

Muy poco alentadores resultados nos daría la prosecución de la pesquisa: obtendríamos una sombría lista de los manejos y artificios a los que se recurrió para desvirtuar el sentido y alcance de la ley.

En 1916 se calculaba que el Consejo había perdido ya \$5.400.000, por falta de cumplimiento del inciso 1º del artículo 44, que le destinaba un porcentaje de las entradas correspondientes a la venta de tierras públicas.

Otra fuente de entradas debía ser «el 50% de los intereses de los depósitos judiciales de la Capital». «Hace más de treinta años —escribía Riviere— que este renglón no aporta un solo peso, pues el Directorio del Banco de la Nación, basándose en el artículo 19 de su ley orgánica, ha dispuesto que los depósitos judiciales no devenguen interés, dándose en esta forma el caso singular de que un acto administrativo e interno de una entidad modifique una disposición sustancial en el régimen financiero legal de otra repartición»²⁵.

²⁴ Ob. cit.; pág. 66.

²⁵ Ob. cit.; págs. 67-8.

Idéntica defraudación al Consejo ha sido la falta de cumplimiento por parte de la Municipalidad del inciso 5° del artículo 44, que entregaba a aquel «el 15% de las entradas y rentas municipales». Las peripecias de los procedimientos merecen estudiarse en detalle por constituir un caso típico de sucesivas modificaciones, triquiñuelas administrativas las más, orientadas en el espíritu de ignorar y terminar por desconocer la sanción legislativa.

El análisis de estos dos hechos de distinta importancia y desigual magnitud es altamente instructivo; y casos como estos pueden citarse por decenas. La falta de cumplimiento de los ideales sarmientinos no solo es ingratitud, es algo muchísimo más grave: es desvirtuar en sus líneas esenciales —en su espíritu y en su letra— el programa democrático y progresista de aquella generación. La negativa de entregar al Consejo los fondos propios asignados por ley ha llevado indefectiblemente a este a la pérdida total de su autonomía, a la centralización de las funciones —meramente administrativas— en manos de un funcionario, con la desaparición hasta de la ficción de un cuerpo colegiado. El ideal del manejo descentralizado y democrático está hoy más lejos que nunca.

Volver a Sarmiento, inspirarse en sus ideas de estadista y educador genial, es entroncar con la gran tradición democrática y progresista de los hombres que forjaron —con sus esfuerzos y sacrificios— la nacionalidad; abandonar las enseñanzas de Sarmiento equivale a retroceder por el escaso camino recorrido, es volver a las épocas en que las escuelas se manejaban arbitrariamente por decreto, se descuidaban los intereses de padres y alumnos; en una palabra, es poner en peligro el futuro mismo del país.

La agudización de la contienda ideológica que estamos presenciando responde a profundas razones y exigencias de la hora presente, que no corresponde analizar aquí, y encuentra una de sus expresiones en el creciente y por momentos inusitado interés por estos problemas.

EDUCACIÓN COMÚN

Este trabajo corresponde al «Estudio preliminar» del libro Educación común (Buenos Aires: Solar, 1987; págs. 7-23); del texto solo hemos suprimido las extensas «Consideraciones bibliográficas».

*«La materia primera de todo desarrollo, la instrucción.»
«Es, pues, la educación un capital puesto a intereses
para las generaciones presentes y futuras.»*

La reflexión sobre las ideas educativas de Sarmiento, como ocurre con las de tantos clásicos de todas las disciplinas, épocas y lugares, muéstrase siempre incitante y reveladora. Mas infortunadamente ellos suelen ser más citados que leídos, de donde con el transcurso del tiempo se interpone un cúmulo de lugares comunes —cristalizados estos en fórmulas— que poco pueden decir a las nuevas generaciones, cuya comprensión parecen enturbiar no siempre justificados preconceptos, muchas veces agigantados al apartarse de la fuente. En rigor, escribir que A. von Humboldt fue un precursor, Bolívar un emancipador o Sarmiento un educador es expresar poco y nada. Los clásicos deben releerse con clara referencia a la época, sí, pero sobre todo repensarse en función tanto de las interrogantes que plantearon como de las respuestas que propusieron. Su vigencia, insistimos, reposa en una gran parte sobre la originalidad de sus intuiciones, la sagacidad o novedad de las preguntas que sugirieron, de los datos, fenómenos o procesos que asociaron o disociaron, de las relaciones que establecieron, de los conocimientos que organizaron, de los prejuicios que ayudaron a superar. Con Sarmiento ocurre otro tanto.

Educación común, uno de los trabajos clave de Sarmiento, si bien fue redactado presurosamente para responder a una convocatoria, nada tiene de improvisación; estuvo precedido por una prolongada labor teórica y práctica en su campo específico. Baste

recordar solo una obra orgánica, *De la educación popular* (1849), y las múltiples tareas realizadas en Chile para advertir que ya sus merecimientos explican que su aporte lograra trascender los factores circunstanciales que le dieron origen y la sociedad para la cual buscaba respuestas. En este sentido, exponamos algunos pocos argumentos en abono de nuestras aseveraciones.

Cuando, en 1853, se convoca en Santiago de Chile un concurso para premiar al mejor libro que respondiese a estos tres puntos: «1° Influencia de la instrucción primaria en las costumbres, en la moral pública, en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional; 2° Organización que convenga darla, atendidas las circunstancias del país; 3° Sistema que convenga adoptar para procurarla rentas para costearla», Sarmiento ya gravitaba allí como una autoridad. Lo prueba, si falta hiciere, la ya vasta faena llevada a cabo y que ha sido muy bien estudiada sobre todo por Paul Verdevoye en un libro que sigue siendo insustituible¹; como también lo atestigua el juicio de Andrés Bello, a la sazón Rector de la Universidad y miembro del jurado a cuyo cargo estaba discernir los premios. Veamos algunos de los testimonios del ilustre humanista, entre los abundantes que podrían traerse a colación. En la «Memoria correspondiente al curso de la instrucción pública en el quinquenio 1844-1848»² habla de los preciosos datos reunidos por Sarmiento («ilustre viajero») y que, con las modificaciones del caso, podrían tener convenientes aplicaciones. En la «Memoria» siguiente (1849-1853) señala: «Don Domingo Faustino Sarmiento, a quien tanto debe la enseñanza primaria»³, y páginas más adelante: «[...] tan conocido ya por su constante dedicación y servicios a la instrucción popular»⁴. En otra oportu-

¹ Paul Verdevoye, *Domingo Faustino Sarmiento, éducateur et publiciste (entre 1839 et 1852)* (París, 1963). [Hay versión castellana: *Domingo Faustino Sarmiento, educar y escribir opinando (1839-1852)* (Buenos Aires: Plus Ultra, 1988).]

² Andrés Bello, *Temas educacionales I*, vol. XVIIIa de sus *Obras completas* (Caracas, 1981); págs. 37-9. Esta «Memoria» fue leída en público el 29 de octubre de 1848.

³ *Ibidem*; pág. 124. «Memoria» presentada al Consejo Universitario el 11 de marzo de 1854.

⁴ *Ibidem*; pág. 132.

nidad «propone se haga una manifestación de agradecimiento a Domingo Faustino Sarmiento por su labor como director de la Escuela Normal»⁵. Las menciones podría multiplicarse en idéntico sentido con solo recorrer las referencias que registra la producción de Bello como así las que aparecen en su correspondencia⁶. Pero no será de estas citas de donde inferiremos el significado de *Educación común*, sino, como toda buena lógica lo indica, de su lectura y análisis. Las referencias mencionadas solo se proponían situar a su entonces joven autor. Y antes de entrar ya más directamente al tema central de este prólogo, recordemos que el libro se presentó al mencionado concurso donde obtuvo el segundo premio; el primero le fue adjudicado a Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui⁷.

No es propósito nuestro analizar aquí, en forma sistemática y con perspectiva histórica, las ideas educacionales de Sarmiento. Disponemos, en este sentido, de una serie de trabajos del mayor interés e importancia, muchos de los cuales pueden ser considerados clásicos⁸; de todos modos todavía resta emprender sobre la

⁵ Ibídem; II, pág. 242. Intervención de A. Bello durante la sesión de la Facultad de Humanidades del 11 de abril de 1848.

⁶ Andrés Bello, *Epistolario*, vols. XXIII y XXIV de las mencionadas *Obras completas*.

⁷ *De la instrucción primaria en Chile, lo que es, lo que debería ser...* (Santiago: Imprenta del Ferrocarril, 1856).

Nuestro ejemplar de *Educación común* está encuadernado con, entre otros trabajos, dos *Memorias sobre instrucción primaria*; una: *Memoria sobre instrucción primaria presentada a la Universidad de Chile*, curiosamente sin nombre de autor; y la otra: *De la educación primaria en Chile*, por José A. Díaz Prado; ambas con idéntico pie de imprenta y fecha que los de los hermanos Amunátegui y de Sarmiento.

⁸ Nos referimos a los de Héctor Félix Bravo, Américo Ghioldi, Juan Mantovani, Manuel Antonio Ponce, Guillermo Sanhueza Arriagada, Paul Verdevoye, etcétera.

Algunas tesis han actualizado aquellas ideas dándoles una proyección fuera del ámbito de nuestra lengua; así James Omar Pellicer, *A comparative study of Domingo F. Sarmiento's social thought and his philosophy of education to determine the degree to which they are compatible or incompatible* (New York University, 1972), trabajo sugestivo por su estructura (analiza por separado los escritos educativos de Sarmiento publicados en Chile entre 1849 y 1856, y los redactados en la Argentina

materia un trabajo panorámico, organizado y crítico. Nuestra intención es en esta oportunidad bastante más modesta; procura subrayar apenas algunas de sus ideas más significativas tal como ellas aparecen expuestas en *Educación común*.

En primera instancia destaquemos sus aportes a lo que hoy denominaríamos los nexos entre educación y desarrollo económico-social. Insistimos: si bien se refiere en particular a Chile, la elaboración conceptual tiene el suficiente grado de abstracción como para convertirla en categorías de análisis aplicables al entendimiento de estas cuestiones en otros países y momentos. Veamos, pues, algunos ejemplos⁹: «La circunstancia de ser tan pocos los poseedores de la tierra hace que la agricultura pueda ser más favorable a la educación superior que a la primaria» (pág. 77); y poco más adelante añade: «La división de la propiedad territorial en grandes lotes es adversa a la educación primaria, por cuanto disemina la población y estorba la acción de la escuela, que es el taller que la difunde» (pág. 79). Antes ya había advertido que el desarrollo de la agricultura requiere calificaciones adecuadas para el manejo de «los instrumentos de labranza» porque él colige «que la *educación primaria*, es decir la indispensable para desenvolver la razón del labrador, entra por mucho en la aceptación, generación, manejo y buen éxito de esa multitud de instrumentos y aparatos mecánicos, que poniendo en lugar de la fuerza la inteligencia, ahorran trabajo rudo y capital, aumentando los productos»

entre 1856 y 1888) y por su intento de establecer diversas fases en el desarrollo del pensamiento sarmientino: fase tradicional, hasta 1838; fase europea, hasta 1848; fase anglosajona, hasta 1868; y fase racista, hasta 1888.

Menos ambiciosa: María Korkatsch-Groszko, *Domingo Faustino Sarmiento: His educational work, ideas and contributions* (Loyola University of Chicago, 1981).

Infelizmente ambas utilizan sobre todo, y sin mayores recaudos, los textos ofrecidos por las *Obras completas* de Sarmiento sin advertir sus serias deficiencias.

Además digamos que abundan los trabajos sobre la influencia de las ideas europeas y norteamericanas sobre Sarmiento; en cambio desconocemos que existan exposiciones abarcadoras sobre la de nuestro autor en el resto de América Latina.

⁹ A partir de aquí todas las citas de *Educación común* remiten a la edición citada y tanto las cursivas como las versalitas son siempre de Sarmiento.

(pág. 78); y como argumento adicional sostiene que ello se ve dificultado por la falta de capacitación que solo podrá comenzar a manifestarse como resultado de «la difusión de la educación primaria». En seguida enriquece de este modo su razonamiento: «La industria de los cereales con instrumentos mecánicos hace presentir la época en que se abran escuelas por todas partes, ya que la *educación primaria* entra por mucho en la producción de cereales que nos ha alejado de California de la noche a la mañana» (págs. 80-1). ¿Qué ha ocurrido? Como se sabe, California, al cabo de bien pocos años —la fiebre del oro y otros factores mediante— atrajo a multitudes hacia la costa del Pacífico, y a cuyo abastecimiento concurrió la agricultura chilena, que de este modo creyó haberse asegurado un comprador permanente. «La transformación del mercado de California en foco industrial de cereales, sorprendió a Chile»; la pereza mental y la imprevisión fueron actitudes que, siempre a juicio de Sarmiento, impidieron suponer siquiera que algún día cercano aquella región pudiese autoabastecerse y, más serio aún, exportar cereales. Ese fatalismo se vio fortalecido por otros argumentos, así los esgrimidos por quien «contando con la mediocridad de los salarios, cuenta que la industria chilena compensará la acción de las máquinas y de la inteligencia de sus rivales; quien, en fin, que la Europa será un mercado permanente para nuestros productos» (pág. 81). Las actuales dificultades por las que atraviesan los países productores de materias primas agropecuaria, como el nuestro, revelan la clarividencia de esta observación. Para el autor de *Facundo*, harto ingenuo sería pretender competir con un país donde los labradores son propietarios del suelo (por lo demás «de fácil adquisición y a bajo precio»), que saben utilizar adecuadamente máquinas que aran, siembran, trillan, utilizan «camino de hierro y molinos de vapor». ¿Cuál podrá ser, por lo tanto, la respuesta apropiada a este desafío?: «[...] el estudio y la aplicación a las faenas de los campos, de los medios inteligentes y mecánicos de producir; y esta reforma tiene su base en las escuelas, que preparan los brazos que han de ponerlos en ejercicio» (pág. 82).

En otro plano de la actividad económica, el comercio en este caso, advierte que en Chile está dividido en dos categorías: «el de menudeo y el comercio de consignación o alta especulación. Aquél lo ejercen los nacionales y éste de ordinario los extranjeros. Esta

división que pareciera natural, nace sin embargo de lo atrasado de la educación pública entre nosotros» (pág. 83), y en seguida se explaya Sarmiento en una explicación de este fenómeno: la ignorancia de los comerciantes les impide llevar libros de contabilidad y no utilizarlos dificulta su acceso al crédito («he aquí un efecto sensible de la falta de educación», reitera).

La perspicacia de sus indagaciones también aparece reflejada en las siguientes ideas: «Las artes manuales son complemento indispensable en la economía interior de los pueblos. La tierra no desarrolla su superficie con los progresos de la población; por lo que las campañas y aún más las ciudades suministran en cada generación un excedente de brazos que no poseyendo tierra ni capital, necesita adquirir un arte de producir objetos, que cambiados por dinero den medio de vivir y de adquirir capital. Cuando estos medios artificiales producen sólo para vivir se llaman *oficios*, cuando producen capital se llaman *industrias*» (pág. 91). La solución, pues, consiste en *industrializar* el país, en desarrollar su capacidad productiva en dicho sector, «y esto no se consigue sino por la instrucción» (pág. 92). Y en seguida apura el comentario: «¿Tendríamos necesidad aún de mostrar cómo la difusión de la instrucción puede influir en el desarrollo de la prosperidad general?» (págs. 92-3).

Desde otro ángulo de sus preocupaciones cree percibir un desplazamiento de la actividad económica hacia el Pacífico; los procesos históricos se caracterizaron hasta ahora, dice, por las guerras de razas o de religiones, pero «¿no será por ventura lucha de industrias, de poderes de desarrollo, y de fuerzas de expansión la que se inicia?» (pág. 94).

Advierte profundas transformaciones en los procesos productivos, en las comunicaciones, en la distribución de bienes y servicios, en la aplicación de la inteligencia a campos cada vez más dilatados del quehacer humano. Sus observaciones, realizadas en Europa y en los Estados Unidos, le permiten anticipar:

[...] Y lo que es el resumen de todas estas opciones, su sistema de *educación común universal*, que hace de cada hombre un foco de producción, un taller de elaborar medios de propiedad

opuesto a nuestro sistema de *ignorancia universal*, que hace la gran mayoría de nuestras naciones, cifras neutras para la riqueza, *ceros y ceros y ceros*, agregados a la izquierda de los pocos que producen y además peligros para la tranquilidad, rémoras para el progreso y lo que es peor todavía, un capital negativo dejado a los tiempos futuros, esto es a la nación, para embarazarle los medios de prosperar (pág. 97).

Idea que redondea al momento:

Es ésta la *guerra santa* del sistema de *escuelas públicas*, de esa *instrucción primaria de cuya influencia en la industria y la prosperidad* nos andamos inquiriendo por esos mundos; preguntando con curiosidad si un hacha afilada cortará más que otra embotada y mohosa, o si mil inteligencias desenvueltas, armadas de todos los medios de producir, serán tan eficaces como las de diez palurdos ignorantes [...] (pág. 97).

Multiplica ejemplos elocuentes para concluir que el «más sencillo medio de promover la *prosperidad nacional* que nosotros proponemos, que es formar *el productor*, tomando niños, o todos nuestros actuales seres ineptos para ella, y *destructores* de los productos y capitales ya creados para convertirlos en artífices de la prosperidad general». A lo cual añade: «Así es como la instrucción primaria influye en el desarrollo de la prosperidad general» (pág. 101).

Su análisis de la ajena experiencia, en especial de la de los Estados Unidos, le permite bosquejar abundantes reflexiones; todo ello sin jamás descuidar la realidad latinoamericana, y particularmente la de Chile en este caso concreto. Una relectura atenta del texto revelará, ¡qué duda cabe!, nuevas vertientes y originales perspectivas para el apropiado planteamiento a largo plazo de numerosas cuestiones, muchas de ellas vigentes, entre otras, el papel de la escuela en la formación de la nacionalidad y en el aseguramiento de la identidad cultural.

Mal podríamos pretender comentar, sin extendernos demasiado, las múltiples indicaciones que del texto se desprenden, aunque tampoco logramos sustraernos a la seducción de ciertos párrafos, cuya trascendencia se advertirá fácilmente dentro del contexto que

ofrece el libro mismo, y habida cuenta el momento histórico en que fue escrito.

Así, con referencia a lo que a la sazón se denominaba «moral pública» advierte: «Donde las escuelas abundan escasean los mendigos, porque se ha acudido a la fuente de la miseria» (págs. 68-9). «La difusión de la instrucción primaria ha mejorado considerablemente las disposiciones morales de las poblaciones» (pág. 109). «Educar pobres es, pues, aumentar el número de los que pueden ser ricos, es decir, acrecer riqueza al total de la riqueza del Estado» (pág. 140).

Preocupa a Sarmiento la función social de las profesiones y el prestigio de las mismas, no siempre compatible, a primera vista, con los verdaderos requerimientos de nuestros países. «Los muchos abogados de Chile y los pocos médicos prueban la misma cosa, mucha ignorancia en la masa de la población» (pág. 142). «[Chile,] país esencialmente minero y ribereño, necesita mil geólogos, químicos, botánicos, físicos y mecánicos; necesita capitanes, pilotos y maquinistas para sus buques; y como las clases acomodadas no darían esta educación, el Estado la da a quien quiera recibirla, sujetándola a programa» (pág. 142).

Aunque no sea demasiado original, sí es en cambio llamativamente persuasiva y seductora su argumentación en favor de la obligatoriedad de la enseñanza común:

Siendo voluntaria la asistencia, asisten los hijos de aquellos padres que *más voluntad sienten* de educar a sus hijos, y son los que por posición social, fortuna o educación, estiman las ventajas de la instrucción. Si se cuentan en el catastro los propietarios de fundos rurales, y si se le añade los que poseen urbanos en las ciudades, los comerciantes, mineros, los jefes de taller y otros industriales que poseen medios de vivir, resultará número igual o mayor de familias acomodadas que niños asistiendo a las escuelas; saliendo por último resultado que el tesoro público PAGA EN TODA LA REPÚBLICA LA EDUCACIÓN SÓLO DE LOS QUE TIENEN MEDIOS DE EDUCAR y lo harían si otro no se encargase de hacerlo por ellos; quedando toda la masa de habitantes del país que no poseen terreno para pagar el

catastro, o edificios en las ciudades, o taller, destituida de educación» (pág. 134).

Y culmina de este modo: «¿No es cierto que pobres y acaudalados pagan la educación gratuita que se da [...] nominalmente para todos pero en realidad para los niños que la aprovechan, que son los más acomodados y por tanto los que mejor saben apreciar sus ventajas?» (pág. 137).

También nos parece un punto capital determinar qué entendía Sarmiento por *educación común*, y esto no solo cuando escribió tal libro. A su juicio, equivalía a *popular*, a *primaria*, a *nacional*, etcétera. Expongamos algunas pruebas en favor de nuestro aserto. Este mismo texto comienza con un título, «Educación popular», que, llamativamente, omiten las mencionadas ediciones de sus *Obras completas*. Pero no se trata solo de títulos sino de conceptos, cargados todos ellos de significado. Quien recorra con alguna atención esta obra podrá hallar algunas definiciones muy elocuentes en el sentido por nosotros subrayado; veamos algunas de ellas:

La *Instrucción Primaria*, para darle su verdadero significado, será considerada en este trabajo como la INSTRUCCIÓN NACIONAL, o el grado de educación que tiene o recibe un pueblo culto para prepararse debidamente al desempeño de las múltiples funciones de la vida civilizada (pág. 33).

Más adelante reitera: «[...] la EDUCACIÓN NACIONAL, que es la que se llama primaria» (pág. 36; ambas versalitas son de Sarmiento y persiguen el claro propósito de destacar la idea). En la página 62 leemos: «La instrucción primaria, en la cual comprendemos todo grado de educación exceptuando la que es puramente universitaria».

Convengamos que aquí no se trata en modo alguno de una imprecisión o inconsecuencia sarmientina en el empleo de determinada terminología por lo demás aún entonces no fijada por el uso, vale decir, sometida a los riesgos que conlleva una cierta ambigüedad¹⁰. Se trata de algo mucho más importante: para

¹⁰ Tenemos en nuestra biblioteca una obra casi contemporánea: Prosper Dumont, *De l'éducation populaire et des écoles normales primaires, considérés dans leurs*

nuestro autor, tanto *educación común*, como *nacional*, como *primaria*, como *popular* (que emplea indistintamente), eran sinónimos, en el sentido de que todas estas acepciones indicaban el mínimo de instrucción que entonces, a su juicio, debía impartirse al pueblo para facilitar su desenvolvimiento en la actividad social y productiva, cuyo perfil a la sazón se estaba modificando enérgicamente, como en seguida veremos; y reputada esencial, además, para moralizar, para favorecer la participación en la vida política, etcétera. En síntesis, para acoger la Revolución Agrícola e Industrial (cuya trascendencia percibió Sarmiento desde temprano) y que ya estaba transformando con intensidad la estructura económica y ocupacional de buena parte del Viejo Mundo y de los Estados Unidos; simultáneamente aquella propuesta implicaba acercar las grandes masas de la población a lo que, en aquel tiempo, se entendía por sociedad democrática. Ahora bien, en el largo siglo transcurrido desde la aparición de *Educación común* cada uno de dichos conceptos fue precisándose y adquiriendo rasgos propios que hoy recomiendan mayor cautela en su empleo; además, las relaciones entre educación y sociedad, los estudios sobre el papel del Estado, ideas como la educación permanente, el surgimiento de una red de parasistemas, etcétera, alcanzaron últimamente una entidad conceptual entonces desconocida, aunque muchas veces vislumbrada. Pero la cuestión excede aquí el aspecto semántico para adquirir una carga de otro signo; desconocerlo posibilita la perduración de un gran equívoco, demasiado difundido en la opinión pública y al cual no son ajenos vastos sectores vinculados a la docencia, como es seguir identificando *educación popular* con *educación primaria*, sin advertir que emplear esta hoy discutible sinonimia significa atribuir idénticas, o por lo menos necesidades semejantes, para la época actual, que las que Sarmiento juzgaba mínimas para mediados de la pasada centuria.

Aun a riesgo de parecer reiterativos estimamos pertinente averiguar si podemos seguir reclamando exactamente lo mismo

rapports avec la philosophie du Christianisme (París: Dezobry, E. Magdeleine et. Cie., 1841), obra premiada por la Academia de Ciencias Morales y Políticas en 1840, que Sarmiento pudo haber conocido y donde se advierte pareja indefinición en el empleo de los términos.

que exigía Sarmiento para el siglo XIX cuando ahora aparentamos preocuparnos por las demandas del siglo XXI. En *De la educación popular* leemos:

El lento progreso de la sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, para el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta ahora [...] había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la *plebe* no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones. Tan absurdo habría parecido entonces sostener que todos los hombres debían ser igualmente educados, como lo habría sido dos mil años antes negar el derecho de hacer esclavos a los vencidos, derechos sobre cuya práctica estriba la existencia de las sociedades libres. No es mi ánimo hacer aquí la historia de la serie de acontecimientos y de conquistas que han traído a los pueblos cristianos al punto que han llegado hoy¹¹.

Estimamos que esta última referencia sitúa de manera conveniente la cuestión aquí suscitada, y legítima nuestra conclusión, implícitamente ya anticipada: que *educación popular* significa en estos momentos mucho más que *educación primaria*, o si se prefiere invertir los términos, que la *educación elemental básica* es muchísimo menos de lo que hoy requiere una actualizada *educación popular*.

Avancemos en nuestro análisis y digamos —como ya lo sostuvimos en otras oportunidades— que la cantidad, la calidad y la distribución de la educación están históricamente condicionadas y de algún modo es el modelo de país el factor esencial que

¹¹ Domingo F. Sarmiento, *De la educación popular* (Santiago: Imprenta de Julio Belin i Compañía, 1849); «Introducción», págs. 17-8.

determina el alcance y el significado de esos indicadores¹². Tampoco podemos hablar de cantidad, calidad o distribución de la población en abstracto, es decir, fuera de un preciso contexto histórico. Por consiguiente, insistimos, si la propuesta sarmientina de una escuela primaria, común, elemental, básica —como indistintamente la denomina— equivalía entonces a popular, esa correspondencia ha perdido ahora su sentido; así, pues, sostenerla en nuestros días implicaría admitir que en nada han cambiado las necesidades o que las respuestas para aquel momento elaboradas son suficientes para las actuales circunstancias y en un contexto diferente.

Durante la época de Rosas, por ejemplo, nuestro país podía ser caracterizado como una sociedad tradicional (con escasa movilidad horizontal y vertical), una economía prácticamente extractiva, con reducida población, poca educación promedio, insuficiente capital invertido y exigua tecnología. Una de las resultantes de esa ecuación era el «exceso» poblacional. Advirtamos aquí una singular paradoja: en un país aparentemente vacío desde nuestro punto de vista actual, y también desde el de sus contemporáneos, había población redundante, constituida, por lo menos en parte, por los gauchos (o los llamados «vagos» y «malentretenidos») que fueron los marginales de dicho régimen. Ahora bien, al querer modificar el modelo de aquella sociedad inmovilista, al acometer la generación de la Organización la tarea de conformar una nación agropecuaria, es decir, sumar a la vieja estructura ganadera una agrícola, se descubre esto que parece, reiteramos, un verdadero contrasentido: faltaban hombres, faltaban brazos; esto explica, en última instancia, la génesis de una política inmigratoria y colonizadora; y así de seguido: se requiere una cierta política educativa si son elevadas las tasas de analfabetismo; si hay carencia de capitales, es preciso encarar una determinada política económica.

Veamos ahora otro modelo. Cuando en 1930 la crisis afectó profundamente el desenvolvimiento de nuestro país, ella puso de

¹² Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina* (2ª ed.; Buenos Aires: Kapelusz, 1984). [Hay una 4ª edición, Buenos Aires: Editorial A-Z, 1995.] En otros trabajos posteriores hemos vuelto sobre el punto tratando de dilucidar sus alcances.

resalto el estilo implícito adoptado y que, en forma simplificada, podríamos calificar como de producción extensiva y salarios relativamente bajos; este esquema, gracias a la especialización, había logrado darnos una presencia singular y efectiva en el mercado internacional; además, las tasas de urbanización eran sensiblemente superiores a las de industrialización, lo que preanunciaba una serie de problemas aún no resueltos.

Pues bien, al cabo de pocos decenios de aquel momento de forzada inflexión de nuestro proceso, comprobamos que cada vez se va tornando más difícil competir con los países de producción intensiva y elevados salarios; en estos se registran fuertes tasas de inversión de capital que permiten una creciente densidad de ciencia y tecnología aplicadas a la economía, a la sociedad, y esto requiere, como es obvio, mayores calificaciones. También de aquí podríamos deducir que la educación que corresponde a una etapa de producción intensiva y cada vez más compleja, mal puede ser equivalente a la otrora reclamada por una de producción extractiva o primaria. Las materias primas abundantes y baratas ya no constituyen el factor decisivo del desarrollo y menos aún de la capitalización; otros son hoy los elementos esenciales que reclama la generación de riqueza material y espiritual, así los conocimientos científicos y tecnológicos, la capacidad de crearlos y aplicarlos al sector productivo y a los servicios. Esto a su vez se expresa, entre muchas otras cosas, por una formidable modificación de la estructura ocupacional, situación que plantea requerimientos inéditos muchas veces al sistema educativo y cultural. No podemos encarar estos desafíos si abordamos las cuestiones fundamentales de nuestras transformaciones con criterios o categorías decimonónicos. Otro tanto podríamos decir con respecto a la democratización de la sociedad que, como es de suyo evidente, en modo alguno podrá consolidarse con ciudadanos mal informados, inadecuadamente preparados o con participación adulterada. Más todavía: cuando el sistema educativo —debilitados seriamente sus valores— debe enfrentar las formidables usinas de «disvalores» que hoy constituyen algunos de los medios de comunicación de masas. Este panorama, harto esquemático, por supuesto, pone de relieve, entre otras cosas, que a la educación le corresponde desempeñar ahora un papel diferente y mucho más decisivo todavía que el que tuvo hasta hace un siglo, y que la cantidad y calidad de conoci-

mientos que debe universalizar un sistema educativo ampliado es mucho mayor y más complejo.

Los merecimientos de Sarmiento, por lo menos en la materia que estamos abordando, consisten en haber señalado, tempranamente, la importancia de la educación para el desarrollo, la democratización y el cambio, y en haberse planteado preguntas incisivas y decisivas. Pero mal podemos atenernos a sus respuestas, como por comodidad suele hacerse; es a todas luces preferible replantear aquellas mismas interrogantes pero traducidas a términos contemporáneos, además de tener en cuenta las nuevas circunstancias nacionales e internacionales, sin desatender tampoco el protagonismo de la ciencia y de la técnica, elementos todos de la cultura que requiere la conformación de nuestro mundo para los años por venir.

DOMINGO F. SARMIENTO Y JOSÉ P. VARELA
HACIA LA EDUCACIÓN POPULAR

Artículo escrito especialmente para la edición de un número de la revista Sur dedicado a Sarmiento (Nº 341, julio-diciembre de 1977, págs. 81-97). Solo se han suprimido un par de páginas donde se reiteran conceptos enunciados en trabajos anteriores.

I

En un trabajo por nosotros publicado hace más de una década¹ decíamos que es Sarmiento el primer pensador latinoamericano que tiene una visión precisa y fecunda de la importancia de la educación como parte integrante del proceso de desarrollo de la sociedad de nuestros países. Esto en modo alguno excluye ni subestima la existencia de precursores, algunos de altos merecimientos; pero casi todos ellos estuvieron bajo la impronta de las ideas de la «Ilustración» (aunque a veces morigerada por resabios tradicionales), vale decir que dentro de esa concepción por momentos esquemática, la educación desempeñaba el papel de una variable que poseía relativa independencia.

Sarmiento, en cambio, bajo la influencia de las corrientes del romanticismo social, que en él se adiciona a las «ilustradas», aporta un conocimiento preciso de la especificidad de los procesos nacionales. Además, a las concepciones políticas y jurídicas del momento anterior se añade en los románticos el descubrimiento de la dimensión social. Y uno de los nuevos y más ricos ingredientes de esta dimensión social estará constituido por la educación, que, de esta manera, se convierte en un elemento inextricablemente

¹ Gregorio y Félix Weinberg, «El pensamiento sarmientino sobre educación y desarrollo socioeconómico y político latinoamericano», ponencia presentada a la Asamblea Latinoamericana de Educación, realizada entre el 10 y el 25 de setiembre de 1965, y de la cual hay separata.

ligado a los restantes del quehacer nacional. Es decir, que cuando Sarmiento formula los supuestos de una política educativa, ellos se acuerdan con los otros factores necesarios para el cambio; no se retrasa con respecto a ellos sino que, antes bien, quizás se anticipa. Fue aquí, como en muchos otros respectos, un adelantado. La educación, por tanto, como la política demográfica, económica y social, para él, no pueden ser abordadas en forma aislada.

Dejando de lado los antecedentes de su juventud —de sobresaliente interés humano— su obra comienza a adquirir una verdadera proyección continental cuando en Chile empieza a publicar algunos de los artículos periodísticos luego reunidos en los dos primeros tomos de sus *Obras completas*. La inquietud pedagógica y didáctica se va enriqueciendo y ampliando hasta convertirse en una verdadera doctrina que sistematiza todos los elementos requeridos para el quehacer educacional, sin perder jamás de vista, y esto es importante, el carácter peculiar del hecho educativo. Y desde otro punto de mira, es muy sugestiva una reflexión suya cuando destaca la singularidad del proceso de la historia de la educación institucionalizada, que muestra que, contrariamente a lo que podría suponerse, primero aparece la enseñanza superior, vale decir, la limitada a un grupo reducido, mientras que la gran masa continúa siendo abrumadoramente rural y analfabeta. Y solo la necesidad de ampliar aquella clase dirigente recomendó, en diversos momentos, una política de ampliación de la enseñanza secundaria. La primaria, en cambio, muéstrase con toda evidencia como una conquista del siglo XIX, pues responde a las nuevas *necesidades* provocadas por la Revolución Agrícola e Industrial, que implicaba la participación activa de grandes masas de la población en la vida económica, cuyo centro de gravedad se estaba desplazando del campo a la ciudad y aquí las actividades hoy llamadas terciarias planteaban nuevos requerimientos al productor, como más tarde lo harán con el ciudadano cuando comiencen a organizarse siquiera formalmente las democracias políticas. Escribe Sarmiento:

El progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública —que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la

inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimentario de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón— es una institución puramente moderna.

No es casualidad que el germen de la comprensión del proceso en toda su profundidad y riqueza se haya dado durante su permanencia en Chile, por entonces uno de los países mejor organizados y políticamente más estables de América Latina. Súmese a esto la experiencia que posteriormente adquirirá con sus viajes a Europa y Estados Unidos, cuyas políticas y realidades educativas analiza en líneas generales en algunos de sus trabajos, y profundiza notablemente en sus grandes libros sobre el tema específico: *Sobre la educación común* y *De la educación popular*. El reconocimiento de los altos niveles alcanzados en los países recorridos no lo impulsa a postular sin más su mecánico traslado a estas tierras sino que estimula su inteligencia e imaginación para elaborar métodos y herramientas a fin de entender los procesos y proponerse metas por alcanzar cuando nuestras estructuras socioeconómicas se hayan transformado, y a cuyo logro la educación debe contribuir.

Los instrumentos conceptuales con que se fue pertrechando y su vivencia de los problemas le permitieron penetrar profundamente en la entraña de los mismos. En aquellos momentos la experiencia de la emancipación política del Nuevo Mundo constituía un hecho inédito por su profundidad y magnitud; debía ser comprendida no solo sin preconcepciones sino también con categorías que debían forjarse entre nosotros; y a veces, aunque parezca paradójico, contra nosotros mismos, esto es, enfrentando las inercias y los prejuicios.

Nuestros problemas, es decir los de toda la América Latina de la segunda mitad del siglo XIX, tenían notas distintivas que los singularizaban de la historia europea. Solo la aventura histórica de los Estados Unidos quizás tenía cierto parentesco con nuestra experiencia aunque muchos de sus elementos fuesen diferentes. Vastos territorios casi desiertos, población dispersa, sectores numerosos de la población marginados de la vida nacional (los indígenas); desmesuras geográficas que agigantaban la escasez de medios de comunicaciones; actividades económicas fundamental-

mente primarias (esto es, extractivas), con poca mano de obra y sin calificaciones, además de falta de capital; todo esto planteaba un complejo desafío. La respuesta al mismo debía buscarse en una política inmigratoria y colonizadora; y una política educativa que realizase la «nacionalización» de esos inmigrantes, para adecuarlos a la idiosincrasia de estos países pero, sobre todo, para capacitarlos y ponerlos en condiciones de asimilar los nuevos conocimientos que permitiesen ir modificando esa estructura por un quehacer más complejo y moderno. La instrucción —afirma por entonces Sarmiento— «puede desenvolver riqueza, crear nuevas industrias, improvisar nuevos medios de vivir».

En uno de sus numerosos trabajos sobre el tema, insiste en que la educación difundida en la masa de la población hará que cada uno se convierta en «elemento y centro de producción, de riqueza, de resistencia inteligente contra los bruscos movimientos sociales». Y en otra ocasión es más terminante aún, si cabe, pues muestra cómo el desarrollo de la educación nacional, «como el porvenir del país, como su tranquilidad, su libertad y riqueza dependen de esta única cuestión: dar la mayor suma de instrucción posible al mayor número de habitantes [...], en el menor tiempo que sea dado a la acción combinada del Estado y de los ciudadanos».

II

Para un país ganadero como era entonces la Argentina, con escasa densidad de población, los requerimientos en materia ocupacional, como es lógico, también eran sumamente reducidos. La generación, llamémosla sarmientina por darle un nombre abarcador, que postula la modificación de esa estructura ganadera para alcanzar una etapa superior agropecuaria, es la que predica la educación popular, que en aquel momento se define, como acabamos de señalar, como equivalente a primaria². Y no se

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

requiere demasiada perspicacia para comprender que detrás de este proyecto está la incorporación del país al mercado internacional —con todas las ventajas y los riesgos consiguientes— proceso que pudo verse favorecido por la asimilación de la Revolución Agrícola e Industrial a nuestro medio, y por la consiguiente modificación de la estructura social del país con la aparición o fortalecimiento de nuevos sectores. Para corroborarlo basta recurrir a testimonios tan significativos y elementales como son las cartillas que se hace traducir y luego publicará Appleton en Norteamérica, los manuales de física para hijos de artesanos³, etcétera. Para ese objetivo sí era satisfactorio establecer el centro de gravedad del sistema en la enseñanza primaria. Y la argumentación podría volverse del revés y preguntarnos ¿qué habría ocurrido en la Argentina, y en los restantes países que estaban en su misma situación y sufrieron la influencia sarmientina en materia educativa, si las ideas del autor de *Facundo*, y los supuestos económicos, políticos y sociales que la informan, se hubieran concretado? La respuesta hubiese sido, a nuestro juicio, ampliamente satisfactoria. Porque la educación, recuérdese, era concebida no como una variable independiente, sino como una variable interviniente, integrada con otras y que constituía un verdadero «modelo de desarrollo». Y llevando más lejos este razonamiento, cabría interrogarse acerca de cuál era la alternativa en materia de política educacional que, frente a ese programa, podían presentar los grupos identificados con un país desierto, con una monoproducción cuyo mayor mercado eran las sociedades esclavistas.

Torcuato S. Di Tella ha intentando rastrear, en las posiciones encontradas que cree advertir entre el pensamiento de Juan B. Alberdi y el de Domingo F. Sarmiento, las «raíces de la controversia educacional argentina», las que intenta explicar en gran parte por

³ Por ejemplo los *Principios elementales de física experimental y aplicada, incluso la meteorología y la climatología para el uso de los colegios, escuelas superiores y liceos hispano-americanos, y de las personas estudiosas. Conteniendo todos los últimos descubrimientos y aplicaciones recientes a la industria, artes, etc., y a los usos y objetos de la vida común. Y una numerosa colección de grabados explicativos e interesantes, intercalados en el texto*, por Pedro P. Ortiz... (Nueva York: Appleton y Cía.), con 507 páginas y 366 grabados.

la diferente extracción social de Juan B. Alberdi («de clase acomodada, conservador, abogado con sólida posición económica en el foro y exitoso en las reuniones sociales, comprensivo, moderado») y la de Domingo F. Sarmiento («de clase media empobrecida, que nunca pasó de la escuela primaria, dependiendo para vivir de los empleos en diarios, ministerios, amargado y solitario, extremista, intransigente»)⁴. Sin rechazar algunas observaciones agudas, y por momentos originales, que aparecen en el trabajo, esta interpretación psicologista de Di Tella no parece demasiado convincente, sobre todo si se toman en consideración las serias contradicciones que pueden advertirse a través del tiempo en las ideas educativas del autor de *Bases*, lo que en cierto modo, invalidaría esa argumentación, y esto sin entrar en impugnaciones más decisivas. Quizás fuese una vía más adecuada pensar en los «modelos de desarrollo» implícitos que pueden hallarse en cada uno de ellos, lo que tampoco podría hacerse ciertamente fuera del tiempo. Sin pretender encontrar una fórmula explicativa simplista, parecería más satisfactorio por lo menos como primera aproximación, señalar que el «modelo» sarmientino fue de inspiración norteamericana, esto es, con crecimiento predominantemente hacia adentro; y en cambio el de Alberdi, con los años, fue haciéndose cada vez más europeo, vale decir, con signo opuesto: crecimiento hacia afuera, con todo lo que esto significa. Pero no parece ser esta la oportunidad de profundizar el análisis y comparar el pensamiento de dos hombres que dedicaron tantos desvelos a la comprensión y búsqueda de soluciones para los problemas que planteaba el desarrollo durante la segunda mitad del siglo XIX.

Sarmiento, deslumbrado por las ideas de Horace Mann⁵ y fascinado por los métodos de expansión de la frontera en Estados Unidos, se convenció pronto de la posibilidad de colonizar y, como

⁴ Torcuato S. Di Tella, «Raíces de la controversia educacional argentina», en Torcuato S. Di Tella y Tulio Halperin Donghi, comp., *Los fragmentos del poder* (Buenos Aires: Jorge Alvarez, 1969); págs. 289-323.

⁵ Véase el ya mencionado libro de Domingo F. Sarmiento, *Las escuelas base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos*; además: Horace Mann, *La crisis de la educación*, textos seleccionados por L. Filler (trad. de R. J. Walton; Buenos Aires: Paidós, 1972).

consecuencia, constituir una clase media de pequeños agricultores. Pero la estructura ganadera del país lo impidió; las razones del fracaso de dicho plan de colonización deben rastrearse, como ya se ha dicho, en esa misma estructura ganadera del país, y en la estructura de poder que la expresaba, factores que impidieron el asentamiento de los agricultores. El desarrollo agrícola, posteriormente, se verá posibilitado cuando el ferrocarril permita internarse tierra adentro y asentarse en nuevas áreas de la pampa húmeda. Pero entretanto, ¿qué pasa con la educación? La educación constituía parte de un plan, de una concepción integrada con otros dos elementos: la inmigración y la colonización; desvirtuadas estas, la educación quedaba como variable poco menos que independiente.

Es justicia reconocer que, pese a todos los obstáculos y retardos, la ley 1420, evidentemente inspirada en el ideario del autor de *Facundo*, tuvo efectos positivos porque permitió la nacionalización del país, nacionalización que sus habitantes no podían alcanzar a través de la propiedad, cuyo acceso les fue dificultado tanto a los inmigrantes como a los grupos criollos marginados, y porque tampoco la pudieron obtener a través del derecho de votar⁶. Por un lado, se entorpeció de mil maneras la colonización, impidiendo el asentamiento permanente de criollos, indios e inmigrantes, y después, en el plano de la participación política, se aplicó el fraude. En suma, la educación primaria tal cual estaba concebida, tuvo de todas maneras un papel ampliamente constructivo y sus efectos se proyectaron durante largos decenios.

En vísperas de la Exposición Continental de la Industria, y por sugestión del mismo Sarmiento, se convocó un Congreso Pedagógico Internacional Americano, el que se reunió durante los meses de abril y mayo de 1882, con un amplio temario:

⁶ *Debate parlamentario sobre la ley 1420 (1883-1884)*, estudio preliminar, selección y notas de Gregorio Weinberg (Buenos Aires: Raigal, 1956); y entre los antecedentes más significativos de esta ley debe recordarse la ley 888 de la Provincia de Buenos Aires, promulgada el 26 de setiembre de 1875, y cuyo artículo 1° ya establecía la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria. [Hay reedición posterior, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984; 2 vols.]

1º Estado de la educación común en la República y causas que obstan a su desarrollo, independientemente de la extensión del territorio y de la densidad de la población. 2º Medios prácticos y eficaces de remover las causas retardatrices, impulsando el progreso de la educación. 3º Acción e influencia de los poderes públicos en su desenvolvimiento y rol que en la educación les corresponde con arreglo a la Constitución. 4º Estudio de la legislación vigente en materia de educación común, y su reforma.

A estos se añadirían otros temas:

De los sistemas rentísticas escolares más convenientes para la Nación y las provincias. De la reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar, y de la formación y mejoramiento de los maestros ¿Cuál sería el medio más eficaz para difundir la educación común en las campañas? ¿Cuál sería el programa para nuestras escuelas comunes? ¿Cuál sería el mejor sistema de educación, atenta nuestra aptitud intelectual y las instituciones que nos rigen? Medios eficaces de hacer cumplir a los padres o tutores la obligación de educar a sus hijos o pupilos.

La nómina no agota, ni mucho menos, los problemas abordados.

Constituyó el Congreso Pedagógico un notable acontecimiento, en el que participaron eminentes personalidades nacionales y extranjeras; sus levantados debates permitieron ofrecer un valioso diagnóstico de la situación, exponer doctrinas, métodos y, sobre todo, proponer soluciones. Muchas de aquellas ideas se incorporaron a la ya citada ley 1420. Excede el propósito de este trabajo estudiar con detenimiento sus ilustrativas discusiones⁷.

⁷ En el N° 738, de junio de 1934, del *Monitor de la Educación Común*, revista del Consejo Nacional de Educación, se publicaron con motivo de la «Conmemoración del cincuentenario de la Ley de Educación Común, N° 1420», las intervenciones más importantes acompañadas de una glosa, incompleta, de los debates. Las deficiencias advertidas en el capítulo «Conclusiones» fueron señaladas por Alfredo D. Calcagno, quien ofrece su texto completo y depurado en el *Boletín de la Universidad Nacional de La Plata*, t. XVIII, N° 5 (1934): págs. 87-93.

Un «Informe acerca del Congreso Pedagógico... por los doctores D. Carlos M. Ramírez, D. Carlos M. de Pena y D. F. A. Berra», quienes concurrieron al mismo como delegados de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular del Uruguay, aparece en *Anales del Ateneo del Uruguay*, N° 11 (Montevideo: Imprenta y Encuadernación de Rius y Becchi, 1882). El interés que ofrece este «Informe» es doble: por un lado, la autoridad y personalidad de sus autores y, por otro, sus observaciones y espíritu crítico.

Del espíritu de los debates y conclusiones de este Congreso como así las apasionadas polémicas que registra el periodismo de la época⁸, pero sobre todo de la legislación positiva resultante, puede afirmarse que, para aquellos hombres, la educación primaria —a la sazón equivalente, se insiste, a popular— parecía suficiente para formar la mano de obra que requería esa transformación, y satisfactoria para su función «civilizadora», con todas las implicaciones políticas que el concepto trae aparejadas.

Para los niveles superiores bastaba una *élite* dirigente, una minoría que no solo no pensaba trabajar sino que tampoco tenía demasiada vocación por el trabajo; pero también aquí la historia jugó una mala pasada a estos grupos, pues la temprana formación de una clase media constituyó un factor imprevisto que modificó paulatinamente los esquemas iniciales.

Esta política permitió una cobertura bastante temprana de un sector muy importante de la población en edad escolar; es decir, se cumplió en gran parte el propósito de universalizar la educación primaria. Y de este modo el centro de gravedad del sistema se mantuvo en la educación primaria —equivocadamente asimilada más tarde a popular—, y por otro lado se concebía la secundaria solo como paso a la universidad, y esta para formar la clase dirigente y los profesionales que el desarrollo requería⁹.

Este trabajo, que en modo alguno pretende ser exhaustivo, podría verse sugestivamente enriquecido si se señalasen las

⁸ Es bien conocido que una parte sustancial de dichos debates y polémicas reflejan el ruidoso enfrentamiento entre los grupos liberales y católicos por su distinta actitud asumida con respecto al problema de la enseñanza laica que propiciaban los primeros y la defensa de la enseñanza religiosa en las escuelas por parte de los segundos. Un análisis de los argumentos sustentados por los contendientes —y los intereses que cada uno de ellos representaban— nos apartaría del tema. Entre las publicaciones más recientes, véase el trabajo de Néstor Tomás Auza, *Católicos y liberales en la generación del ochenta* (Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, 1975), escrito desde el punto de vista católico.

⁹ Gregorio Weinberg, «Cultura y época», Seminario organizado conjuntamente por la Sociedad Argentina de Escritores y la Fundación Bariloche; San Carlos de Bariloche (Río Negro, Argentina), agosto de 1972.

influencias de Sarmiento allende las fronteras argentinas, pero en la imposibilidad de analizar siquiera las más significativas, nos limitaremos a subrayar su impronta sobre el uruguayo José Pedro Varela, con quien culminó probablemente esa corriente de pensamiento y de acción que tuvo como preocupación mayor la educación popular, considerada herramienta para la transformación de la sociedad latinoamericana; sus inadecuaciones y rezagos ya los conocían y no cesaban de denunciarlos.

Discípulo de Sarmiento desde varios puntos de vista, la decisiva influencia del sanjuanino de ninguna manera puede subestimarse como alguna vez se ha pretendido hacerlo sin mayor prueba. Numerosos son, en cambio, los testimonios que la confirman, desde las menciones que aparecen en la *Correspondencia literaria y crítica, 1867-1868*. Así, leemos en la 11ª carta del 14 de enero de 1868, escrita desde Nueva York: «uno de los primeros hombres de la América del Sur, que por su talento, por su ilustración, por su infatigable constancia es acreedor al aprecio de todos los que aman la América, Sarmiento, en un libro poco conocido en el Plata y lleno sin embargo de enseñanza y mérito, atribuye a la educación popular el crecimiento tan rápido como feliz de los Estados Unidos»¹⁰; y las referencias podrían multiplicarse espigando en las obras mismas de José P. Varela. Mas para no insistir sobre el punto recordemos con Diógenes de Giorgi que «la vida de José Pedro Varela se divide en dos partes, la de antes de conocer a Sarmiento y la de después de Sarmiento»¹¹.

Como Sarmiento en muchos sentidos, y como este admirador de lo que se ha llamado aquí «modelo» norteamericano de desarrollo, la ideología de Varela, impregnada por un racionalismo espiritualista, se transforma paulatinamente hasta convertirse en un franco positivismo, cuya influencia resultaría en adelante decisiva

¹⁰ Citamos según la versión reproducida en *Impresiones de viaje en Europa y América* (Montevideo: Liceo, 1945); págs. 93-4. Por su parte, Jesualdo, en *Diecisiete educadores de América* (Montevideo: Pueblos Unidos, 1945), recoge además plurales referencias del mismo Sarmiento en idéntico sentido.

¹¹ *El impulso educacional de José Pedro Varela* (Montevideo: Impresores A. Monteverde y Cía., 1942); pág. 19.

para toda la vida cultural y educativa del Uruguay¹². Su producción escrita conserva una sorprendente vigencia y constituye quizás la expresión más coherente de una reflexión honda sobre el significado de la educación dentro de un determinado «modelo de desarrollo», que él plantea con toda lucidez luego de la severa crítica realizada al existente¹³.

Según Ardao, en el ya citado prólogo a las *Obras pedagógicas*, integran el pensamiento vareliano «dos grandes corrientes educacionales del siglo XIX, de naturaleza y proyecciones muy diferentes: la de la *educación popular* y la de la *educación científica*» (pág. XXI), y «colocado en la confluencia histórica de ambas, realiza sobre la marcha su síntesis». Y prosigue Ardao señalando que la *educación popular*, o educación común, o educación del pueblo, o instrucción del pueblo, o ilustración del pueblo, deriva del caudaloso movimiento de la Ilustración del siglo XVIII que se interna en el siguiente estimulado además por la civilización industrial y la democracia política:

Ese movimiento alcanzó su culminación institucional tanto como doctrinaria en Estados Unidos, resumido allí en el nombre y la obra de Horacio Mann en las décadas del 30 y el 40 [...] Heredera [...] de los ideales de progresismo, filantropismo

¹² Dos libros de Arturo Ardao, *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay* (Montevideo: Universidad de la República, 1962) y *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay* (2ª ed.; Montevideo: Universidad de la República, 1968), favorecen la comprensión del clima espiritual del momento.

¹³ José Pedro Varela, *La educación del pueblo* (Montevideo, 1874) —«escrita en carácter de informe a la directiva de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular»— y *Legislación escolar* (Montevideo, 1876) —«escrita para fundamentar un Proyecto de Ley de Educación Común, formulado durante el gobierno de Latorre»—, reeditadas ambas obras por la Dirección General de Instrucción Primaria bajo el título genérico de *Obras pedagógicas* (Montevideo, 1910), que conserva la edición efectuada por la Biblioteca Artigas, de la Colección de Clásicos Uruguayos (vols. 49, 50, 51 y 52), con prólogo de Arturo Ardao (Montevideo, 1964). [*De nuestro estado actual y sus causas*, con nota preliminar de Manuel Claps, «Actualidad del pensamiento de Varela» (Montevideo: Arca, 1969), es reedición de la primera parte de *Legislación escolar*.]

La famosa polémica entre José P. Varela y Carlos María Ramírez se publicó bajo el título *El destino nacional y la universidad*, también con prólogo de Arturo Ardao, en la citada Colección de Clásicos Uruguayos, vols. 67 y 68 (Montevideo, 1965).

y democratismo, condensados en un concepto que llega entonces, entre las revoluciones del 30 y el 48, a su clímax histórico: *el pueblo* (pág. XXI).

La otra corriente, la *educación científica*, «lo era en un doble sentido, en cuanto a educación por la ciencia y en cuanto a ciencia de la educación».

En «De nuestro estado actual y sus causas», primera parte de *Legislación escolar*, como se lleva dicho, muestra el vuelo que es capaz de imprimir a su pensamiento, de una admirable profundidad, y donde obtiene una brillante caracterización de los problemas socioeconómicos esenciales del Uruguay, que en gran parte eran los de América Latina. Para Varela, los gobiernos son la resultante, no la causa, de las condiciones en que se halla una sociedad; por eso carece de sentido pretender «cambiar el estado actual de la sociedad cambiando los gobiernos, que son efecto de ese estado, en vez de transformar las condiciones de la sociedad para que cambien como consecuencia los gobiernos» (pág. 60 de la citada edición de Clásicos Uruguayos de *Legislación escolar*). Por su parte, «los Estados Unidos realizan el milagro, casi único en el mundo, de una república democrática que vive tranquila y feliz. Sus escuelas explican su tranquilidad, su libertad y su grandeza» (pág. 27). Persigue el propósito de averiguar «las causas radicales del estado en que nos encontramos», para obtener así elementos de juicio que le permitan opinar sobre «los medios de combatir los graves males que nos aquejan». Hay, advierte, una deficiente estructura productiva: «¡Tenemos millones de vacas en nuestras estancias y necesitamos importar jamones, carne y leche conservada, manteca y queso!» (pág. 35). Faltan los agricultores «que conviertan a la República en el granero del Plata, libertándonos de esa manera del tributo que pagamos a los Estados Unidos y a Chile, cuyas harinas vamos a buscar, para recibirlas recargadas con el flete excesivo de larguísimos viajes» (pág. 37). Señala la falta de hábitos industriales y la necesidad de crear una industria de transformación. Tenemos, acota Varela, «una fuerza escasa, muy escasa para una nación independiente, y todavía conservamos nuestras poblaciones en la ignorancia, utilizando sólo una parte de esa fuerza; y todavía aun, la malgastamos devorándonos constantemente los unos a los otros» (pág. 43).

Más adelante se ocupa Varela de los hábitos de consumo y de trabajo:

Así hemos ido desarrollando en una proporción geométrica nuestra actividad consumidora, por la adquisición de gustos, placeres y costumbres que son posibles a las sociedades europeas, porque los alimenta una capacidad industrial superior [...] En contacto diario con los grandes centros de población europeos y norteamericanos hemos querido ser como ellos, y hemos copiado sus consumos excesivos, sus placeres opulentos, su lujo fastuoso, sin copiar a la vez los hábitos de trabajo, la industria, la capacidad productora que los hace posibles sin que sean causa de ruina (págs. 63-5).

Y para no extender demasiado las referencias que podrían espigar-se en un texto tan sustancioso, quizás baste completar las citas con algunas de sus ideas educativas vinculadas con otras dimensiones del quehacer nacional:

La instrucción es, pues, el único de los servicios cometidos a la administración pública que no consume el capital invertido en él, sino que lo incorpora, bajo una nueva forma, al capital que representan los individuos a quienes instruye (pág. 90).

Este es el concepto contemporáneo que considera la educación como una inversión y no como un gasto. Y continúa:

De tiempo atrás nuestros males hanse atribuido por unos a lo que se ha dado en llamar el caudillaje de la República, mientras que se atribuían por otros a lo que se ha dado en llamar también los doctores. Para los que participan de la primera opinión, todo el mal está en los caudillos: no ven o no quieren ver que los caudillos son efecto, pero no causa de un estado social. Para los que sostienen la segunda de esas ideas, el mal está en los principios y las doctrinas, y como hacen sinónimo de doctor y hombre de principios, el mal está en los doctores; no ven o no pueden ver que sin principios y doctrinas no es posible gobernar a una sociedad cualquiera, pero sin que de ahí resulte que todos los principios que se proclaman sean exactos, ni que todas las doctrinas sean verdaderas (pág. 109).

El razonamiento, intenso y riguroso, llega a resaltar que «un doble esfuerzo es necesario realizar, pues, para destruir las causas fundamentales de nuestra crisis política; el uno para destruir la ignorancia de las campañas y de las capas inferiores de la sociedad; el otro para destruir el error que halla su cuna en la Universidad y que arrastra en pos de sí a las clases ilustradas, que intervienen directamente en la cosa pública» (pág. 111); además débese recordar que «el error no es peculiar de la Universidad de la República, sino de todas las Universidades privilegiadas» (pág. 114).

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

III

Es posible que, para terminar, sean necesarias algunas consideraciones adicionales sobre las ideas de Sarmiento y Varela.

La evolución ideológica del argentino, tal como lo destaca Arturo Andrés Roig,

tuvo sus comienzos bajo la influencia del romanticismo social, que pronto fue abandonando por un liberalismo, haciendo siempre de fondo un racionalismo deísta un tanto vago y moderado. Una apología del trabajo al estilo de Franklin, una filosofía de la historia muy próxima a Tocqueville, una política educacional emparentada con las miras de Horacio Mann, un entusiasmo por la historia de las religiones dentro de la moda

impuesta por Renan, un elevado interés por las ciencias naturales, en contacto estrecho con las doctrinas eclécticas de Burmeister, y finalmente, una aguda visión sociológica, hacen de Sarmiento un anticipador de una serie de temas que heredará más tarde el positivismo argentino¹⁴.

En rigor puede considerarse al autor de *Facundo* un protopositivista, ya que en su madurez él mismo advirtió notables coincidencias entre sus ideas y las formuladas por el positivismo. «Con Spencer —escribió— me entiendo, porque andamos el mismo camino»¹⁵.

En Varela, como se ha dicho, al primer momento de un cierto racionalismo espiritualista seguirá el positivismo spenceriano, pero por lo que aquí interesa, las influencias decisivas serán la de Sarmiento, desde el punto de vista de las ideas educativas, y la sociedad norteamericana como experiencia social no solo teórica sino como vivencia personal¹⁶.

Ahora bien, ambos, es decir Sarmiento y Varela, postulan un ordenamiento social que permitiese superar el atraso económico y cultural (sobre todo de la población rural que seguía siendo la abrumadora y postergada mayoría) y la inestabilidad política, por ello son partidarios de un *orden fundado en la educación y en la participación*, que significaba algo muy distinto al orden que luego tratará de imponer el positivismo, sobre todo cuando este se vaya apartando de su inicial entronque con el liberalismo. Además, como carecieron de las fuerzas sociales indispensables que respaldaran su programa transformador, estos «visionarios» quedaron, en cierto modo, en el vacío, pero sus planes de todas maneras adquirirán sentido y tendrán comienzos de realización cuando los

¹⁴ Arturo Andrés Roig, *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900* (Puebla, México: Cajica, 1972); pág. 176.

¹⁵ Alejandro Korn, «Influencias filosóficas en la evolución nacional», en *El pensamiento argentino*, estudio preliminar de Gregorio Weinberg (Buenos Aires: Nova, 1961); pág. 188.

¹⁶ Arturo Ardao, *Espiritualismo y positivismo...*; págs. 86 y sigts.; sobre la primera etapa: Jesualdo, *Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela* (Montevideo: Universidad de la República, 1958).

hagan suyos los nuevos grupos urbanos, en particular cuando surjan las clases medias. Es decir, las propuestas no encontraron sus «actores-agentes» en el sentido indicado por Jorge Graciarena: «la “viabilidad” del estilo depende de las fuerzas sociales que pueda movilizar para superar “obstáculos y resistencias” que, como conflictos, se oponen a su realización o continuidad»¹⁷. Por consiguiente, de ese «modelo» podría decirse que si bien era una «virtualidad», apuntaba en última instancia a una sustancial modificación de las condiciones de vida en el campo. Asimismo, cabe destacar que fue la primera propuesta sistemática de educación de los sectores rurales concebida en función de ese cambio; pero por diversas y complejas razones, algunas de las cuales ya antes se intentó explicar, así la falta de una clase media agrícola (los «pequeños propietarios» por los cuales clamaban), se neutralizaron todos sus esfuerzos. No pudieron por tanto transformar los peones en campesinos en momentos que la modificación de la economía ovina en vacuna fortalece la oligarquía ganadera; y los agricultores arrendatarios mal podrían convertirse en propietarios, toda vez que el designio de los dueños de la tierra era aprovechar sus esfuerzos para que les aprestasen nuevas extensiones de campo para las pasturas que requería la expansión ganadera.

Mas también hay otros factores que obstaculizaron el logro de los objetivos perseguidos por Sarmiento y por Varela; entre ellos deberían mencionarse la inexistencia en América Latina de grupos educativos autónomos (como los religiosos o las asociaciones de vecinos en los Estados Unidos) que lograsen la participación efectiva de la comunidad para suplir, impulsar o complementar la acción del Estado. En 1867 Sarmiento ya lo había percibido con toda lucidez:

Los gobiernos, empero, nada harían de por sí, si la sociedad no les ayudase con su cooperación eficaz. En los Estados Unidos es el pueblo y no los gobiernos, quien ha creado la educación

¹⁷ Jorge Graciarena, «Poder y estilos de desarrollo: Una perspectiva heterodoxa», en *Revista de la CEPAL* [Santiago de Chile], N° 2 (1976): pág. 180; y Germán W. Rama, «Dos casos de desarrollo periférico» (trabajo inédito; Buenos Aires, julio de 1977).

pública: eminentes ciudadanos, asociaciones voluntarias han formado la opinión que sostiene aquélla, preparando además los sistemas que la hacen eficaz. Los ciudadanos han impelido al Estado a generalizarla y dar al hecho la sanción de la ley. Hoy los Estados donde ya predominan estos principios inducen al Gobierno Nacional a llevarla a los más remotos, en que todavía no se ha verificado la imprescindible preparación del ciudadano para las libres instituciones que le rigen.

Todos, pues, y cada uno de los ciudadanos y de los habitantes de la América española están llamados a dar impulso a la obra cuyos beneficios refluirán sobre todos y cada uno de ellos¹⁸.

Si el liberalismo difundido por muchos países latinoamericanos descreyó de la universidad de origen colonial (o en casos excepcionales, como ocurrió en Buenos Aires, estuvo en condiciones de erigir una de inspiración diferente) por considerarla una institución identificada con los valores tradicionales y, por tanto, perpetuadora de sus pautas de prestigio, en el momento que ahora se está estudiando, y por motivos que en el fondo son muy semejantes, cuando se proyectan grandes reformas educativas, estas no serán «elitistas», ya que serán más bien antiuniversitarias. Esto es comprensible si se recuerda que la universidad (por la extracción social de los estudiantes, por las carreras que en ella se cursaban y por la función profesional y cultural de sus graduados), que seguía siendo de signo minoritario cuando no francamente oligárquico, mal podía entender y mucho menos expresar los intereses y aspiraciones de los nuevos grupos, cuyo «modelo» de desarrollo no se asentaba ni mucho menos sobre la educación superior, sino que, antes bien, reclamaba una amplia cultura de masas con un doble signo *político y utilitario*. Los actores de esta propuesta revolución educativa aspirarán a llevarla a cabo con sujetos de fuera de la universidad (recuérdese, por ejemplo, que Sarmiento y Varela no fueron universitarios), con gente que ambicionase dar una educación popular para las grandes masas, como un efectivo aporte a la democratización de la sociedad.

¹⁸ *Ambas Américas, revista de educación, bibliografía y agricultura, bajo los auspicios de D. F. Sarmiento*, vol. I (Nueva York, 1867). Se cita según la reimpresión efectuada por la Asociación de Difusión Interamericana (Buenos Aires, 1943); pág. 5. Además, aquí hemos retocado la particular grafía sarmientina.

ANDRÉS BELLO

Este texto reproduce el aparecido en Perspectivas: Revista Trimestral de Educación [UNESCO], vol. XIX, N° 1, 1989, N° 69, págs. 125-33. (De la misma revista hay versiones simultáneas en francés, inglés y árabe.)

Esta versión, reelaborada y reestructurada, se publicó originalmente en Educación Superior: Boletín del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESAL/UNESCO, Caracas], año 1, N° 4, diciembre de 1980, págs. 10-16. La misma versión se reprodujo en IIE: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas [Buenos Aires], año 13, N° 59, agosto de 1987, págs. 3-22. También lo reprodujo (con modificaciones del editor) Nuestra América [Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos/UNAM, México], año 2, N° 5, mayo-agosto de 1982, págs. 33-55.

Cien artículos sobre otros tantos educadores, cuyos «perfiles» aparecieron en Perspectivas..., fueron reunidos en una obra de cuatro tomos, cuya edición española publicó la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), Santiago de Chile, 1993. Véase nuestro texto sobre Bello en tomo I, págs. 73-87. La obra apareció también en inglés, francés, ruso y chino.

Constituye la de Andrés Bello una figura paradigmática en la historia de la cultura de América Latina: fue uno de los educadores más importantes del siglo XIX y es considerado su mayor humanista. Su personalidad sólida, su vida austera de estudioso, lo convierten en un verdadero Maestro; designación esta última que posee, en castellano, numerosas acepciones, entre las cuales destacamos desde la de «persona que imparte la primera enseñanza», hasta el superlativo de «relevantes méritos»; escrita con mayúscula significa, además, un reconocimiento de respetabilidad y ejemplaridad sobresalientes. Pues bien, en Andrés Bello se dan, conjugadas, todas estas acepciones, pues su vasta y perdurable actividad reveló tanto sus inquietudes por la escuela primaria como también por la universitaria más en particular, además de ser un gramático, jurista, filósofo y político. Nacido en Venezuela, los azares de la vida de nuestros países durante las primeras décadas de la pasada centuria lo retuvieron en Londres durante casi veinte años, desde donde se trasladó a Chile. Su obra dilatada y su influencia perdurable le dieron estatura continental y el mérito infrecuente de ser hoy reivindicado por todos los hispanoparlantes. Es de tal magnitud su magisterio que hasta acuerdos internacionales de carácter educativo y cultural llevan su nombre¹.

¹ Por fortuna disponemos de una magnífica edición de las *Obras completas* de Andrés Bello, publicada a partir de 1952 por el Ministerio de Educación de

En Venezuela

Andrés Bello nació en Caracas el 29 de noviembre de 1781. Su niñez y adolescencia transcurrieron en un medio relativamente acomodado y culto, donde desde temprano conoció los deleites de la lectura; la ampliación de sus estudios lo llevó pronto a frecuentar el francés, así como más tarde el inglés. Desde el punto de vista formal sabemos que el 9 de mayo de 1800 recibe el grado de Bachiller en Artes; pero hay de aquella época otra referencia que quizás importe más: pocos meses antes conoció a un extranjero cuya presencia en la ciudad tuvo enorme repercusión y dejó en el todavía joven y tímido estudiante que se le acercó una huella indeleble: ese hombre era Alejandro von Humboldt, dueño ya del prestigio que imponían su cultura extraordinaria para el medio, pero sobre todo su vasta curiosidad e inquietudes.

Para acrecentar sus menguados ingresos Bello comenzó a enseñar en su propia casa a un grupo de adolescentes, entre los cuales estaba Simón Bolívar, llamado a tan altos destinos. Décadas después se repetirá la escena en Santiago de Chile al prodigar su sabiduría, desde su escritorio abarrotado de libros de todas las disciplinas imaginables, a otros jóvenes, tan inquietos como los primeros y de entre los cuales saldría un puñado de hombres que pronto se incorporarían a la historia. Por los testimonios de sus mismos discípulos de todos los tiempos conocemos sus extraordinarias dotes pedagógicas y humanas.

Venezuela. Son 24 tomos, algunos de ellos en dos volúmenes, como ocurre con el XVIII (*Temas educacionales*). Los textos están debidamente anotados, poseen índices copiosos y sobre todo aparecen precedidos de estudios preliminares valiosos y orientadores.

La abundante bibliografía bellista (reediciones de sus libros más importantes, antologías, ensayos sobre su obra total o parcial, etcétera) se vio sensiblemente enriquecida a partir de 1981, con motivo del bicentenario de su nacimiento. En este sentido destaquemos sólo trabajos reunidos en *Bello y Caracas* (1 vol.), *Bello y Londres* (2 vols.), *Bello y Chile* (2 vols.) y *Bello y la América Latina* (1 vol.). Son varios cientos de contribuciones que constituyen este aporte de más de 3.000 páginas (publicado por la Fundación Casa de Bello, en Caracas), donde se actualizan las investigaciones sobre su producción escrita e irradiación continental.

Este trabajo nuestro es una reelaboración conceptual y crítica de diversos estudios que al tema dedicamos a partir de 1949.

Poco después estabiliza su situación económica al incorporarse como funcionario a la administración colonial de la Gobernación, donde su laboriosidad, espíritu de iniciativa y su dominio de idiomas fueron convirtiendo al joven Andrés en un individuo indispensable para traducir las noticias, inquietantes por momentos, que llegaban desde Europa. Los acontecimientos del Viejo Mundo comenzaban a golpear fuerte las puertas del Nuevo, y las informaciones más importantes no siempre llegaban en español, única lengua que, por lo visto, dominaban las autoridades. Simultáneamente van manifestándose sus intereses intelectuales: comienza a colaborar en la *Gazeta* de Caracas, primer periódico de su ciudad natal. De manera que trabajos de cierto aliento vinculan ya tempranamente el nombre de Bello a las iniciales aventuras de la letra impresa: es autor del prospecto del *Calendario manual y guía universal de forasteros en Venezuela para el año de 1810* y también del *Resumen de historia de Venezuela*, donde Mariano Picón Salas cree advertir las huellas de las ideas de Humboldt.

Contemporáneas son también las primeras efusiones líricas de Bello; Emir Rodríguez Monegal reconoce: «en la poesía del período caraqueño, la maestría del joven poeta para moverse con familiaridad en la dicción neoclásica, la aplicación en la visión humanística del siglo XVIII al mundo americano: visión que participa ya de un atisbo de lo continental; el indicio, en algunos versos cabalmente reconocible, de una naturaleza contemplada directamente y expresada, con dicción neoclásica, pero con genuino sentimiento americano». Tenemos aquí, si bien en germen, al literato que tanto habrá de contribuir, a lo largo de su existencia, a la emancipación intelectual de nuestro continente, tema capital que importa subrayar adecuadamente.

Sus funciones, su experiencia, sus antecedentes y, como llevamos dicho, su conocimiento de lenguas lo recomiendan para integrar la misión que la Junta Conservadora envía a negociar a Londres, cuyos delegados eran Simón Bolívar y Luis López Méndez. A su discípulo lo vincularía una prolongada amistad, no siempre fluida por cierto. Pero abundan los testimonios sobre el mutuo afecto; así, en carta fechada en Quito, el 27 de abril de 1829, Bolívar escribe a José Fernández Madrid, a la sazón en Londres, manifestando su seria preocupación

por la miserable situación pecuniaria de esa legación, que obliga al amigo y digno Bello a salir de ella a fuerza de hambre [...] Persuada usted a Bello que lo menos malo que tiene la América es Colombia, y que si quiere ser empleado en este país, que lo diga y se le dará buen destino. Su patria debe ser preferida a todo; y él es digno de ocupar un puesto muy importante en ella. Yo conozco la superioridad de este caraqueño contemporáneo mío: fue mi maestro cuando teníamos la misma edad; y yo le amaba con respeto. Su esquividad nos ha tenido separados en cierto modo, y por lo mismo, deseo reconciliarme; es decir, ganarlo para Colombia.

Pero tarde se había despachado el mensaje; Bello había abandonado ya Londres con destino a Chile.

Consideramos de interés intercalar aquí las siguientes referencias a las relaciones de Bello con nuestro país y que nosotros abordamos en «Tres enfoques», artículo publicado en el Suplemento Literario del diario *La Nación* del 29 de noviembre de 1981, en oportunidad del bicentenario del ilustre polígrafo. Decíamos allí al analizar un puñado de documentos escasamente conocidos:

El inicial, firmado por Bernardino Rivadavia el 15 de marzo de 1812, donde éste solicita informaciones acerca de la revolución de Caracas y, de paso, sobre la actitud política de la corte inglesa. Del 3 de agosto de 1815 tenemos una conmovedora y extensa carta de Bello dirigida al Supremo Gobierno del Río de la Plata, en la cual explica su difícil situación: condenado «a vivir entre incomodidades y privaciones», amenazado «de sufrir en absoluta indigencia, y en la necesidad de hacer frente a mis empeños con el producto de mis tareas, siempre precario, y en las actuales circunstancias escasísimo», y luego de recordar el «alivio» que le hizo llegar «el Diputado de esas Provincias Don Manuel de Sarratea» (se refiere a las 150 libras esterlinas que le entregó en una oportunidad, amén de una promesa de repetir anualmente los envíos, incumplida por el desarrollo de los acontecimientos), termina por suplicar «que en consideración a lo expuesto, tenga la bondad de disponer se me proporcionen los socorros necesarios para mi embarque y

traslación a ese país». A esta carta respondió el gobierno argentino el 15 de noviembre informándole que se daban las instrucciones para que Sarratea «le proporcione a V. dichos auxilios para su transporte a estos países donde hallará V. la hospitalidad digna de los distinguidos servicios que ha prestado a la más justa de las causas, y que hacen recomendables los padecimientos de nuestros desgraciados hermanos de Caracas». Con igual fecha se cursaron las instrucciones para auxiliarlo dada «la situación lamentable a que ha quedado reducido por la ocupación del país de su procedencia». Pese a la buena voluntad y al aprecio demostrados, y a la celeridad de la respuesta de nuestro gobierno, otro fue el destino de Bello.

Entre otros rasgos e influencias de la época, solo hemos querido subrayar aquí su vinculación con Humboldt y Bolívar, por la significativa influencia que ambos ejercerían en su vida.

Para redondear su semblanza, permítasenos anticipar ciertos elementos —que en seguida veremos con más detalle— que aluden a dos rasgos no siempre bien entendidos de la personalidad de Bello. El primero referido a su humanismo, que, contrariamente a lo que se supone, nada tiene que ver con el de los «secos sabios» del siglo XVII, agobiados de latines e incomodados por un griego que ya no manejaban con soltura. El otro se refiere a su conservadurismo que también se le ha reprochado.

Para aclarar el sentido del primer aspecto bástenos traer a colación una escueta y notable caracterización de Ángel Rosenblat:

Andrés Bello es sin duda el primer humanista de nuestra América, una especie de Goethe hispanoamericano, en una época en que el humanismo era todavía padre de la ciencia, y el humanista era a la vez filósofo, historiador y poeta, jurista y gramático, y trataba de abarcar a la vez la vida espiritual y los misterios de la naturaleza.

Agreguemos: un humanista en la historia, no fuera de ella.

El espíritu conservador-modernizante de Bello —que en modo alguno puede ser legítimamente asimilado a una concepción

inmovilista o tradicionalista— mucho debe, sin lugar a dudas, a la impresión que sobre él debió ejercer la experiencia inglesa confrontada con los sucesos continentales. Durante su prolongada estadía en la isla presencié un gigantesco esfuerzo de reacomodamiento institucional para responder a las profundas transformaciones de la economía y de la sociedad derivadas de la Revolución Agrícola e Industrial, suceso que a su vez subrayó la importancia de la ciencia y de la técnica en la construcción del porvenir; además, debió preocuparle el papel ejercido por Gran Bretaña en el nuevo e inestable equilibrio de las relaciones internacionales, ya que esa situación no era ajena al desarrollo de los acontecimientos en el Nuevo Mundo.

Preocupado siempre por el destino de nuestra América, desgarrada y empobrecida por las prolongadas guerras civiles que llegaban a amenazar su misma supervivencia, debió entrever en aquel singular estilo una fórmula posible para que los nuevos Estados pudiesen encauzar las desbordadas energías poniéndolas al servicio de sus propios intereses. Por ello juzgaría Bello que más que subvertir el orden conmovido, este debía ser cuanto antes restablecido, recurriendo a la educación, a la legislación, al comercio, como instrumentos idóneos para el logro de tal fin. Por supuesto que sus ideas no siempre fueron compartidas por muchos de sus contemporáneos, quienes lo combatieron con vehemencia y respeto; estaban en juego diferentes filosofías de la historia y de la vida. Pero es de suyo evidente que para el rumbo que tomaron los acontecimientos su aportación puede reputarse excepcionalmente valiosa. Mas de todos modos creemos que no fueron estos los factores decisivos en el aseguramiento de su gloria; ella es hija legítima de su genio, deriva de su vasta y perdurable obra escrita y de su magisterio personal, además la recomienda su influencia.

En Inglaterra

Cuando desembarcó en Portsmouth el 11 de julio de 1810, Andrés Bello, que venía, tal como acabamos de indicarlo, como agregado a la misión encabezada por Simón Bolívar y Luis López Méndez, jamás pudo imaginar, así sea por un instante, que las

circunstancias lo forzarían a permanecer casi dos décadas en Gran Bretaña, preñadas de sinsabores y penurias económicas, pero también henchidas de estímulos para la maduración de su talento. Vicente Llorens Castillo, en *Liberales y románticos: Una emigración española en Inglaterra*, reconstruye muy documentadamente el clima de los emigrados liberales de la península ibérica de aquel momento, condenados por largos años a una «vida de miseria y oscuridad, de esperanzas y decepciones», que fue también por cierto la de numerosos latinoamericanos que, como Bello, soportaban idéntica situación, cortadas por la fatalidad sus amarras con su propia tierra, sin recursos, y sumergidos en un incierto porvenir que hará aún más amenazadora la reconstitución de los movimientos restauradores. De todos modos, desde el punto de vista intelectual, el clima —si dejamos de lado las suspicacias que socavan la convivencia entre todos los «transterrados»— podía llegar a ser incitante y fecundo para quienes estuviesen dispuestos, modestia mediante, a realizar un difícil aprendizaje, político y cultural entre otro ambiente y otra lengua. El número de hombres talentosos e importantes que pasaban por allí se tornaba considerable, y con muchos Bello establecería vínculos perdurables; así lo corroboran numerosos testimonios directos o indirectos que hasta nosotros han llegado. Conoció a Francisco de Miranda, José de San Martín, José María Blanco White, Bartolomé José Gallardo, Antonio José de Irisarri, Fray Servando Teresa de Mier, José Joaquín de Olmedo, Vicente Rocafuerte, y tantos otros cuya sola mención tiene intensa capacidad de convocatoria.

En el volumen *Cartas a Bello en Londres (1810-1829)*, editado por Sergio Fernández Larraín, se recogen testimonios interesantes y por momentos conmovedores de aquel momento. Por otro lado, también tenemos conocimiento de las relaciones de Bello con James Mill, quien en alguna oportunidad pudo favorecer económicamente al venezolano, al encomendarle una tarea: el desciframiento de los arduos manuscritos de Bentham. De todos modos, la supervivencia del nostálgico Bello no la aseguraban los magros sueldos que, en forma harto discontinua, recibía como secretario de algunas misiones diplomáticas latinoamericanas o a título de subsidio de algunos países (así, el gobierno argentino —acabamos de recordarlo— le hizo llegar en cierta oportunidad 150 libras esterlinas). Completan sus anémicos ingresos lecciones particula-

res o trabajos editoriales (revisó alguna vez una versión española de la Biblia), recursos todos que apenas le permitían conservarse en los límites del decoro.

De todos modos vivió, intensamente, un momento muy especial de la transformación del Viejo Mundo y, sobre todo, de Inglaterra; su caracterización requeriría mayor espacio del disponible, por lo tanto creemos legítimo evocar, siquiera desordenadamente, una serie de factores, protagonistas y elementos de muy desigual importancia y citarlos sin concierto alguno, coincidentes todos con la experiencia londinense de Bello: noticias de los flujos y reflujos de la gesta emancipadora latinoamericana, restauraciones, Ayacucho, Congreso de Panamá, reconocimiento de algunos países por parte de los Estados Unidos. En Europa: Congreso de Viena, romanticismo; y más particularmente en Gran Bretaña, cuya población alcanza por entonces los 20 millones de habitantes, produce 8 millones de toneladas de carbón y cuya flota mercante de unas 2,5 millones de toneladas ya incluye buques de vapor. La industria metalúrgica y la textil tienen un ritmo de expansión hasta entonces nunca visto; y el proceso de industrialización, como no podía ser de otra manera, alcanzará a la prensa. Al cabo de pocos años se multiplican los diarios y revistas, aumentan sus tiradas y disminuyen sus precios; el *Manchester Guardian*, *Sunday Times*, *Evening Standard* y la *Westminster Review* son de aquel momento. Londres se convierte en la primera ciudad que alcanza el millón de habitantes y para deslumbramiento de nativos y extranjeros, a partir de 1812, sus calles se hacen más transitables y seguras por la iluminación a gas, maravilla de las maravillas. Se discuten autores, ideas, libros; son noticia Humboldt, aquel genio juvenil que conoció Caracas, Goethe, Byron, Shelley, Malthus, Ricardo; se delibera sobre autoridad, democracia, liberalismo; las noticias del continente parecen indicar que el principio de nacionalidad predomina sobre el de legitimidad.

A pesar de las estrecheces, y sin desatender los acontecimientos importantes y menudos que a su alrededor se desarrollaban, solo o auxiliado por algunos colaboradores, encara Bello levantas empresas culturales cuyas huellas perduran. Así, con Juan García del Río, la *Biblioteca Americana* (1823), que constituyó,

como lo dice Rafael Caldera en el «ofrecimiento» que encabeza la reimpresión facsimilar que utilizamos, «la primera y más ambiciosa obra cultural eminentemente americana» emprendida hasta entonces desde Europa. Conducida por un grupo de hombres formados en el Nuevo Mundo fue dirigida a todos los pueblos hermanos de América, con el fin de contribuir a la «difusión de los bienes verdaderos y sólidos que resultan de la ilustración y de una libertad racional». Basta recorrer rápidamente sus páginas para comprobar el amplio espectro de las preocupaciones de sus animosos editores: literatura, artes, ciencias, técnicas, documentos históricos, etcétera, y las palabras antes citadas por nosotros pregonan suficientemente el espíritu que animaba a la poco menos que hazañosa empresa. Encabeza la primera entrega la *Alocución a la poesía*, del mismo Bello, que hoy recogen todas las antologías. Las iniciativas prosiguieron: así *El Repertorio Americano* de 1826-1827. Admirable es comprobar que, además del arduo esfuerzo por sobrevivir, tuvo siempre el ánimo dispuesto para dedicar buena parte de su tiempo a empresas vinculadas, directa o indirectamente, a la *emancipación intelectual del Nuevo Mundo*. Pero en aquel ambiente, y esto quizás constituya uno de sus rasgos sobresalientes, vive con intensidad el clima de ebullición, donde germinaban ideas, iniciativas, se propagan inquietudes y descubrimientos. Allí, en tanto, va forjando su personalidad, acumula una masa impresionante de conocimientos, perfecciona sus métodos, aguza su sensibilidad, descubre, compara, sueña: poseedor de una profunda vida interior siente que dentro de su ser se va decantando una sabiduría, recia y refinada a un tiempo, que quizás algún día podrá poner al servicio de su tierra.

Entre tanto rescatemos siquiera algunos de los muchos elementos constitutivos de su sólida cultura; nos referimos a las vertientes empirista, utilitarista y también del llamado «radicalismo» inglés que conoció durante su larga permanencia a orillas del Támesis, no solo por su asidua concurrencia, como lector alerta, al Museo Británico y por la lectura de revistas, sino también, y sobre todo en su versión más directa, gracias a sus relaciones con pensadores como el citado James Mill; esas corrientes estaban escasamente difundidas a la sazón entre los latinoamericanos, cuyos intereses filosóficos se habían desplazado, casi imperceptiblemente, de la Ilustración a la Ideología, conservándose siempre,

como un telón de fondo, el pensamiento tradicional. Dicho acercamiento explica quizás, por lo menos en parte, su permanente interés por las ciencias físico-naturales; desde luego que esas cuestiones estaban en el ambiente, estimuladas por la enérgica Revolución Agrícola e Industrial que se propagaba y generaba grandes cambios en las condiciones de vida y hábitos del hombre de campo y de la ciudad. Probablemente hayan sido estos estímulos los que más tarde lo llevarían a redactar su *Cosmografía* o los numerosos artículos —como aquellos que aparecen recogidos en el tomo XX de sus *Obras completas*—, algunos bien tempranos, que evidencian ya el interés de Bello por la obra de A. von Humboldt y que fueron publicados en *El Repertorio Americano*, devoción que conservará durante toda la vida. Muchos otros escribirá más adelante en *El Araucano* (véanse los del 16 y 30 de agosto de 1831, y el del 21 de enero de 1832), y en uno de los cuales observa, por ejemplo, que «es indispensable un curso de física para completar la educación preparatoria, porque sin ideas de lo que es la naturaleza, los conocimientos anteriores tienen muy poco ensanche». Y antes de proseguir destaquemos que sus inquietudes científicas constituyen un ingrediente algo desatendido, pero a nuestro juicio del mayor interés para el conocimiento de su formación y el sentido de su actividad pedagógica. Y desde luego estas influencias filosóficas señaladas, con otras como la escuela ecléctica y la escocesa, están presentes en su *Filosofía del entendimiento* sobre cuyo análisis no podemos abundar aquí; baste recordar el autorizado juicio de José Gaos: «es sin duda la obra más importante que en su género posee la literatura americana».

La incertidumbre aparece hasta entonces como una nota perdurable que lo acompaña como su propia sombra y de ella no puede apartarse. Reiteradas son sus gestiones para retornar al Nuevo Mundo, así las intentadas ante autoridades y amigos del Río de la Plata o la Nueva Granada; les expone su situación y sus apremios, mas, por muchos años todo será en vano. Pero el destino, que va tejiendo su trama, apunta hacia rumbos inesperados. Sus relaciones con Mariano de Egaña, difícilmente consolidadas a raíz de ciertos desentendimientos iniciales, se convierten al cabo del tiempo en sincera amistad. Y convencido este del beneficio que podría tener para Chile un hombre de la capacidad y experiencia del modesto secretario de legación, propone al Ministerio de Relaciones Exteriores de su país que lo contrate.

Concretado el traslado de Bello a la América del Sur, se dispone este a partir hacia su nuevo cargo en un país para él físicamente desconocido. La ambivalencia de sus sentimientos queda admirablemente expresada en el fragmento de una carta redactada en vísperas de la partida, y que cita Rodríguez Monegal: «aguardo con impaciencia que amanezca para dejar esta ciudad, por tantos títulos odiosa para mí, y por otros tantos digna de mi amor».

Luego de la larga travesía llega a Santiago acompañado de su familia y de sus libros. Bello, casi cincuentón, comenzaba una nueva vida.

En Chile

Cuando Andrés Bello arriba a Valparaíso el 25 de junio de 1829, procedente de Europa, Chile está atravesando un momento excepcional de su historia: se estaban registrando profundos cambios en su estructura socioeconómica y político-institucional, amén de modificaciones sustantivas en su fisonomía cultural y educativa.

Se asiste, por entonces, a la gran expansión de la actividad minera que dinamiza la economía y la casi inesperada riqueza en cierto sentido permite restablecer un clima de mayor estabilidad hasta alcanzar pronto un nuevo equilibrio entre los diversos grupos de intereses, sean estos rurales o comerciales. La batalla de Lircay cierra un ciclo: vencidos los liberales (o *pipiolos*) por los conservadores (o *pelucones*), llega al poder el general Joaquín Prieto, a cuyo lado actúa Diego Portales como ministro, con un programa que consistía fundamentalmente en restablecer el orden y la autoridad. La Constitución de 1833, centralista y con sufragio restringido, expresa una modificación sensible con respecto a la antes vigente, de un corte democrático más pronunciado. El nuevo modelo favorecerá ahora a los sectores conservadores tradicionales, pero en rigor beneficiará también, como se ha dicho, a todos los sectores productivos, ya que la instaurada república autoritaria, de firmes rasgos presidencialistas, consolida el orden, organiza la hacienda pública y disciplina al ejército, por entonces factor de inestabilidad.

La victoriosa guerra contra la Confederación Peruano-Boliviana (concebida por Portales, asesinado en vísperas del inicio de las hostilidades) fue un nuevo factor que contribuyó al fortalecimiento de las instituciones chilenas. A la pacificación seguirá una etapa de prosperidad cierta, y paulatinamente una relativa liberalización posibilitará modernizar las instituciones, además de brindar un clima más propicio para atraer intelectuales y científicos (Andrés Bello, José Joaquín de Mora, Guillermo A. Blest, Leopoldo Sazie, etcétera); la estabilidad y las garantías ejercen atracción sobre numerosos exiliados políticos de diversa procedencia, pero sobre todo de los países limítrofes (Juan García del Río, Juan Carlos Gómez, Domingo F. Sarmiento, Vicente F. López, Juan B. Alberdi, etcétera) quienes desempeñarán un papel tan fecundo como sobresaliente en la enseñanza y en la prensa. Para comprender los hechos posteriores deben tomarse en cuenta varias líneas de influencia ideológica y remontarnos, en el terreno de la educación, a la existencia del Instituto Nacional, donde se impartía enseñanza superior de carácter profesional; la vieja Universidad de San Felipe, en proceso de extinción y, en otro nivel, el Liceo, impregnado del espíritu liberal de su director J. J. de Mora y el Colegio de Santiago, más conservador, orientado por Andrés Bello. Todo esto en medio de un estimulante clima generado en torno a los exiliados, las publicaciones y las polémicas multiplicadas, los esfuerzos de actualización intelectual expresados en numerosas iniciativas.

Sin abundar en mayores detalles digamos que, paulatinamente y por propia gravitación, el venezolano Andrés Bello fue ocupando cada vez un mayor espacio en la sociedad chilena. Su formidable versación en diferentes disciplinas, pero sobre todo una muy sólida formación, le permitieron desempeñar un papel sobresaliente en la vida política e institucional, como senador y oficial primero de la Cancillería; en el periodismo como colaborador constante en la combativa prensa de la época, en particular en *El Araucano*; y, por lo que más nos importa destacar aquí, en la educación y la cultura, como rector de la universidad y autor de obras de valor perdurable y proyección continental, como la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, los *Principios de derecho internacional*, el *Proyecto del Código*

Civil y su Filosofía del entendimiento, para citar unas pocas orgánicas y de diversas disciplinas, y esto sin mencionar siquiera su sobresaliente labor literaria como crítico y creador, donde también hizo aportaciones capitales.

La Universidad

De acuerdo a lo establecido en los artículos 153 y 154 de la Constitución de 1833, por ley sancionada el 19 de noviembre de 1842, se crea la Universidad de Chile, siguiendo una concepción centralista y el modelo generalmente llamado napoleónico, es decir, como órgano rector de todas las actividades educativas en sus diversos niveles, una suerte de Ministerio de Instrucción Pública, o de Educación según nomenclatura más moderna. Quedaron así sentadas las bases del Estado docente.

Por lo tanto, la alta casa de estudios actuaba —insistimos— como órgano superior que establecía las políticas y organizaba los establecimientos; la chilena tenía la particularidad de no ejercer una función docente directa, ya que se limitaba a la supervisión y designación de los docentes.

La vieja Universidad de San Felipe se fue extinguiendo al cabo de un proceso que estaría fuera de lugar historiar aquí por lo menudo y ella fue sustituida por otra que será inaugurada con una brillante ceremonia el 17 de setiembre de 1843. Mas contrariamente a lo que suele afirmarse, juzgamos que poca continuidad hay entre ambas a pesar de algunas apariencias externas (incorporación de los doctores de la pretérita a sus respectivas facultades en la nueva; presencia del antiguo rector de San Felipe, Juan Francisco Meneses, en el claustro, etcétera). La ruptura es franca y la creación original, como puede inferirse muy fácilmente del análisis de las funciones, organización y objetivos de la recién creada y, sobre todo, si se ausculta su espíritu. Andrés Bello, cuya participación fue decisiva en la gestión, fue designado rector al mismo tiempo que miembro de las facultades de Leyes y Ciencias Políticas y de Filosofía y Humanidades.

Una pieza de sobresaliente importancia será el discurso que Bello pronuncie en oportunidad de la instalación de la nueva

Universidad de Chile; allí encontraremos expuesta parte significativa de sus ideas sobre educación, más en particular la superior, de amplitud y vuelo teórico como corresponde a un humanista de su envergadura, pero al mismo tiempo reveladora de su ahincada reflexión sobre los alcances sociales y los problemas específicos de la institución, tal cual la concebía en aquel momento y en aquel medio, es decir, bien anclada en la realidad. Por eso ciertos pasajes adquieren todo su sentido solo si los referimos a su circunstancia concreta, como respuesta implícita a inquietudes e interrogantes intuitivos. Así, dice Bello:

Las universidades, las corporaciones literarias, ¿son un instrumento a propósito para la propagación de las luces? Mas apenas concibo que pueda hacerse esa pregunta a una edad que es por excelencia la edad de la asociación y la representación; en una edad en que pululan por todas partes las sociedades de agricultura, de comercio, de industria, de beneficencia; en la edad de los gobiernos representativos. La Europa, y los Estados Unidos de América, nuestro modelo bajo tantos respectos, responderá a ella.

Replicaba de ese modo a quienes, como lo recuerda Miguel Luis Amunátegui, por entonces aún sostenían el peregrino criterio de «que la instrucción deprava en vez de mejorar el alma, y alienta las pretensiones quiméricas y perniciosas, en vez de estimular hacia las tareas tranquilas y honradas». Prosigue Bello:

Si la propagación del saber es una de sus condiciones más importantes, porque sin ella las letras no harían más que ofrecer unos pocos puntos luminosos en medio de densas tinieblas, las corporaciones a que se debe principalmente la rapidez de las comunicaciones literarias hacen beneficios esenciales a la ilustración y a la humanidad. No bien brota en el pensamiento de un individuo una verdad nueva, cuando se apodera de ella toda la república de las letras. Los sabios de Alemania, de la Francia, de los Estados Unidos, aprecian su valor, sus consecuencias, sus aplicaciones. En esta propagación del saber, las academias, las universidades, forman otros tantos depósitos, a donde tienden constantemente a acumularse todas las adquisiciones científicas; y de estos centros es

donde se derraman más fácilmente por las diferentes clases de la sociedad. La Universidad de Chile ha sido establecida con este objeto especial. Ella, si corresponde a las miras de la ley que le ha dado su nueva forma, si corresponde a los deseos de nuestro gobierno, será un cuerpo eminentemente expansivo y propagador.

Pero su preocupación por la enseñanza superior o universitaria en modo alguno significa, a su juicio, desatención de la de primer nivel:

Yo ciertamente soy de los que miran la instrucción en general, la educación del pueblo, como uno de los objetos más importantes y privilegiados a que pueda dirigir su atención el gobierno; como una necesidad primera y urgente; como la base de todo sólido progreso; como el cimiento indispensable de las instituciones republicanas [...] No digo yo que el cultivo de las letras y de las ciencias traiga en pos de sí, como una consecuencia precisa, la difusión de la enseñanza elemental; aunque es incontestable que las ciencias y las letras tienen una tendencia natural a difundirse, cuando causas artificiales no las contrarían [...] Pero la ley, al plantear de nuevo la universidad, no ha querido fiarse solamente de esa tendencia natural de la ilustración a difundirse, ya que la imprenta da en nuestros días una fuerza y una movilidad no conocidas antes; ella ha unido íntimamente las dos especies de enseñanzas; ella ha dado a una de las secciones del cuerpo universitario el encargo especial de velar sobre la instrucción primaria, de observar su marcha, de facilitar su propagación, de contribuir a sus progresos.

Establecidos estos supuestos, y explicada la articulación del sistema concebido por la ley, avanza en la fundamentación de su filosofía:

La Universidad estudiará también las especialidades de la sociedad chilena bajo el punto de vista económico, que no presenta problemas menos vastos, ni de menos arriesgada resolución. La Universidad examinará los resultados de la estadística chilena, contribuirá a formarla y leerá en sus

guarismos la expresión de nuestros intereses materiales. Porque en éste, como en los otros ramos, el programa de la Universidad es enteramente chileno: si toma prestadas a la Europa las deducciones de la ciencia es para aplicarlas a Chile. Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos, convergen a un centro: la Patria.

Y prosigue Bello:

La medicina investigará, siguiendo el mismo plan, las modificaciones peculiares que dan al hombre chileno su clima, sus costumbres, sus alimentos; dictará las reglas de la higiene privada y pública; se desvelará por arrancar a las epidemias el secreto de su germinación y de su actividad devastadora; y hará, en cuanto es posible, que se difunda a los campos el conocimiento de los medios sencillos de conservar y reparar la salud. ¿Enumeraré ahora las utilidades positivas de las ciencias matemáticas y físicas, sus aplicaciones a una industria naciente, que apenas tiene en ejercicio unas pocas artes simples, groseras, sin procedimientos bien entendidos, sin máquinas, sin algunos aún de los más comunes utensilios; sus aplicaciones a una tierra cruzada en todos los sentidos de veneros metálicos, a un suelo fértil de riquezas vegetales, de sustancias alimenticias; a un suelo sobre el que la ciencia ha echado apenas una ojeada?

Pero todas aplicaciones prácticas no deben ser confundidas con «las manipulaciones de un empirismo ciego», puesto que solo «los conocimientos generales hacen más claros y precisos los conocimientos particulares».

Como humanista destaca pronto el valor de las disciplinas formativas, y entre ellas

el estudio de nuestra lengua me parece de una alta importancia. Yo no abogaré jamás por el purismo exagerado que condena todo lo nuevo en materia de idioma; creo, por lo contrario, que la multitud de ideas nuevas, que pasan diariamente del comercio literario a la circulación general, exige

voces nuevas que la representen [...] Se puede ensanchar el lenguaje, se puede enriquecerlo, se puede acomodarlo a todas las exigencias de la sociedad, y aún a las de la moda, que ejerce un imperio incontestable sobre la literatura, sin adulterarlo, sin viciar sus construcciones, sin hacer violencia a su genio.

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

Los escasos fragmentos transcriptos del histórico discurso de Bello no requieren comentarios. Pero convengamos que de ellos surge una imagen bastante distinta de la convencional e incorrecta: la de un Bello más amigo de las letras que de las ciencias, más interesado por las ideas y las teorías que por sus aplicaciones prácticas, más preocupado por la educación superior que por la popular y, sobre todo, de la opinión corriente de un severo «conservador» de la lengua.

Si desatendemos el momento histórico en que se expresan ciertas ideas, quizás no se advierta su significado, sobre todo cuando ellas se fueron incorporando al arsenal teórico de los filósofos de la educación y hasta por momentos puedan parecer «naturales». En este sentido, el discurso pronunciado por Diego Barros Arana, con motivo del quincuagésimo aniversario de la Universidad de Chile, es ilustrativo:

Unos creían que, proclamando la libertad de discusión, la Universidad iba a poner en peligro la subsistencia de las ideas tradicionales que se consideraban el fundamento del orden social. Otros sostenían que la nueva institución, imponiendo sus doctrinas, iba a cortar el vuelo al pensamiento y a convertirse, más o menos francamente, en el sostén del vetusto régimen intelectual que la revolución política y social de 1810 no había alcanzado a modificar. Don Andrés Bello se empeñó en demostrar que entre esas tendencias extremas había un vasto campo de acción para la Universidad e imprimió al movimiento universitario el único rumbo que era conciliable

entonces con el estado incipiente de nuestra cultura intelectual. Su obra fue de iniciación; pero ella debía abrir el camino a un progreso más firme y sostenido.

La educación primaria

El interés de Bello por la educación elemental viene de antiguo; sin pretender rastrear sus antecedentes recordaremos un artículo citado por J. C. Jobet (*El Araucano*, 5 y 12 de agosto de 1836), y cuyo contenido nos parece muy ilustrativo:

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

Esta preocupación, cuya amplitud de miras salta a la vista, tuvo sobresalientes y plurales manifestaciones; citemos apenas una de ellas, la convocatoria de un concurso para premiar al mejor trabajo que respondiese al siguiente temario:

1) Influencia de la instrucción primaria en las costumbres, en la moral pública, en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional; 2) organización que conviene darle, atendidas las necesidades del país; 3) sistema que convenga adoptar para procurarle rentas con que costearlas.

Su resultado es bien conocido y del mismo nos hemos ocupado por extenso en otra oportunidad. El primer premio fue otorgado a

Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, por su trabajo *De la instrucción primaria: lo que es, lo que debería ser*; y el segundo adjudicado a Domingo F. Sarmiento, por *Educación común*. Ambas obras, a su vez, ejercieron enorme influencia sobre el futuro desenvolvimiento de la educación primaria en Chile.

Otras inquietudes educativas

Tampoco descuidó la educación secundaria, de la cual tenía un concepto bien moderno como surge de esta advertencia: no debe juzgársela como «meramente preparatoria para las carreras profesionales, ni considerársele como un medio para llegar a la Universidad, sino como un fin en sí mismo».

Una exposición exhaustiva del ideario educativo de Bello requiere el señalamiento —que mal podemos hacer aquí— de su preocupación por una pedagogía de rasgos americanos; sus vínculos con la idea de trabajo; su interés por los contenidos de la enseñanza y los métodos de impartirla; la preparación de libros de texto para todos los niveles del sistema; por lo que hoy llamaríamos divulgación científica; etcétera. Pero sobre todo su concepción de la educación como un derecho y sus relaciones con la producción, todo esto al servicio de la democratización constante de la sociedad. A modo de síntesis veamos estos párrafos de suyo elocuentes:

Los gobiernos republicanos no son sino los representantes a la vez y los agentes de la voluntad nacional. Y estando obligados como tales a seguir los impulsos de esa voluntad, nunca podrán eximirse de dedicar sus esfuerzos a conseguir el grande objeto a que ella tiende, haciendo a los individuos útiles a sí mismos y útiles a sus semejantes, por medio de la educación. Por otra parte, el sistema representativo democrático habilita a los miembros para tener en los negocios una parte más o menos directa; y no podrán los pueblos dar un paso en la carrera política sin que la educación tuviese la generalidad suficiente para infundir en todos el verdadero conocimiento de sus deberes y sus derechos, sin el cual es imposible llenar los primeros y dar a los segundos el precio que nos mueve a interesarnos por su conservación.

Y en otra oportunidad insiste en que es preciso poner la educación «al alcance de todos los jóvenes, cualesquiera que sean sus proporciones y su género de vida, estimularlos a adquirirla, y facilitar esta adquisición por la multiplicidad de establecimientos y la uniformidad de métodos, son medios eficaces para dar a la educación el impulso más conveniente a la prosperidad nacional».

«La lengua es para Bello —escribe Ángel Rosenblat— el instrumento de la formación cultural», criterio este que explica satisfactoriamente el papel atribuido por el autor de *Alocución a la poesía* a la enseñanza de la misma en todos los niveles del sistema educativo. Cuando propone la creación de una cátedra de gramática castellana separada de la de gramática latina ya existente, está afirmando una posición racionalista frente a quienes, si estimaban legítimo ocuparse de la lengua de Virgilio, en cambio se oponían a que se hiciese otro tanto con la de Cervantes, argumentando que esta, la materna, se aprendía «naturalmente», por lo que se tornaban innecesarias reglas y normas. (El latín y la memoria no bastaban, por lo menos a juicio de Bello, para cimentar una buena educación moderna.) Al dar autonomía a la enseñanza del español y legislar sobre la materia recurriendo a nuevos métodos, científicos ahora y no espontaneístas o rutinarios, recupera para nuestro idioma la flexibilidad y galanura que, de otro modo, no podría alcanzar de haber permanecido sujeta al latín, o abandonada a sus propias fuerzas. Así pues, las ideas de Bello en la materia contribuyeron a emancipar nuestro instrumento de comunicación; mas para él, recordémoslo, emancipación no significaba necesariamente ruptura sino recuperación, en otro plano, de una continuidad creadora; su *Gramática*, más avanzada entonces que la de la misma Academia, ilustra suficientemente esta posición. Juzgamos no corresponde abundar aquí sobre la materia ni considerar temas tales como su permanente preocupación por el riesgo de la fragmentación lingüística del español, como así tampoco detenernos ante su vasta obra de filólogo, gramático o crítico (recogida en varios volúmenes de sus *Obras completas*), bien conocida por cierto, y abundante y sagazmente estudiada por varias generaciones de especialistas.

Tampoco nos parece pertinente ocuparnos de sus aportes sustantivos al campo del derecho, cuya comprensión cabal requie-

re que ellos sean referidos al contexto de su concepción de mundo y de la cultura. En este sentido su obra jurídica sirvió para vestir, como lo recuerda Pablo Lira Urquieta, «de modernidad las nociones de autoridad y de orden que aún conservaban los ampulosos ropajes coloniales; sin romper con la tradición hizo amar el progreso y hacerlo avanzar por sus pasos contados; ayudó a crear el culto de la ley dándole al país la estabilidad política, sin la cual toda otra acción fenece o se debilita».

Este sentido político profundo de sus ideas puede advertirse ya en algunos trabajos tempranos, de interés aparentemente restringido, como cuando, en 1830, partiendo del problema de la publicidad de los juicios, levanta vuelo rápidamente y enuncia principios generales:

la falta de armonía entre las instituciones recientes y los establecimientos antiguos; de que se sigue que todo trastorno empeorará nuestra situación por el mero hecho de sustituir un sistema a otro; que el mejor remedio que puede aplicarse a los inconvenientes de una constitución que vacila porque no ha tenido tiempo de consolidarse, es mantenerla a toda costa, mejorándola progresivamente, y sobre todo acomodando a ella las demás partes de nuestra organización política.

Evidentemente están aquí—y volvemos a citar a P. Lira Urquieta—«ya en germen las grandes líneas de la concepción portaliana; establecer en Chile un gobierno fuerte, especie de prolongación de la monarquía, pero con formas republicanas».

Mucho podría decirse también de sus ideas históricas, reiteradamente expuestas en numerosos trabajos y tantas veces enfrentadas a las de sus discípulos José Victorino Latarria, Francisco Bilbao, etcétera, a quienes el romanticismo social concedía nuevos horizontes. Añadir a los varios aspectos señalados otros como su participación en las polémicas de su tiempo (sobre el romanticismo, la lengua y la ortografía), algunas de ellas memorables tanto por sus contendientes como por el nivel teórico alcanzado, nos apartaría del objetivo esencial de esta semblanza: mostrar el papel desempeñado por las ideas educativas de Bello en su tiempo, y desde luego, rastrear su vigencia.

Murió en Santiago de Chile el 15 de octubre de 1865.

MARIÁTEGUI Y LA EDUCACIÓN

Trabajo presentado al VI Congreso de la «Asociación Amigos de la Literatura Latinoamericana», en Mar del Plata, 3 al 5 de noviembre de 1994 y publicado en Celehis: Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas [Universidad Nacional de Mar del Plata], año 5, N° 6/7/8, 1996, págs. 29-42. Reproducido también en Cuadernos Americanos Nueva Época [UNAM, México], año IX, vol. 3, N° 51, mayo-junio de 1995, págs. 37-47.

Una serie de acontecimientos —que no enumeraremos— parece haber ido levantando abismos o muros (de desconocimiento las más de las veces, pero también de prejuiciosa incomprensión) entre la inteligencia crítica contemporánea y la del pasado inmediato o mediato; hay, en este sentido, demasiados obstáculos o interferencias. Bienvenidas sean, pues, todas aquellas iniciativas y actividades que favorezcan que esa tradición se vaya reanudando y enriqueciendo con nuevas perspectivas y aportes. Las informaciones recogidas parecen confirmar que el centenario del nacimiento del peruano José Carlos Mariátegui —uno de los grandes y más originales pensadores latinoamericanos— se inscribe en esa línea. Que son muchos los problemas que nos vinculan por encima de las fronteras políticas lo corrobora una vez más precisamente el ideario de este hombre muerto en plena juventud, con una producción escrita tan vasta y perdurable que la historia —nuestra historia— lo acoge como testigo de excepción y creador de uno de sus capítulos más fecundos y estimulantes. Y repárese que hemos manifestado que José Carlos Mariátegui, tan raigalmente peruano, se ha transformado en un latinoamericano; esto confirma, entre otras cosas, que constituimos una comunidad tanto por los orígenes (como subrayan algunos) como por los destinos (tal como sostienen otros), porque el porvenir también lo forjan quienes contribuyen a disipar prejuicios o plantear interrogantes. Saber inquirir ayuda a explicar y revelar. Para nosotros es un intelectual

de excepción, cuyas notas esenciales, más allá de su inteligencia crítica y su capacidad expresiva, son la *autenticidad* y la *heterodoxia*.

Abundan los estudios sobre la obra conjunta del Amauta, sobre su significado político, social e ideológico; sobre la filiación de sus ideas; sus polémicas y sus fervores; pero juzgamos exiguos los referidos a sus ideas educativas aunque menos escasos son los vinculados a la cultura, aspecto este que parece haber gozado de mayor predilección por parte de quienes analizaron y prosiguen analizando su producción escrita. Esta insuficiencia nos estimula a reflexionar sobre el punto e hilvanar algunas ideas al respecto.

La bibliografía básica a la que nos remitimos está constituida por el cuarto ensayo («El proceso de la instrucción pública») que integra su libro, hoy celeberrimo y traducido a numerosas lenguas, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (que utilizamos según un ejemplar de su primera edición que tenemos en nuestra biblioteca personal); además hemos recurrido a la excelente edición de la Biblioteca Ayacucho, cuyas notas son de utilidad cierta. Asimismo, desde luego, los trabajos reunidos en el volumen *Temas de educación* (volumen 14 de la colección conocida como *Obras completas*, y en su tercera edición, Lima, 1975). Ambos libros ofrecen, indudablemente, lo esencial sobre el tema y sus implicaciones más directas que escribió José Carlos Mariátegui.

Permítasenos ahora algún rodeo para situar el momento anterior al que escribe el Amauta, o mejor dicho, las circunstancias en que se debatieron aquellas ideas educativas que luego él retomaría críticamente para, en seguida, exponer sus propios puntos de vista.

En toda América Latina la orientación de las políticas educativas —casi siempre implícitas más que explícitas— era fundamentalmente urbana, y esto cuando la población era en su gran mayoría rural. Y todas las propuestas, tanto las de signo conservador como liberal, poseen una nota común que analizamos con cierto detenimiento en nuestro libro *Modelos educativos en la historia de América Latina*; sin reiterar todo lo allí expuesto digamos que:

Aun cuando la población latinoamericana era predominantemente rural, ninguno de esos grupos hizo demasiado por la educación en el campo, lo cual parece bastante lógico si se toma en cuenta el carácter mayoritariamente urbano de los liberales por un lado, y por otro la manifiesta falta de interés de los conservadores por elevar los niveles culturales del campesinado, constituido en su mayoría por peones y grandes masas de indígenas no siempre integradas a la economía monetaria. Y este vacío en la política de ambas corrientes favoreció la demora en incorporar a dichos sectores rurales a una economía y a una sociedad más modernas; como es sabido aquella situación de retrasos y desatención aún perdura en extensos territorios latinoamericanos. Antes de proseguir reiteramos algo por todos conocido: que los sectores indígenas padecieron —y padecen— una doble marginalidad y exclusión, por rurales y por indios.

En su recordado ensayo «El proceso de la instrucción pública», José Carlos Mariátegui comienza por señalar en ese campo tres líneas de influencia: la española, la francesa y la norteamericana. La primera se refiere, sin duda alguna, a la derivada del proceso de colonización y a las consecuencias que ella tuvo al perdurar un régimen de tierras que, consolidado durante el Virreinato, se conservó en cierto modo intacto; las influencias extrahispánicas serán ya, por supuesto, posteriores al proceso emancipador.

Ahora bien, sabido es que la corriente historiográfica de filiación hispanista excluyó siempre del foco de interés al indio; la historiografía criolla, a su vez, y con las excepciones del caso, para afirmarse tanto negó la hispanista como ocultó o desvirtuó la indígena. La visión de Mariátegui trató de superar tanto una como la otra, y sobre todo de rescatar el papel del indio, su protagonismo, y formular una verdadera política de educación nacional y popular que no excluyese a ninguno de sus actores; al proponérselo puso de relieve las contradicciones, postergaciones y restricciones que imponía la realidad cuando se la admitía como una fatalidad, como algo natural y, por consiguiente, inamovible.

El certero espíritu crítico del Amauta queda puesto de relieve, por ejemplo, cuando analiza determinadas declaraciones más o

menos retóricas de aparente igualitarismo. Así, escribe: «Este igualitarismo verbal no tenía en mira realmente sino al criollo. Ignoraba al indio». Tampoco se dejaba embaucar por ciertos enunciados legales acerca de la gratuidad de la enseñanza, como los proclamados en 1831. «Lo que preocupaba a ese gobierno —observa Mariátegui— no era la necesidad de poner este grado de instrucción al alcance del pueblo. Era, según sus propias palabras, la urgencia de resolver un problema de las familias que habían sufrido desmedro de su fortuna». Esta afirmación de nuestro autor no es maliciosa; se basa en los fundamentos expuestos por el ministro Matías León, cuando con fecha 19 de abril de 1831 habla de «la notoria decadencia de las fortunas particulares que había reducido a innumerables padres de familia a la amarga situación de no serles posible dar a sus hijos educación ilustrada, malográndose muchos jóvenes de talento». Era, evidentemente, una reparación para *un* sector, en modo alguno una propuesta que pudiese beneficiar a *todos* los sectores.

Sin retroceder demasiado en el tiempo y sin detenernos tampoco en la influencia española que Mariátegui caracterizaba por su «espíritu colonial y colonizador», veamos las otras dos vertientes señaladas con las cuales debatió vigorosamente, y vistas ambas a través de sus ideólogos más caracterizados, aunque poco conocidos fuera del Perú, pero que él menciona expresamente. De todos modos nos vemos forzados a dejar de lado otros nombres que juzgamos merecerían también memorarse como los de Joaquín Capelo (*El problema nacional de la educación*, 1902) y Javier Prado (*El problema de la enseñanza*, 1915), de innegable significación en un panorama más pormenorizado y exhaustivo.

Si para este trabajo nos situamos en el plano de las ideas, no se suponga, ni mucho menos, que Mariátegui no las refirió a su contexto; antes bien, es allí quizás donde reside una de las virtudes mayores de su análisis. «El problema de la enseñanza —escribe— no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social.» Esta consideración le permitió superar, airoosamente, la nebulosa pedagógico-filosófica que enturbiaba la comprensión de los procesos educativos. Hecha esta aclaración retornemos al mundo de las ideas, por lo menos tal como ellas se presentaban entonces en el Perú.

La denominada vertiente norteamericana —que algunos llamaron entonces positivista, pragmática o práctica, sin advertir que cada una de estas acepciones implica a veces cosas distintas— queda expuesta en forma sobresaliente por Manuel Vicente Villarán (1873-1958), quien postula una educación profesional y científica frente a la libresca y verbalista imperante, e inspiró las reformas de 1920. José Carlos Mariátegui transcribe un extenso fragmento de Villarán; recordémoslo, pues el mismo nos servirá para mejor caracterizar las ideas de este:

El Perú debería ser por mil causas económicas y sociales, como han sido los Estados Unidos, tierra de labradores, de colonos, de mineros, de comerciantes, de hombres de trabajo; pero las fatalidades de la historia y la voluntad de los hombres han resuelto otra cosa, convirtiendo al país en un centro literario, patria de intelectuales y semillero de burócratas. Pasemos la vista en torno a la sociedad y fijemos la atención en cualquier familia; será una gran fortuna si logramos hallar entre sus miembros algún agricultor, comerciante, industrial o marino; pero es indudable que habrá en ella algún abogado o médico, militar o empleado, magistrado o político, profesor o literato, periodista o poeta. Somos un pueblo que ha entrado en la manía de las naciones viejas y decadentes, la enfermedad de hablar y de escribir y no de obrar, de «agitar palabras y no cosas», dolencia lamentable que constituye un signo de laxitud y de flaqueza. Casi todos miramos con horror las profesiones activas que exigen voluntad enérgica y espíritu de lucha, porque no queremos combatir, sufrir, arriesgar y abrirnos paso por nosotros mismos hacia el bienestar y la independencia. ¡Qué pocos se deciden a soterrarse en la montaña, a vivir en las punas, a recorrer nuestros mares, a explotar nuestros campos, a aprovechar los tesoros de nuestras minas! Hasta las manufacturas y el comercio, con sus riesgos y preocupaciones, nos atemorizan, y en cambio contemplamos engrosar año por año la multitud de los que anhelan a todo precio la tranquilidad, la seguridad, el semirreposeo de los empleos públicos y las profesiones literarias. En ello somos estimulados, empujados por la sociedad entera. Todas las preferencias de los padres de familia son para los abogados, los doctores, los oficinistas, los

literatos y los maestros. Así es que el saber se halla triunfante, la palabra y la pluma están en su edad de oro, y si el mal no es corregido pronto, el Perú va a ser como la China, la tierra de los funcionarios y de los letrados.

Una relectura cuidadosa de este párrafo nos indica la filiación ideológica de su autor, perteneciente a la burguesía criolla, que si niega la Colonia y sus hábitos, y pretende generalizar su cosmovisión, olvida en cambio por entero al indio; así habla de «cualquier familia», al aludir a las profesiones liberales...

En otro lugar expone Villarán algunas ideas que, en cierto modo, atiende José Carlos Mariátegui, por lo menos en aquello que se refiere a su crítica de la colonización española:

La América no era colonia de trabajo y poblamiento sino de explotación. Los colonos españoles venían buscar la riqueza fácil, ya formada, descubierta, que se obtiene sin la doble pena del trabajo y el ahorro, esa riqueza que es la apetecida por el aventurero, por el noble, por el soldado, por el soberano. Y en fin ¿para qué trabajar si no era necesario? ¿No estaban allí los indios? ¿No eran numerosos, mansos, diligentes, sobrios, acostumbrados a la tierra y al clima? Ahora bien, el indio siervo produjo al rico ocioso y dilapidador. Pero lo peor de todo fue que una fuerte asociación de ideas se estableció entre el trabajo y la servidumbre, porque de hecho no había trabajador que no fuera siervo. Un instinto, una repugnancia natural manchó toda labor pacífica y se llegó a pensar que trabajar era malo y deshonesto. Este instinto nos ha sido legado por nuestros abuelos como herencia orgánica. Tenemos, pues, por raza y nacimiento, el desdén al trabajo, el amor a la adquisición de dinero sin esfuerzo propio, la afición a la ociosidad agradable, el gusto a las fiestas y la tendencia al derroche.

Queremos suponer que cuando habla de la «ociosidad agradable» o de la «tendencia al derroche» no se refiere al indio.

En «Misión de la universidad latinoamericana», discurso pronunciado en 1912, habla Villarán de sus tres funciones: profesional, científica y educativa frente a la librería y académica a la

sazón imperante y prefiere las dos primeras. Algunos de sus puntos de vista conservan cierto interés, así los expuestos en ese mismo discurso donde habla de las mencionadas tres funciones de dicha institución de enseñanza. El segundo aspecto, científico, parece particularmente significativo y anticipador y en tal sentido recuerda, como antecedente, que la educación superior germánica «es más científica que profesional y la francesa es más profesional que científica». Comprueba las nuevas tendencias caracterizadas «cada vez más [por] la buena enseñanza profesional estrecha y propender al fomento del saber desinteresado del investigador en obsequio de la ciencia y por la ciencia misma».

Merece destacarse de ese trabajo una elogiosa referencia a las universidades de México y de La Plata que, bajo la dirección de Justo Sierra y Joaquín V. González, alcanzaron muy pronto un amplio prestigio continental.

Advierte, con sagacidad, los peligros de la profesionalización —tendencia distorsionante de la vida de casi todas las universidades de la época— pues «donde se aspira únicamente a formar abogados, médicos, ingenieros, etc., la enseñanza tiende a hacerse dogmática, rígida, forzada, común, invariable para todos; como consecuencia de todo esto, se elementaliza, decae y degenera». Su propósito, en estos casos, es: «una instrucción informativa que comunica la ciencia, pero no adiestra para hacerla; que cultiva las facultades receptivas, y no las creadoras». Recuerda además que «las universidades latinoamericanas tienen una misión nacional dentro del orden científico». Merecen rescatarse ideas entonces poco difundidas y cuya fecundidad es hoy evidente: «para que la universidad latinoamericana sea no sólo un cuerpo docente sino un instituto productor de ciencia, un centro de fomento para los estudios originales y desinteresados». De todos modos esta propuesta universitaria debe encuadrarse dentro de una concepción de una sociedad excluyente, que margina a la gran mayoría de la población peruana y asigna a su sistema educativo un particular centro de gravedad.

Una de las figuras mayores de la historia de la filosofía en el Perú, Alejandro Deustua (1849-1945), cuya obra culmina con una suerte de «aristocratismo» —a juicio de Augusto Salazar Bondy—,

en un capítulo de su libro *El problema pedagógico nacional*, de 1907, denominado «Este problema no lo resuelve la escuela primaria», comparte los conceptos de una serie de autores que alegan en favor de la tesis acerca de «las causas que determinan la decadencia de la raza latina y la superioridad de la sajona». El antipositivismo de Deustua por lo visto no le impide admitir ideas procedentes del darwinismo social (una corriente derivada de un biologismo grosero y elemental), como puede inferirse de estas sus palabras:

¿Para qué aprenderán a leer, escribir y contar, la geografía y la historia y tantas otras cosas los que no son personas todavía, los que no saben vivir como personas, los que no han llegado a establecer una diferencia profunda con los animales, ni tener un sentimiento de dignidad humana, principio de toda cultura?

En otro capítulo, «La solución está en la cultura superior», de la misma obra, completa su pensamiento; Deustua se queja allí de la situación imperante y reclama franqueza y valor para realizar y admitir un diagnóstico:

La falta de educación superior, el abandono creciente de sus sagrados intereses, el mercantilismo del criterio dominante en los hombres, la invasión cada día mayor de las cimas por naturalezas vulgares, desprovistas de las brillantes alas de la inteligencia, las facilidades de ascenso dadas a la mediocridad por los colegios y las universidades y el estímulo del ejemplo ofrecido por nuestra política, en la cual no entra como factor apreciable la moralidad de sus ciudadanos.

Poco más adelante recuerda, siempre a su juicio, por supuesto: «En todas partes y siempre los gobiernos han hecho de la formación de una élite el objetivo principal de sus mejores esfuerzos». Parece olvidar, o desconocer, la obra y la prédica de un Simón Rodríguez, de un Benito Juárez o de un Domingo Faustino Sarmiento, y esto nos parece imperdonable cuando Deustua estuvo en la Argentina y conoció su sistema educativo; más aún cuando vivió en Buenos Aires e informó a su gobierno sobre el espíritu y estructura de dicho sistema.

Más adelante agrega, entre signos de admiración: «¡Los analfabetos! Esos infelices no deben preocuparnos tanto. No es la ignorancia de las multitudes sino la falsa sabiduría de los directores lo que constituye la principal amenaza contra el progreso nacional», y remata enseguida: «Porque los pueblos son lo que quieren que sean sus clases dirigentes».

¡Buena democracia podría asentarse sobre los mencionados supuestos! Y esta constituye una de las vertientes del ideario educativo que debía criticar José Carlos Mariátegui para desbrozar el pensamiento que le permitiese ir precisando sus propias ideas.

Verónica Vázquez Mantecón, organizadora del volumen *Polémica educativa en el Perú, siglo XX*, que en México publicó la Secretaría de Educación Pública en 1985, resume adecuadamente el pensamiento pedagógico de Deustua cuando observa: «El catedrático universitario argumenta sobre la inutilidad de educar a las clases populares, aduciendo que es más útil la instrucción de las capas dirigentes».

Y pensar que algunos estudiosos llegaron a considerar estas ideas como expresión de las corrientes ¡humanistas!, idealistas, antipragmáticas y antiutilitaristas.

Por su parte Mariátegui concluye: «De este modo, a los vicios originales de la herencia española se añadieron los efectos de la influencia francesa que, en vez de venir a atenuar o corregir el concepto literario y retórico de la enseñanza transmitido a la República por el Virreinato, vino más bien a acentuarlo y complicarlo». Pero entiéndase bien, critica la influencia francesa del espiritualismo de moda, pero simultáneamente reivindica los antecedentes de la Revolución Francesa: «Con un vigor y una decisión de espíritu remarcables, Condorcet reclamaba para todos los ciudadanos todas las posibilidades de instrucción, la gratuidad de todos los grados, la triple cultura de las facultades físicas, intelectuales y morales». Esa era la propuesta de 1792 desvirtuada luego.

Merece mencionarse que los ejemplos aducidos por Deustua era el de los norteamericanos y el de los argentinos, y por eso

mismo observa: «El ideal consiste en transformar al Perú en una nación como la Argentina, con una capital llena de palacios y de hombres de todas las nacionalidades, con una producción asombrosa y con un ejército y una armada capaces de imponer a los adversarios». Aparentemente la Argentina nunca habría tenido problemas para asimilar las oleadas de inmigrantes y su estructura urbana estaba constituida solo por palacios sin inquilinatos ni «villas miseria». Además no parece haber advertido que la argamasa que iba permitiendo que el tejido social se fuese consolidando más que a las fuerzas armadas debíase a la política educacional de raíz sarmientina.

Recapitulemos con palabras del mismo Mariátegui:

En la etapa de tanteos prácticos y escarceos teóricos, que condujo lentamente a la importación de sistemas y técnicos norteamericanos, el doctor Deustua representó la reacción del viejo espíritu aristocrático, más o menos ornamentado de idealismo moderno. El doctor Villarán formulaba en un lenguaje positivista el programa del civismo burgués y, por ende, demoliberal; el doctor Deustua encarnaba, bajo un indumento universitario y filosófico de factura moderna, la mentalidad del civilismo feudal, de los elementos virreinales.

Juzgamos que no sería osado suponer que Mariátegui, mientras leía todas esas ambiciosas consideraciones sociopedagógicas, recordaría siempre las palabras de su precursor Manuel González Prada, como aquellas que se leen en *Nuestros indios*, de 1904:

Algunos pedagogos (rivalizando con los vendedores de panaceas) se imaginan que sabiendo un hombre los afluentes del Amazonas y la temperatura media de Berlín, ha recorrido la mitad del camino para resolver todas las cuestiones sociales. Si por un fenómeno sobrehumano los analfabetos nacionales amanecieran mañana no solo sabiendo leer y escribir, sino con diplomas universitarios, el problema del indio no habría quedado resuelto: al proletariado de los ignorantes sucedería el de los bachilleres y doctores.

Hombre de formación amplia e inquietudes políticas, Mariátegui no podía dejar de tomar en consideración los alcances de la reciente constitución de Weimar que, a su juicio,

se inspiró en la mentalidad y en la ideología de los reformadores más conspicuos de la escuela alemana. Estableció la obligatoriedad y la gratuidad de la educación popular hasta la edad de 18 años. Proclamó el derecho de los más capaces a la educación media y universitaria [...] y dentro del espíritu de la nacionalidad alemana y de la reconciliación de los pueblos, la educación moral, los sentimientos cívicos, el valor personal y profesional.

De sus análisis de la realidad del sistema escolar, pero sobre todo de sus reflexiones socioeconómicas integrales, tal cual aparecen expuestas en otros capítulos de los *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, de sus observaciones críticas sobre las ideas educativas, como algunas de las expuestas, de los antecedentes europeos contemporáneos, etcétera, infiere Mariátegui la necesidad de una política educacional nacional, abarcadora, es decir que incluya a toda la población, sobre todo al indio que, como él mismo lo recuerda, no constituía una minoría sino era la mayoría de la población; y para esto exige una escuela única. Las desigualdades —que Mariátegui considera injustas— significan un fuerte argumento a favor de dicha escuela: «La idea de la escuela única aparecía consustancial y solidaria con la idea de una democracia social», y remata así su razonamiento: «Los niños deben, pues, instruirse juntos en la escuela comunal; no debe haber escuelas de ricos y escuelas de pobres». Si pedagógicamente es válido preocuparse por *todas* las facultades humanas, no es menos legítimo sociológicamente desvelarse por *todos* los peruanos, parece decirnos. Este ideario, según Franklin Pease, «reclama una educación más relacionada con el trabajo, así como con el valor educativo de éste, considera asimismo que el cambio social colocará al maestro en el papel de constructor de una nueva sociedad, revaluando, finalmente, la educación por el arte y replanteando la situación social de la mujer».

Lo que llevamos dicho acerca de los primeros niveles educativos, cuya verdadera universalización considera impostergable

para una efectiva democratización de la sociedad, se articula debidamente con los superiores, pues como observa Mariátegui «no existe un problema de la universidad independiente de un problema de la escuela primaria y secundaria. Existe un problema de la educación pública que abarca todos sus compartimentos y comprende todos sus grados». Queda así articulado el sistema y, por lo que aquí nos importa, instalada la cuestión de la reforma universitaria, cuyos postulados esenciales caracteriza en estos términos: «*primero*, la intervención de los alumnos en el gobierno de las universidades, y *segundo*, el funcionamiento de cátedras libres, al lado de las oficiales, con idénticos derechos, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia», es decir que sintetiza en un párrafo las conclusiones del Congreso Internacional de Estudiantes realizado en México, en 1921, que cita poco antes.

Retoma el espíritu de la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina); cita repetidas veces a sus «maestros» como Alfredo L. Palacios y otros; utiliza ese cuerpo doctrinario para analizar, siempre con envidiable penetración crítica, en qué condiciones se desenvuelve la universidad peruana de su época, que él juzga burocratizada, empobrecida científica y espiritualmente, entorpecida en su funcionamiento por oligarquías conservadoras (así las llama) resistentes a todo esfuerzo de actualización o cambio, desvinculada de las necesidades, intereses y aspiraciones del Perú (por lo menos tal como él los interpreta) y, para peor, agobiada por fuertes resabios coloniales.

Recuerda Mariátegui algunos antecedentes de frustradas modificaciones; así el discurso académico de Javier Prado (1894) sobre «El estado social del Perú durante la denominación española», que reputa prudente y equilibrado; luego otro discurso también académico de Manuel Vicente Villarán sobre las profesiones liberales, esta vez del año 1900, que juzga ponderado, y otros que califica con términos más duros. De todos modos, cuando estalla la crisis de 1919 se mantenía un «visible desequilibrio entre el nivel de la cátedra y el avance general de nuestra cultura». Los años siguientes no fueron favorables para la reforma y la crisis se hacía presente en todas las facultades. Contra las orientaciones elitistas opone «el ejemplo de México, país que, como dice Pedro Henríquez Ureña, no entiende hoy la cultura a la manera del siglo XIX». Y cita

estos conceptos del gran humanista dominicano tomados de un hoycélebre ensayo, «La utopía de América». Vale la pena transcribirlo en extenso, es decir todo el fragmento que reproduce Mariátegui:

No se piensa en la cultura reinante en la época del capital disfrazado de liberalismo, cultura de *dilettantes* exclusivistas, huerto cerrado donde se cultivan flores artificiales, torre de marfil donde se guardaba la ciencia muerta en los museos. Se piensa en la cultura social, ofrecida y dada realmente a todos y fundada en el trabajo; aprender es no sólo aprender a conocer sino igualmente aprender a hacer. No debe haber alta cultura, porque será falsa y efímera, donde no haya cultura popular.

Hasta aquí los conceptos de don Pedro Henríquez Ureña que Mariátegui remata con esta interrogante: «¿Necesito decir que suscribo totalmente este concepto en abierto conflicto con el pensamiento del doctor Deustua?».

Nos hemos visto forzados a desequilibrar este texto prestándole mucha más atención a las ideas educativas del Amauta vinculadas a la enseñanza primaria; desatendemos la universitaria por dos motivos: ha sido muchísimo más estudiada y juzgo que aquí la originalidad es menor. De todos modos un ensayo abarcador requeriría analizar sus ideas sobre la educación y la mujer, la formación de los maestros y la agremiación docente, las universidades populares, las bibliotecas y la actividad editorial, etcétera. Pero hay además un capítulo sobresaliente: sus opiniones sobre la relación entre educación y trabajo, que consideramos luminosas y muy dignas de ser repensadas hoy, en vísperas de una nueva y revolucionaria división del trabajo entre los países y dentro de los países.

Profundas transformaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas y culturales ha registrado el planeta durante las últimas seis largas décadas que nos separan de la fecha de la muerte de José Carlos Mariátegui. En ese lapso los sistemas educativos, su estructura, sus funciones, sus objetivos han sufrido —cierto es— profundas modificaciones. Pese a ello su pensamiento conserva su lozanía y nos plantea desafíos conceptuales,

por ejemplo, acerca de qué debe entenderse por democratización de la enseñanza. Su vigencia en muchos sentidos sorprende, y esto explica que siga constituyendo un jalón en la historia del pensamiento crítico y creador preocupado por el destino de nuestra América y lo sitúa en un lugar privilegiado entre la memoria y el futuro.

LAS IDEAS LANCASTERIANAS EN SIMÓN BOLÍVAR Y SIMÓN RODRÍGUEZ

Ponencia presentada al «Congreso sobre el Pensamiento Político Latinoamericano» convocado por el Congreso de la República de Venezuela, Caracas, 26 de junio al 2 de julio de 1983. Como no disponíamos de constancia alguna acerca de la publicación de este trabajo, según se prometió en su oportunidad, lo consideramos inédito al mes de mayo de 1997; por consiguiente autorizamos su publicación a la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, cuyo Anuario de Historia de la Educación N° 1, 1996/1997, editado por la Fundación de la Universidad Nacional de San Juan, lo reprodujo en San Juan (Argentina), en 1997, págs. 203-19.

Introducción

El origen, difusión y adaptación de la llamada «escuela lancasteriana» (también conocida como «enseñanza mutua», «método de Madrás» o «sistema monitorial») constituye un capítulo de sobresaliente interés desde el punto de vista de la historia del pensamiento latinoamericano, considerado como un momento del proceso de «recepción y adaptación de ideas foráneas»; y durante el cual, de todos modos, ellas se refractan a través de nuestros próceres y pensadores, al mismo tiempo que contribuyen, de manera directa o indirecta, a estimular la reflexión, desde estas orillas, en la busca de la identidad regional, nacional o continental. Desde el punto de vista metodológico, también ponen de resalto aspectos que importan en tanto favorecieron la integración de nuevos principios a los primeros proyectos políticos emancipadores y organizadores. Y respondiendo precisamente a esos criterios, desearíamos abordar, siquiera esquemáticamente, unas pocas cuestiones vinculadas al tema propuesto; así: a) génesis de estas ideas en Europa; b) opinión que sobre las mismas tuvieron Simón Bolívar, Simón Rodríguez y también, aunque en forma marginal, algunos otros hombres significativos de nuestra historia; c) elementos y circunstancias que contribuyeron a facilitar su propagación; factores de resistencia y rechazo a esas teorizaciones y realizaciones, como así dificultades con las cuales tropezaron y críticas suscitadas; y, para terminar, d) hasta dónde dichas

corrientes tuvieron relación con los problemas a los cuales pretendían responder.

En un estudio por nosotros publicado hace algunos años (*Modelos educativos en la historia de América Latina*, Santiago de Chile: UNESCO, CEPAL, PNUD, 1981; 4ª ed., Buenos Aires: A/Z Editora, 1995), señalábamos que durante el proceso emancipador y los años que siguieron al mismo la mayoría de nuestros países padeció un profundo dislocamiento poblacional, provocado por las migraciones de grandes masas, como consecuencia a su vez de la guerra; un intenso sacudimiento de la estructura social; un sensible empobrecimiento por la mengua de actividades productivas y el derroche de recursos que reclamó el conflicto; amén de inestabilidad e incertidumbre derivadas de los altibajos de aquella lucha. Si bien durante la segunda década del siglo pasado perduraba la tradición borbónica que atribuía creciente importancia al Estado en materia de educación, tampoco es menos cierto que las verdaderas posibilidades de cumplir con estos propósitos habían empeorado, por los factores referidos, las precarias condiciones del erario y la consiguiente desorganización administrativa. De todas maneras debe señalarse, por lo menos en el espíritu que la nueva clase dirigente se estaba forjando, la perduración predominante de las ideas de la «ilustración», sobre todo en materia educativa y cultural, cuyo «modelo» tratan de enriquecer con aportes significativos; y, particularmente en los casos que nos interesan, con una notable vibración política, no exenta en ciertos protagonistas de originalidad (el Libertador Simón Bolívar y su maestro Simón Rodríguez constituyen un claro ejemplo en ese sentido, por sus ideas políticas el primero y pedagógicas el segundo). Y aunque por momentos puedan parecernos utópicas algunas propuestas o actitudes, ellas no dejan de verse como respuestas a nuevos requerimientos o principios incorporados por lo menos en el terreno teórico. No olvidemos que se asistía a una revolución profunda, aun en el plano conceptual: el hacedor de la historia había dejado de ser el Monarca lejano a quien obedecían súbditos dóciles, ahora era el Pueblo (que solía escribirse con mayúscula) integrado por unos átomos díscolos llamados ciudadanos. Por consiguiente debían enfrentarse nuevas responsabilidades que era menester satisfacer. Así, por lo que aquí más nos interesa, se trataba de estimular la participación de *todos* (autoridades, padres

y, desde luego, maestros y alumnos) en el quehacer educativo; se mandan imprimir obras de avanzado espíritu democrático, aunque a veces pedagógicamente discutibles, para formar las nuevas generaciones; se intenta extirpar los castigos corporales de las escuelas; se alienta la preocupación por la enseñanza de la mujer o de los indios, negros, etcétera. Acerca de esto hay plurales testimonios en casi todos los constructores de nuestras nacionalidades y muy en particular en el Libertador Simón Bolívar; tan conocidas son las ideas al respecto de este último que no parece necesario abundar sobre ellas.

Las notas arriba señaladas denotan un «estilo» renovado que se asienta sobre ideas de igualdad, libertad, justicia, tal como las entendían los integrantes de los diferentes grupos que abarcaban un espectro hartamente complejo, como que iba desde los llamados jacobinos hasta los moderados. De todas maneras, el tema de la educación y el de la cultura estaban a la orden del día y planteaban exigencias por momentos desconocidas. Pues bien, los testimonios recogidos sobre la dotación de las escuelas y el nivel de calificaciones y remuneraciones de los docentes es francamente desconsolador; repárese, además, que el clero, de cuyas filas procedían la mayor parte de las personas dedicadas (y no siempre por vocación) a la enseñanza, se vio apartado de sus funciones, sobre todo por su origen hispano y su posición contraria a la independencia. Todo esto resintió, evidentemente, las ya menguadas posibilidades de transmitir conocimientos en forma sistemática; de donde la necesidad, la urgente necesidad, de encontrar respuestas *prácticas* y *políticas* para llevar adelante aquellos proyectos y aspiraciones en ese medio.

El método lancasteriano: su origen y propagación

El estado de cosas al cual se acaba de aludir debe tomarse como marco de referencia para mejor entender la razonabilidad de la acogida dispensada por las autoridades, o por sectores influyentes de la sociedad en diversos países de uno a otro extremo de América Latina, a la escuela lancasteriana; su rápida e intensa difusión tanto en el Viejo como en el Nuevo Mundo indican, por lo menos en cierto sentido, que respondía a una real necesidad. De otro modo

habría que considerar casual la actitud coincidente y harto favorable demostrada por Artigas, Bolívar, O'Higgins, Rivadavia, San Martín, preocupados todos ellos por superar las carencias señaladas.

De todos modos parece prescindible analizar aquí las características del método, sus evidentes ventajas y sus también incuestionables limitaciones; baste mencionar que, por lo menos a juicio de sus entusiastas propagadores, el mismo permitiría impartir educación elemental simultáneamente a un millar de niños con el empleo de un único maestro, auxiliado este en sus tareas por los alumnos más aventajados como monitores, aunque para ello fuese preciso recurrir a campanillas y silbatos que convertían el aula en algo bien semejante a un cuartel, con un régimen militarizado y un clima de rígida disciplina. La enseñanza elemental, gratuita eso sí, se reducía apenas a leer, escribir y contar, con empleo casi exclusivo de la memoria. Pero a pesar de todos los reparos que solían hacersele, cabe admitir que constituía de alguna manera una respuesta admisible para el problema que planteaba la existencia de tantos hijos de familias humildes imposibilitados de concurrir a la escuela elemental. Al mismo tiempo, habría que recordar aquí su carácter eminentemente urbano, vale decir insatisfactorio para solucionar idéntico problema en la por entonces abrumadora mayoría de la población, que seguía siendo rural, lo que sin lugar a dudas implicaba una seria limitación.

Una bibliografía exigua en nuestro idioma sobre la materia registra, sin embargo, dos trabajos amplios y documentados, envejecidos ambos, cierto es, pero no por ello menos valiosos para intentar un primer abordaje de la propagación de la enseñanza mutua, y donde tampoco se descuidan las críticas más pertinentes al método aplicado. Nos referimos a Domingo Amunátegui Solar, *El sistema lancasteriano en Chile y otros países americanos* (Santiago: Imprenta Cervantes, 1895) y Jesualdo Sosa, «La escuela lancasteriana: Ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso-brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental», en *Revista Histórica* (Publicación del Museo Histórico Nacional, Montevideo; año XLVII, 2ª época, tomo XX, N° 58-60, 1953;

págs. 1-262). Estos estudios son mucho más abarcadores de lo que sugieren sus títulos, y a ellos recurrimos además de utilizar otros más modernos pero que al mismo tiempo son más circunscriptos.

El cuáquero Joseph Lancaster (1778-1838), hijo de obreros, se desempeñó como maestro en un miserable barrio londinense; «como los recursos con que contaba [...] para atender su escuela eran escasos, éste debió encontrar los medios de disminuir los gastos, lo que lo llevó al “descubrimiento” de la vieja enseñanza mutua [...] y la misma necesidad de economía condujo a nuevos perfeccionamientos»; aunque un tanto ingenua, esta explicación es útil. Ahora bien, los resultados obtenidos pronto le dieron pública notoriedad, y el eco de su experiencia, que trascendía el filantropismo corriente, llegó a conocimiento del rey de Inglaterra, cuyo apoyo y buena voluntad se conquistó, pero no así el de la jerarquía eclesiástica anglicana, que enfrentó a Lancaster con Andrew Bell (1753-1832). Este, ya con anterioridad y durante su permanencia en la India, donde se desempeñó como misionero, había elaborado un método muy similar en apariencia inspirado en los procedimientos que utilizaban los maestros hindúes, sistema que trajo a su propia tierra al regresar en 1798. Llegados a este punto quisiéramos señalar, entre nosotros, dos hechos significativos desde el punto de vista del trasplante de ideas, pautas y técnicas de un medio a otro diferente; uno, cómo un país periférico y colonial (densamente poblado, cierto es), tenía una respuesta para un problema que solo comenzaba a plantearse una potencia colonialista que estaba transformándose de resultados de la Revolución Agrícola e Industrial. Y una segunda cuestión: cómo se propaga luego al resto del mundo desde el país imperial. Esta forma de difusión, dicho sea siquiera de paso, es menos infrecuente de lo que suele suponerse. Y desde otro plano surge una nueva interrogante: ¿en qué condiciones pudo trasplantarse aquel método a un medio tan distinto como era el latinoamericano?

Sin entrar a considerar siquiera el controvertido tema de la originalidad de este sistema de enseñanza al cual estamos refiriéndonos, y sobre el cual tanto se ha discurre buscando lejanos cuando no remotos antecedentes, recordemos que el espíritu de la escuela lancasteriana, donde se admitían alumnos de todas las sectas sin exclusiones, disgustó a los grupos más conservadores

que alentaban a Bell, pues estos se suponían amenazados por el principio de neutralidad religiosa que la iglesia anglicana rechazaba con vehemencia sectaria. Esta rivalidad estimulada llevó a constituir dos sociedades: *The British and Foreign School Society* que orientaba Lancaster, y *The National Society for Promotion the Education of the Poor in the Principles of the Established Church* que respaldaba a Bell. Una atenta lectura de los nombres de ambas instituciones ya indica sus diferencias.

Lancaster, a pesar de los obstáculos con los que tropezó y algunos de los cuales acabamos de indicar someramente, alcanzó a regir 95 escuelas con más de 30.000 alumnos, pero su mismo éxito desató en su contra una intensa campaña de descrédito que lo forzó a abandonar Inglaterra, donde su ejemplo había logrado ya fieles seguidores tan significativos como el utopista Robert Owen, quien adoptó dicho método en su escuela de New Lanark, y consideraba tanto a este como a Bell, «entre los grandes benefactores de la humanidad».

Desde un punto de vista más amplio que el que suele considerarse (casi siempre restringido a la crítica de sus dimensiones pedagógicas y didácticas, donde es precisamente más vulnerable), digamos que, a nuestro juicio, su importancia fundamental estriba en haber llamado la atención sobre la necesidad de escuelas elementales para las grandes masas de la población y no ya solo para minorías, y a su vez por destacar que la actividad privada o la de otras agencias educativas como la Iglesia, mal podían encarar el problema por su misma magnitud y trascendencia social. En germen estaba planteándose el papel del Estado moderno en la materia.

Alejado Lancaster de su país, contribuyó a propagar su método por Europa continental y los Estados Unidos. Pero fue sobre todo en Francia donde alcanzó verdadero éxito en ciertos períodos y perduró hasta mediados de los años setenta del pasado siglo. Durante la Restauración «fue bandera del partido liberal en materia educativa», y se lo consideró un abierto competidor de los establecimientos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, cuyos voceros reprochaban a los secuaces de la enseñanza mutua «quebrantar el orden social, al delegar en los niños un poder que

solo debía pertenecer a los hombres» (Gabriel Compayré, *Histoire de la pédagogie*; 5ª ed., París: Librairie Classique P. Delaplane, 1887; pág. 435). En 1815, con el decidido apoyo de Lazare Carnot, ministro de Instrucción Pública durante los Cien Días, comienza sus actividades en París, donde también se constituyó una *Société de l'Instruction Elémentaire*; seis años después tenemos en Francia cerca de 1.500 escuelas, pero en 1828 solo restan 258. Estas cifras revelan que los acontecimientos políticos gravitaban decididamente en el progreso de esta experiencia, que chocaba con diversos obstáculos y prejuicios.

En España, por su parte, aparece la escuela lancasteriana en 1818 y bastante antes se propaga por Estados Unidos. Limitamos nuestras referencias por ahora a solo estos dos países, porque el propósito de las mismas es señalar cuán temprano fue el conocimiento que del método tuvieron tanto Simón Bolívar como Andrés Bello (en Londres, y en 1810 como veremos en seguida). Mas antes de proseguir subrayemos el hecho de que a nuestro Continente llegó la versión más progresista de la enseñanza mutua, la menos sectaria y la revestida de una mayor sensibilidad social; por eso se habla solo de la escuela lancasteriana ya que la otra vertiente (la de Bell) quedó confinada a su país de origen.

Las menciones señaladas también se nos ocurren significativas en cuanto muestran de qué manera se van acortando los lapsos entre la generación y la aplicación de los nuevos conocimientos y técnicas de los países a la sazón más avanzados y su difusión en el Nuevo Mundo, que comienza a captarlos ya sin la intermediación de la Metrópoli española, lo que reduce sensiblemente las asincronías que signan hasta hoy todos nuestros procesos culturales. Los jóvenes latinoamericanos se impregnan de las nuevas ideas o comprueban el resultado de sus aplicaciones en los centros mismos donde ellas se gestan y desde donde irradian. Por su parte los predicadores del método subrayan —y el argumento no es baladí— las grandes ventajas morales que implicaba como el espíritu de caridad que ponía de resalto («instruíos los unos a los otros»), indispensables para encarar una situación caracterizada por la carencia de organizaciones escolares en un sentido moderno. De todos modos, convengamos que su atractivo fundamental lo seguía constituyendo su propósito de procurar una alternativa

en sociedades con recursos económicos y humanos escasos para emprender la ardua empresa de modificar las aptitudes y la competencia, además de capacitar desde un ángulo político-social las grandes masas de la población que, desplazadas del campo por las conmociones estructurales, irrumpían en las ciudades y planteaban, por momentos confusamente, algo nuevo: demanda educativa. Pero advirtamos también que muy otro es aquí el carácter de dicha demanda educativa; en Europa estaba generada fundamentalmente por razones económicas y sociales (nuevos requerimientos derivados de la Revolución Agrícola e Industrial que exigía más altos niveles de capacitación), cuando entre nosotros el motivo esencial era político (formación de ciudadanos). Y el distingo no es de poca monta para bien entender el proceso.

Bolívar y Lancaster

En la historia de las ideas no es frecuente por cierto poder datar con precisión en qué momento alguien lee o escucha un pensamiento o recibe un estímulo que, más tarde (y a veces mucho más tarde), se convertirá en el catalizador que precipite las propias convicciones o puntos de vista y permita en seguida elaborar nuevas respuestas. Por eso merece destacarse la feliz circunstancia de que una carta del mismo Lancaster, dirigida a Bolívar y escrita desde Caracas el 9 de julio de 1824, brinde datos tan significativos:

Tal vez te acuerdes satisfactoriamente de mí. Cuando me acuerdo yo de ti, fue cuando tuve el gusto de perorar, usando algunos diseños explicativos, a los Diputados de Caracas (de que tu formabas parte) en la habitación del General Miranda, en Grafton Street, Picadilly, Londres, hacia el 26 o 27 de setiembre de 1810 [...]

Y agrega más adelante:

Convencido estoy, por cuanto veo y oigo que la emancipación de la mente en la juventud de tu ciudad natal y de tu patria, es la única medida que al parecer falta para coronar las libertades con la plenitud de la gloria y el honor. La educación solamente

puede efectuar esa tarea y espero que ya que mi sistema excitó en tu mente un interés tan vivo y poderoso cuando estabas en Londres, recibiré ahora tu aprobación decidida y tu apoyo personal [...]

J. L. Salcedo-Bastardo, autor de *El primer deber*, obra que recoge científicamente organizado «el acervo documental de Bolívar sobre la educación y la cultura» (Caracas: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, 1973; y de donde tomamos las transcripciones que siguen), evoca que en aquella oportunidad «estaban, además del Precursor que actuaba como anfitrión de Simón Bolívar, Andrés Bello y Luis López Méndez». Estos indicios nos permiten conjeturar que el Libertador fue, si no el primero, uno de los primeros latinoamericanos que trabó conocimiento temprano y directo con Lancaster, a la sazón ya bien conocido en Inglaterra por su actividad docente y por su libro *Improvement in Education as it Respects the Industrious Classes of the Community*, aparecido pocos años antes. De tal manera que si el método de enseñanza mutua se difundió en otros países del continente hispanoparlante antes que en la Gran Colombia, ello se explica por la presencia y actividades de algunos de sus divulgadores adelantados; todo parece indicar, insistimos, que en cuanto a conocimiento directo, aunque teórico, del método lancasteriano debe concedérsele clara prioridad a Bolívar y Bello, asistentes a la aludida entrevista, si bien, como es obvio, precedidos por Miranda, instalado de tiempo atrás en Londres quien conocía y frecuentaba al educador.

En su contestación, el Libertador le escribe a Lancaster el 16 de marzo de 1825:

He tenido la honra de recibir la muy lisonjera carta de Ud. de Baltimore, cuya respuesta fue dirigida a los Estados Unidos de América con varios rodeos que debían dificultar mucho su arribo a manos de Ud. Ahora tengo el mayor placer sabiendo, por la favorecida de Ud. de Caracas, la determinación que ha tomado de permanecer entre nosotros con el laudable objeto de propagar y perfeccionar la enseñanza mutua que tanto ha hecho y hará a la cultura del espíritu humano; obra maravillosa que debemos al ingenio singular del mismo que ha tenido la

bondad de consagrarse a la instrucción de mis tiernos ciudadanos.

Ud. parece que ha menester de protección para realizar sus designios benéficos, por tanto, me adelanto a ofrecer a Ud. veinte mil duros para que sean empleados en favor de la instrucción de los hijos de Caracas. Estos veinte mil duros serán entregados en Londres por los agentes del Perú, contra los cuales puede Ud. girar esta suma dentro de tres o cuatro meses [...]

También añadiré a Ud. que me será muy agradable adelantar a Ud. mayor suma de dinero con el mismo fin, siempre que Ud. juzgue útil el empleo de otra cantidad adicional [...]

El gobierno del Perú ha sido muy generoso conmigo de mil modos y poniendo además un millón de pesos a mis órdenes para el beneficio de los colombianos. La educación pública llamará mi preferencia en el reparto de este fondo [...]

Los fragmentos transcritos son de suyo elocuentes y revelan tanto el claro juicio que tenía Bolívar de la importancia de la iniciativa, como así también su generosidad al anticipar, de su propio peculio, una suma para que no demorase el inicio de las actividades, y esto a cuenta de recursos de fuente peruana con los cuales debía asegurarse el ulterior desenvolvimiento de la labor de Lancaster. (Además, y esto sea dicho de manera incidental—porque no nos parece oportuno historiar en detalle un episodio sobradamente conocido como este, pero suficientemente revelador de las dificultades prácticas que ofrecía la época de la emancipación para introducir innovaciones—, baste recordar el epistolario de Bolívar para comprobar cuántos obstáculos encontró y cuánto tiempo requirió hacer efectivo a Lancaster el anunciado adelanto hecho para atraerlo hacia tierras americanas; el 31 de mayo de 1830 todavía reaparece en la correspondencia el tema del pago de la letra firmada por Bolívar.)

Las opiniones aquí expuestas por Bolívar pueden rastrearse desde antes; así, el considerando inicial del decreto firmado en Lima el 31 de enero de 1825, que ordena establecer una Escuela Normal en cada departamento del Perú, leemos: «Que el sistema lancasteriano es el único método de promover pronta y eficazmente la enseñanza pública [...]». ¿Qué argumento o razones pudieron

entusiasmarlo tanto como para decir que era ese el *único método eficaz*? En cierto modo, una respuesta puede buscarse en otro fragmento de la ya citada carta del 9 de julio de 1824, cuando Lancaster le escribe:

Deseo obtener del Gobierno la concesión de algún terreno en las cercanías de esta ciudad, a donde pueda ir sin perder mucho tiempo; y en el cual pueda establecer *un jardín botánico y recoger en un punto todas las variedades de plantas indígenas, para que aprenda botánica la juventud*, así como para tener en el mismo punto una *granja* para mí y para mi familia. En este caso, refiero especialmente mis deseos a tu generosa protección, diciendo únicamente que ni pido ni deseo ninguna propiedad tan lejana que me obligue a separar mi tiempo y mi atención de los grandes y sagrados deberes que tengo que llenar y para cuyo cumplimiento he venido únicamente.

En segundo lugar, *necesitamos una biblioteca* para los jóvenes que voy a preparar para maestros; los que deben tener, no solo conocimiento del sistema, y un hábito adquirido de enseñar por él, sino todas las facilidades que pueden dar *los mejores autores extranjeros sobre educación y ciencias, y los más útiles instrumentos ópticos físicos y matemáticos*. Si pueden obtenerse tres mil o cuatro mil pesos, fuera de todo otro auxilio para la propagación del sistema, y si se me faculta para remitir ese dinero, como sea necesario, a los Estados Unidos o Inglaterra, podrá formarse, a poco costo una colección valiosa de instrumentos.

Me parece que he emprendido un trabajo casi de Hércules. A consecuencia de la opresión de España *no se encuentra en el país ningún libro elemental de ninguna clase. Todos los tengo que preparar, hacerlos traducir y ponerlos en uso*, y tengo la esperanza de alcanzar grande éxito, si continúa la salud y la paz interna.

Permítome indicar que *nunca podrá la juventud de esta nación contar para las escuelas con libros importados del extranjero. La importación será siempre costosa, y el surtir de libros a las escuelas de una nación, es causa no pequeña de gastos y de trabajo*. Desde el momento que obtenga los recursos, espero tener *una prensa y tipos propios, para dirigir la producción de libros de texto, pizarras y otros materiales de*

uso público. Desearía en todas esas cosas no incurrir en pérdidas; pero no deseo ni ganancias ni riquezas, sino un moderado pasar y facilidad de ser útil; para ser rico en buenas obras y buena voluntad hacia todo el mundo; para hacer de Colombia mi patria y de Caracas mi residencia; y para contribuir a la dicha de todos, jóvenes o viejos con quienes esté en contacto.

Basta releer las palabras por nosotros destacadas en el texto transcrito para advertir cuánto debió interesar a Bolívar la propuesta, donde se hablaba de problemas que lo habían desvelado desde años antes. Juzgamos que la entusiasta aceptación de las ideas lancasterianas por parte del Libertador se explica porque aquellas *coinciden* con sus antiguas inquietudes por la educación y la cultura, como con facilidad podrá colegirse si recordamos —además de su labor como estadista— tanto la influencia que sobre él ejercieron durante su período de formación las conocidas enseñanzas de Simón Rodríguez («¡Oh mi maestro! ¡Oh mi amigo! ¡Oh mi Robinson! [...] Sin duda es Ud. el hombre más extraordinario del mundo [...]», le escribe desde Pativilca el 19 de enero de 1824 en carta profusamente recordada), como los pensadores de las diversas corrientes ilustradas, vertientes todas que contribuyeron a estructurar su ideario. [Manuel Pérez Vilas, en *La formación intelectual del Libertador* (2ª ed., Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 1979), lo documenta abrumadoramente.] Este interés bolivariano es bien anterior a la llegada de Lancaster a Caracas, como puede verificarse con facilidad; basta para ello recorrer los elocuentes textos reproducidos en el ya citado libro de J. L. Salcedo-Bastardo.

En su célebre *Discurso de Angostura* (15 de febrero de 1819) dice Bolívar: «La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades». Y sobre todo su notable y original propuesta de un Poder Moral, en particular cuando allí alude, por ejemplo, a las atribuciones de la Cámara de Educación en materia de publicación en español de «las obras extranjeras más propias para ilustrar la nación [...] haciendo juicio de ellas, y las observaciones y correcciones que convengan» (art. 3). Asimismo:

«Estimulará a los sabios y a todos a que escriban y publiquen obras originales sobre lo mismo, conforme a nuestros usos, costumbres y gobierno» (art. 4); publicación de datos y conocimientos como estímulo para la futura labor de estudiosos e ilustración de todos (art. 5); «No perdonará ni ahorrará gasto ni sacrificio que pueda proporcionarle estos conocimientos [...] comisionará [...] hombres celosos, instruidos y despreocupados que viajen, inquieren por todo el mundo y atesoren toda especie de conocimientos sobre esta materia» (art. 6); «Pertenece exclusivamente a la Cámara establecer, organizar y dirigir las escuelas primarias [...]» (art. 7); «Siendo nuestros colegios actuales incapaces de servir para un gran plan de educación [...]» (art. 8). [Véase Armando Rojas, *Ideas educativas de Simón Bolívar* (Barcelona: Plaza y Janés, 1972).]

Este desvelo casi obsesivo, admirablemente elaborado en el plano teórico, también se manifiesta en mil oportunidades en el terreno práctico; así cuando decreta la creación de un Colegio de Educación para los Huérfanos, Expósitos y Pobres, en Santa Fe, escribe: «Considerando que la educación e instrucción pública son el principio más seguro de la felicidad general y la más sólida base de la libertad de los pueblos» (17 de setiembre de 1819).

Insistimos: las menciones en idéntico sentido podrían multiplicarse, pero con las realizadas queremos destacar que, contrariamente a lo que algunos pudieron suponer, no fueron las ideas de Lancaster las que ofrecieron a Bolívar instrumentos para organizar un sistema educativo, sino que el inglés —personalidad altruista y complicada— contribuyó a realizar proyectos de antiguo madurados y que los vaivenes de las guerras fueron posponiendo. La presencia —y la experiencia— del inspirador de la enseñanza mutua auxiliaron los planes bolivarianos, tanto en materia educativa, tomada esta en un sentido estricto, como también porque concordaban con muchas otras preocupaciones de su tarea de gobierno; así el estímulo a «aquellos virtuosos y magnánimos extranjeros que prefieren la libertad a la esclavitud, y, abandonando su propio país, vienen a América trayendo ciencias, artes, industrias, talentos y virtudes» (Carta al general John D'Evereux, firmada en Angostura el 17 de setiembre de 1818). O

esta orden: «Mándeme usted de un modo u otro la imprenta que es tan útil como los pertrechos [...]» (Carta a Fernando Peñalver, Guayana, 1º de setiembre de 1817).

Conjeturamos que esta interpretación favorece el juicio histórico y establece un distingo que no por sutil es menos significativo; sin desconocer los merecimientos del aporte lancasteriano (sobre sus limitaciones hablaremos en seguida en función de los reparos críticos expuestos, entre otros y en varias oportunidades, por Simón Rodríguez), recordemos con qué espíritu crítico se acogían o se disponían a acoger las ideas o las técnicas procedentes del Viejo Mundo (reléase, en este sentido, el citado artículo 3º de las Atribuciones de la Cámara de Educación).

Es decir, quedan señalados algunos «factores intelectuales de la recepción: influencias y contactos ideológicos que la facilitaron», pero también destacamos, por ser apropiados, algunos «factores “estructurales” de la recepción: circunstancias políticas, sociales y económicas que daban pertinencia al proceso de recepción en estudio».

Algunas críticas: Simón Rodríguez

Ilustrativo, aunque apenas indirectamente vinculado al tema, sería registrar críticamente la experiencia lancasteriana en los distintos países de Hispanoamérica donde ella alcanzó influencia cierta; pero hacerlo sería ampliar en exceso este trabajo sin agregarle, sin embargo, elementos que enriquezcan la interpretación. Baste por tanto recordar que salvo en México, donde tuvo un éxito significativo y perdurable, en el resto de los países pronto comenzó a debilitarse y esto apenas desaparecieron de la escena política los Libertadores Bolívar y San Martín. Recordemos que también en su momento el vencedor de Chacabuco respaldó la enseñanza mutua convencido de su utilidad; así, por ejemplo, expresa su opinión en un Decreto del Supremo Gobierno, en Lima, del 6 de julio de 1822:

Sin educación no hay sociedad [...] En varios decretos se ha enunciado que la introducción del sistema de Lancaster en las

escuelas públicas era uno de los planes que se meditaban. Aun no es posible calcular la revolución que va a causar en el mundo el método de la enseñanza mutua, cuando acabe de generalizarse en todos los pueblos civilizados. El imperio de la ignorancia acabará del todo, o, al menos, quedará reducido a unos límites que no vuelva jamás a traspasar [...]

Luego de extensos considerandos, de los cuales solo transcribimos un sugestivo fragmento, enuncia en su artículo 1º: «Se establecerá una Escuela Normal conforme al sistema de enseñanza mutua, bajo la dirección de don Diego Thompson [...]», y en el 4º: «En el término preciso de seis meses, deberán cerrarse todas las escuelas públicas de la capital, cuyos maestros no hayan adoptado el sistema de enseñanza mutua [...]». Como podrá inferirse del pasaje transcripto, hay una profunda afinidad espiritual entre los dos Libertadores, circunstancia que nos parece muy significativa. (Información complementaria sobre el desenvolvimiento del citado método podrá hallarse en nuestro trabajo *Modelos educativos en la historia de América Latina*.)

Para integrar mejor la imagen que de este episodio debe hacerse, importa señalar otra faceta, la de las críticas de muy diversa índole que suscitó. Así, algunos de sus propagadores, como Diego Thompson en el Río de la Plata, fueron acusados de difundir la versión protestante de la Biblia, lo que constituía un abuso de la confianza que se le había dispensado y del entusiasta apoyo que, en determinadas etapas, le prestaron sacerdotes católicos como Dámaso de Larrañaga y Saturnino Segurola. El argumento lo volvemos a encontrar en varias oportunidades, pero convengamos que el mismo no va al núcleo del problema sino a algunas de sus implicaciones en otros terrenos afines.

Otro razonamiento adverso para la escuela lancasteriana alegaba que si bien podía ser útil para la propagación del alfabeto a gran número de educandos-educadores, el método era insatisfactorio para los niveles superiores de la enseñanza, sobre todo por su índole memorista y repetitiva, que desfavorece el espíritu crítico. Dentro de esta línea podríamos situar a Andrés Bello, quien en respuesta a un pedido de Antonio José de Irisarri (a la sazón en Chile), pidiéndole información sobre el método de enseñanza

mutua le responde, desde Londres, manifestándole que es el sistema

más socorrido por las naciones cultas y el que se sigue con más provecho en los pueblos que por la densidad de su población no están en aptitud de hacer grandes desembolsos para fundar numerosas escuelas, está llamado por esta causa a propagarse muy rápidamente en América e influir en sus destinos, si se le adopta con aquellas precauciones que expondré en seguida.

Poco más adelante, y ahora con referencia a otros aspectos prosigue Bello:

[...] los monitores, como se llama a los estudiantes más preparados y encargados de enseñar a sus condiscípulos, no están ni pueden estar preparados para instruirlos. Lo que saben, fuera de saber leer, escribir y contar, lo entienden mal o lo comprenden muy deficientemente.

La esencia de sus reparos aparece en el siguiente párrafo:

La enseñanza [...] queda confiada a la memoria de los mismos *monitores* que repiten imperfectamente lo que han oído, con lo cual, lejos de avanzar hacia el desarrollo del espíritu de crítica de los jóvenes, este sistema, procedimiento o plan, lo dificulta por todo extremo. Ud. convendrá conmigo que una enseñanza que no procura acrecentar y desarrollar la observación y otras nobles facultades, no puede ser completa ni producir en el porvenir el menor provecho. [Los citados fragmentos de la carta los tomamos del interesante artículo de Alexis Márquez Rodríguez, «Bello y Lancaster», publicado en *Bello y Londres: Segundo Congreso del Bicentenario* (Caracas: Fundación La Casa de Bello, tomo I, págs. 165-76).]

En una obra asaz curiosa (Mariano Cerderera, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*; Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1856, t. III, págs. 333-40), encontramos además de llamativas referencias sobre supuestos antecedentes hispánicos de la escuela lancasteriana, consideraciones críticas, bastante pormenorizadas y atendibles, sobre los métodos pedagógicos y

didácticos que propugnaba; para terminar señalando la significativa omisión de la educación cívica: «[...] no se da la más mínima idea de catecismo constitucional ni de obligaciones civiles». Podría alegarse, y con sobrada razón, que esta referencia al lancasterianismo español no puede generalizarse legítimamente. En efecto, esta objeción nos parece justificada, pero téngase en cuenta que en este pasaje solo estamos recogiendo críticas de diversas fuentes que mejor permitan captar el movimiento, y que no nos hemos propuesto historiar en modo alguno ese método y menos todavía comparar sus distintos rasgos según los países donde el mismo fue aplicado.

Llegados a este punto veamos algunas de las críticas más severas al método lancasteriano, tal como ellas aparecen en la obra de ese genio que fue el Maestro del Libertador; las singulariza que ellas se asientan sobre su personal y muy atendible propuesta de qué debe entenderse por educación popular.

En *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga*, escribe Don Simón:

ENSEÑANZA MUTUA

ES UN DISPARATE

LANCÁSTER LA INVENTÓ, PARA HACER APRENDER LA BIBLIA DE MEMORIA.
LOS DISCÍPULOS VAN A LA ESCUELA... A APRENDER!... NO A ENSEÑAR!
NI A AYUDAR A ENSEÑAR.

DAR GRITOS Y HACER RINGORRANGOS

NO ES APRENDER A LEER NI A ESCRIBIR.

MANDAR RECITAR, DE MEMORIA LO QUE NO SE ENTIENDE
ES HACER PAPAGALLOS, PARA QUE... POR LA VIDA... SEAN
CHARLATANES.

Si bien en otro contexto y con diferente intención, ya hemos visto que en Francia se le hicieron al método las mismas críticas: que los niños concurrían a la escuela para aprender y no para enseñar. Y prosiguen ahora las observaciones de Don Simón Rodríguez a un recurso que entendemos juzgaba —para decirlo con palabras de hoy— autoritario y memorista, y que por su formación rousseauiana evidentemente no podría admitir:

ENSEÑEN A LOS NIÑOS A SER PREGUNTONES
PORQUE, PIDIENDO EL PORQUÉ, DE LO QUE SE LES MANDE HACER,
SE ACOSTUMBRAN A OBEDECER... A LA RAZÓN!
NO A LA AUTORIDAD, COMO LOS LIMITADOS
NI A LA COSTUMBRE, COMO LOS ESTÚPIDOS.

[Véase Simón Rodríguez, *Obras completas* (Caracas: Universidad Simón Rodríguez, 1975; tomo II, págs. 25 y sigts.), publicación precedida de un extenso estudio de Alfonso Rumazo González sobre «El pensamiento educador de Simón Rodríguez».]

De la edición impresa en Valparaíso, Chile, 1840, de *Luces y virtudes sociales*, fueron suprimidos algunos fragmentos que incluía la primera (Concepción, Chile, 1834); en uno de estos pasajes precisamente eliminados escribía:

Establecer, en las capitales, las ESCUELAS DE VAPOR inventadas por Lancaster, a imitación de las SOPAS A LA RUMFORT establecidas en los hospicios. Con pocos maestros y algunos principios vagos, se instruyen muchachos a millares, casi de balde, y salen sabiendo mucho, así como con algunas marmittas de Papin y algunos huesos, engordan millares de pobres sin comer carne [...]» (*Obras completas*, edición citada, tomo II, pág. 186).

Algunas referencias hemos hallado en la producción escrita de Don Simón Rodríguez, pero ellas poco añaden para mejor conocer su actitud frente al lancasterianismo; al que trata, como habrása visto, con sorna y suficiencia. Como se hace evidente, para nuestro Robinson los aspectos pedagógicos, didácticos y, en cierto modo, también los políticos dejaban que desear. Para aproximarnos a la comprensión del punto de vista del ilustre venezolano debemos recordar su posición vigorosamente independiente, sobre todo tal cual ella surge de estos pasajes del *Tratado sobre las luces y sobre las virtudes sociales*, fuera de toda duda un verdadero alegato, y en cuya «Introducción» leemos:

EL OBJETO DEL AUTOR, TRATANDO DE LAS SOCIEDADES
AMERICANAS, ES LA

EDUCACIÓN POPULAR
Y POR
POPULAR... ENTIENDE... JENERAL.

Y como remate observa: «La Sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar, en América».

Este último juicio podrá parecer por un momento extremoso, pero si reflexionamos con cierto cuidado sobre el mismo comprobaremos que allí está ínsita parte de su filosofía política, que las actuales circunstancias por las que atraviesa nuestro Continente subraya como acertada y vigente recomendación, y que en otra oportunidad expresó así:

¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otro. O INVENTAMOS o ERRAMOS.

Es decir nos pone frente a una exigencia de autenticidad y originalidad, que son las notas que caracterizan precisamente su propio pensamiento y, por supuesto, el de su discípulo directo, Simón Bolívar.

LA REFORMA UNIVERSITARIA

Constituye este trabajo una síntesis y una reelaboración de varias conferencias pronunciadas en oportunidad de conmemorarse el 75 aniversario de la Reforma Universitaria. Como no tenemos constancia de la publicación de ninguna de ellas consideramos inéditos los conceptos aquí enunciados. Se han eliminado, por supuesto, todas las referencias circunstanciales.

La universidad, su quehacer, su estructura y sus problemas, no pueden entenderse fuera de la historia, como ocurre con todas las instituciones sociales. Su génesis, sus funciones, sus modificaciones, sus éxitos, su agotamiento, los desafíos que cada época le plantean, reclaman serio esfuerzo de reflexión, como ocurre también hoy, cuando el debate está en la calle, en el Congreso, en los claustros.

Tampoco es casual que se adviertan con mayor nitidez sus aristas más polémicas en épocas de modificaciones aceleradas; algunas, por supuesto, tienen mayor entidad que otras; muchas perduran a través del tiempo y otras son superadas por nuevas circunstancias. Los procesos considerados a través de períodos prolongados favorecen muchas veces su mejor entendimiento.

Si bien el tema aquí abordado es de innegable carácter histórico, no por ello eludiremos sus implicaciones actuales. Porque convengamos que los movimientos, las instituciones, las ideas y los hombres recordados son aquellos que siguen conservando vivos sus fermentos y su mensaje.

Para nosotros los dos grandes desafíos de hoy que debe enfrentar la universidad son la explosión de los conocimientos y la explosión de la matrícula, de donde pueden inferirse una serie de problemas de desigual importancia, pero siempre preocupantes

por la complejidad de las respuestas que reclaman. Y para vincular este presente con los ideales de 1918 mencionaremos que la UNESCO, en un conocido documento referido precisamente a las políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior, señalaba como prioritarias dos constantes: la libertad académica y la autonomía institucional, pero también recordaba otros más recientes como las restricciones financieras, el papel de la investigación científica, los contenidos interdisciplinarios y multidisciplinarios, etcétera; por otro lado, la diversificación de las estructuras tradicionales, programas, formas de estudio. Pero no nos apartemos del tema siempre incitante; las tentaciones son muchas; reiteremos los dos primeros: la autonomía universitaria y la libertad académica, que colorean todos los planteamientos de la Reforma.

Introducción

Cuando los sucesos registrados en mayo de 1968, en París, se propagaron por toda Europa, como una llamarada insólita e imprevista, entre emblemas y banderas rojas o negras, entre inscripciones de exaltado lirismo y afirmación rotunda de rebeldía, muchos testigos leyeron, sorprendidos, en cartelones escritos en alemán, inglés o francés, una reiterada recordación: «¡Viva la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina)! ¡Viva la unidad de obreros y estudiantes!». (Debemos esta referencia al eminente sociólogo José Medina Echavarría.)

En rigor, pocos eran en el Viejo Mundo los iniciados que podían explicar qué significaba este extraño mensaje que aludía a acontecimientos registrados medio siglo antes, en una ciudad mediterránea, de la remota Argentina, y que tuvieron la infrecuente virtud de propagarse por toda América Latina, dejando huellas perdurables en la vida política y cultural de nuestro Continente.

Muchos son los rasgos comunes que establecen sorprendentes vínculos entre ambos episodios de luchas estudiantiles: su carácter espontáneo, aunque explicable por razones profundas; su entusiasmo casi frenético; el desenfado expresivo; su burla de las convenciones; su lenguaje duro y rotundo; su confianza casi ciega

en la solidaridad generacional. Las inscripciones que recogieron acuciosos testigos y observadores, los gestos juveniles de los participantes de las bullangueras jornadas parisinas, tienen reminiscencias de los episodios cordobeses; con esto en modo alguno se quiere significar que haya una relación directa entre ambos, pero sí una actitud, un clima, un aire de familia.

Si no conociésemos el lugar donde se registró este episodio, si no supiésemos el nombre y la fecha de los protagonistas, ¿no podría confundirse el hecho atribuyéndole factura europea reciente? El 15 de agosto de 1918 fue derribada, en Córdoba, la estatua de un olvidado y olvidable «prócer», el Dr. Rafael García; un cartel anunciaba a la opinión pública: «En el país faltan estatuas, sobran pedestales». Frente al escándalo mayúsculo desatado por la prensa y las autoridades (y al cual no serían ajenos, por cierto, los descendientes) por semejante agravio, uno de los responsables afirmó, muy suelto de cuerpo, que la «había volteado el viento...». La hilaridad trasmutó la solemnidad del bronce en el ridículo; porque también las esculturas suelen tener su lápida, y los parientes su escarmiento...

Antecedentes

En Córdoba estaba instalada la más antigua universidad del actual territorio de la República Argentina, fundada en 1613, con un espíritu y un ceremonial típicos de la Contrarreforma. Se mantuvo —con sus altibajos y sus querellas entre órdenes religiosas y entre estas y las autoridades civiles— sin «modernizarse» casi hasta el año 1800; vale decir, acatando puntualmente una concepción de mundo y una tabla de valores definidos. La teología constituía, por supuesto, la culminación de esa enseñanza. Ni siquiera se formaron allí abogados durante la Colonia...

Pero a partir del último tercio del siglo XVIII el país comienza a modificarse enérgicamente; se desplaza su centro de gravedad hacia el litoral, y las provincias mediterráneas comienzan a eclipsarse desde el punto de vista económico, social, político y cultural; pierden peso específico e influencia. Cuando estalla la Revolución de Mayo, Córdoba es uno de los focos de la resistencia

realista, de quienes quieren hacerse fuertes contra los nuevos ideales. Más tarde (1821) se funda la Universidad de Buenos Aires, creación inspirada ya en otra concepción y para servir a otros propósitos; nació, además, bajo el signo de un proceso de secularización. Contemporáneamente, la de Córdoba, ya centenaria casa de estudios, se recoge en un clima de inauténtica devoción, se sobrevive en medio de una ardua y vergonzante pobreza de recursos, de hombres, de ideas. Dejando de lado la crónica de sus diversos estatutos y constituciones, pasando por alto el espíritu de la ley de su nacionalización (1858), cabe mencionar el anquilosamiento creciente de los contenidos y métodos de su enseñanza, su poco común impermeabilidad a todo cambio, y la transformación del grupo de docentes en una verdadera camarilla, tan poco actualizada en punto a conocimientos como orgullosa de su prosapia y sus blasones. Los programas oficiales y los textos utilizados, leídos hoy, constituyen una verdadera condena de ese tipo de enseñanza. La autosuficiencia de su claustro de profesores corre pareja con la inestabilidad social y nacional; son egoístas y provincianos. Todo es tradición y retórica.

Algún atisbo de rebeldía frente al agobio de lugares comunes —tal la tesis de doctorado que presentó Ramón J. Cárcano— se convierte en un verdadero escándalo nacional, con proyecciones políticas, como que termina el incidente con la expulsión del Nuncio papal, monseñor Mattera, ordenada por el Poder Ejecutivo, desde Buenos Aires, por indebida ingerencia. Algún intento posterior de disolver el conformismo ambiente —así las anunciadas conferencias de Arturo Capdevila comparando la moral cristiana y la budista— no hace sino fortalecer, por lo menos en apariencia y transitoriamente, las defensas de esa sociedad.

Pero el país había cambiado sustancialmente, y en ese contexto deben entenderse los antecedentes mediatos e inmediatos de los acontecimientos de la Reforma. Si en Córdoba seguían gobernando los grupos de firme extracción conservadora, a partir de 1916 había llegado a la presidencia de la Argentina, Hipólito Yrigoyen, jefe del Partido Radical, movimiento heterogéneo pero expresivo de los nuevos sectores de la clase media, particularmente urbana y suburbana (donde estaba la fuerza de su clientela electoral), los que a su vez eran expresivos tanto del «impacto inmigratorio» como

del intenso proceso de urbanización y de las influencia que ambos fenómenos tuvieron sobre la estructura productiva del país, que ya había dejado de ser una gigantesca estancia para convertirse en otro agropecuario, esto es agrícola y ganadero. Las manufacturas e industrias, las primeras manifestaciones obreras y la aparición de los sindicatos, las recién llegadas ideas anarquistas y socialistas, las expresiones de rebeldía del artesanado en disolución y del proletariado en ascenso, las huelgas y manifestaciones de masas tanto en el campo como en la ciudad, la presencia en el parlamento de los legisladores del Partido Socialista, etcétera, indican nuevos tiempos. Pero ni esos gritos e imprecaciones, ni el ruido de las forjas y los molinos parecían conmover la tradicional siesta cordobesa; la ciudad, y más aún la provincia, conservaban su ritmo y su quietud, incubando, sin embargo, en su seno estallidos y contradicciones que fueron tanto más fuertes cuanto más rígidas las estructuras.

Pero el contexto internacional también habíase modificado categóricamente; y a estas influencias deben prestarse particular atención para entender las facetas del proceso de la Reforma Universitaria. El mundo, la «civilización» como entonces se decía, se había desgarrado en los campos de batalla; la Primera Guerra Mundial constituyó una brutal fractura del ingenuo optimismo que se había ido acumulando y, repentinamente, se deshacía en una tragedia impar. Crujían los viejos imperios y rodaban tronos y cabezas de monarcas. De las remotas y heladas estepas rusas llegaban noticias de que una revolución pretendía, dirigida por un puñado de intelectuales y reducidos grupos de obreros esclarecidos, formar una nueva sociedad—entre utópica y pragmática—de soldados y campesinos. Poco antes, y desde el extremo norte de la América Latina, llegaban noticias no menos sorprendentes: una profunda conmoción revolucionaria sacudía a México, exaltando líderes capaces de estremecer el secular yugo de miseria y fatalismo que agobiaba a los millones de indígenas desamparados. Y de la epopeya del pueblo hermano, los lectores argentinos tenían excelentes noticias a través de dos testigos y corresponsales de excepción: Rodolfo González Pacheco y Tito Livio Foppa; hasta algún tango, olvidado ya, registra el interés, entre nosotros, por estos acontecimientos.

Una situación internacional conmovida y trágica, una situación nacional inédita, con la puja por el control efectivo del poder político por parte de los nuevos grupos en ascenso, constituyen el telón de fondo que da relieve a los episodios que sacudirán a Córdoba a partir de 1918 y se propagarán, con inusitada energía y velocidad, al resto del Continente; décadas después también ejercería influencia sobre los movimientos estudiantiles y universitarios de Europa y Estados Unidos. Pero su importancia, al mismo tiempo, debe serle atribuida por el número de estudiantes que interesó, la increíble dispersión dentro de un ámbito geográfico amplísimo, y una nota no menos significativa: su perduración, a través de las décadas, como ideario y como influencia. Prácticamente la gran mayoría de los líderes civiles de América Latina del último medio siglo se formaron en universidades donde esas ideas —precisas o confusas— eran el pan cotidiano. A favor o en contra de ellas, a su sombra o usurpando sus principios, cuando no envileciendo las palabras, centenares de hombres se vinculan a la Reforma Universitaria; baste citar por las grandes distancias en el tiempo y diferencias de realización que los separan, dos nombres: Víctor Raúl Haya de la Torre y Fidel Castro.

De todos modos no debe llamar demasiado la atención el hecho que haya adquirido tanta fuerza en Córdoba, y una menor en las restantes universidades argentinas, compensada con la sobresaliente importancia que tuvo en el resto de América Latina. La Universidad de Buenos Aires, más moderna y flexible, más abierta a los vientos renovadores, a pesar de ciertos sobresaltos y conflictos, fue adecuándose mejor a los nuevos requerimientos: a sus aulas concurría una cantidad en aumento de estudiantes de los estratos medios de la sociedad, muchos de ellos hijos de inmigrantes, cuando no inmigrantes ellos mismos; el cuerpo docente también había demostrado mayor permeabilidad y así, voces de acentos distintos, como la de José Ingenieros, se hacían oír con predicamento creciente. Es probable que estos factores permitan explicar la mayor plasticidad de sus cuadros dirigentes, y el que hayan podido absorber mejor el «impacto», para muchos tradicionalistas una verdadera amenaza al orden. Y volviendo del revés el argumento, la mayor rigidez mental de los dirigentes de la de Córdoba les impidió acceder a las pequeñas reivindicaciones iniciales, abriendo, por su obstinación en no transigir, las compuertas a un

verdadero movimiento de masas. Y este mismo razonamiento parece válido para explicar porqué, dejando de lado la innegable impronta que las ideas reformistas dejaron sobre varias generaciones de argentinos, en definitiva ellas no hayan alcanzado efectiva trascendencia política; en cambio, en países con una organización social más rígida, con universidades de un reclutamiento estudiantil más restringido, con posibilidades profesionales independientes más escasas, sí entronque con grandes corrientes políticas y, en este sentido, haya ejercido allí un verdadero liderazgo ideológico.

Pero además de su propagación espacial —desde México hasta la Argentina— bien pronto las ideas de la Reforma Universitaria desbordan los claustros, los trascienden y, arrebatados por juvenil apremio, quieren proyectarse sobre toda la sociedad. Es decir, bien temprano van más allá de los intereses y aspiraciones estudiantiles para querer confundirse —con razón o sin ella— con los de toda la sociedad. Expresan, aunque no siempre hayan tenido clara conciencia de ello, con vehemencia verbal, con rotura de cristales, con improperios y derribamiento de estatuas, los intereses de nuevos grupos sociales que reivindican, o por lo menos pretenden hacerlo, los de toda la comunidad, para afirmar la participación activa en el proceso político y, sobre todo, para legitimar su presencia en el escenario nacional y continental. Si la universidad —ellos lo habían sentido en carne propia— fue un reducto de minorías privilegiadas, ¿qué mejor razón, pues, para proclamar a los cuatro vientos la universidad de las mayorías? Si esos grupos se habían sentido marginados y apartados del ejercicio de sus derechos políticos, ¿qué mejor argumento para proclamar la solidaridad de todos los habitantes? Y si los problemas se multiplicaban como un espejo por toda América Latina, ¿no estaba indicando eso precisamente que era indispensable postular la unidad continental y denunciar a sus enemigos nativos y extranjeros?

Alguien ha dicho, con expresión feliz, que la Reforma salió a buscar un maestro y no pudo hallarlo; advirtió entonces, no sin franca sorpresa, que la universidad no daba maestros, otorgaba apenas títulos que habilitaban para un mezquino ejercicio profesional, sin vuelo y sin ambiciones, salvo las de conservar la

posición social y acrecentar un futuro. Comprobaron luego que idéntica «anemia de ideales» podía percibirse en todo el sistema educacional, empobrecido por el estrechamiento mental de un positivismo que se mostraba cada vez más pedestre y agotado. De allí a atribuir la responsabilidad de esa situación a la sociedad solo se requería dar un salto, y la Reforma lo dio, y con juvenil elegancia. Comprendió las inadecuaciones y carencias del sistema educacional, y las de la universidad como institución en especial; planteó un contenido político y social que lo estrictamente educativo y pedagógico no agotaban. Propusieron una gran interrogante sobre la racionalidad de la sociedad; y para buscar respuestas abrieron sus ventanas —con violencias y forcejeos por momentos— a las corrientes renovadoras de la más diversa procedencia, confundiendo en su apresuramiento y no pocas veces, grandilocuencia y autenticidad.

Además, por doquier se respiraba un nuevo estilo de vida; el modernismo había modificado los gustos y las formas expresivas, surgía una inédita retórica como lo prueba el análisis de los discursos y proclamas, y como surge rotundamente de la letra (de José Gálvez, peruano) y música (de Enrique Soro, chileno) del *Himno de los Estudiantes Americanos*; si bien es cierto que este himno fue aprobado en 1912, durante el Congreso de Estudiantes Americanos reunido a la sazón en Lima, es decir pocos años antes de la Reforma, el hecho mismo que la juventud argentina lo haya cantado durante las jornadas más combativas demuestra que estaba, de algún modo, identificado con el estilo y su espíritu. Hoy, en cambio, nos hace sonreír con melancolía...

Los hechos

Los factores desencadenantes fueron de escasa monta; pero su trascendencia poco menos que inmediata demuestra que esas reivindicaciones se insertaban en un contexto altamente explosivo. Las escaramuzas y tensiones terminaban en verdaderas batallas, con quebrantamiento del principio de autoridad, intervención del poder político central y movilización de la fuerza pública. De todos modos las fotografías de la época nos muestran estudiantes con trajes oscuros y tradicionales, camisas con cuellos almidona-

dos, cuando no con lentes y bastón. Hay en ellos un extraño dejo de nostalgia. Y para comprender el estrato social de los protagonistas basta comparar la indumentaria de los revoltosos estudiantes de la Reforma de 1918 con la de los obreros que pocos meses después protagonizarán —durante la llamada Semana Trágica— uno de los episodios decisivos de la historia social argentina contemporánea. Y también fue distinto el comportamiento de las «policías bravas» frente a ambos hechos; las amarillecidas fotografías que hoy muestran a los estudiantes revelan, por sus actitudes y sus gestos, que eran tratados con la firme consideración que merecían como futura clase dirigente, quizás transitoriamente exaltada o extraviada. Hasta en sus lugares de detención los estudiantes conservarán el ánimo y el espíritu suficientes como para posar para la posteridad.

En diciembre de 1917 el Centro de Estudiantes de Ingeniería protesta por una determinada y, a juicio de ellos, lesiva modificación de los horarios de asistencia a clase; el Centro de Estudiantes de Medicina, por su parte, protesta por la supresión del internado en el Hospital de Clínicas y las autoridades alegan «razones de moralidad y economía». Desoídos los reclamos y pasadas las vacaciones estivales, que se suponen capaces de hacer olvidar las exigencias, insisten los estudiantes constituyendo un Comité Pro Reforma, que luego se convertirá en la Federación de Estudiantes de Córdoba (16 de mayo de 1918).

El Consejo Universitario, en uso de sus prerrogativas y en ejercicio de los principios de autoridad, decide «no tomar en consideración ninguna solicitud de los estudiantes»; vale decir, niega hasta el elemental derecho de peticionar. El clima tornábase casa vez más tenso; en vísperas del comienzo de las clases el Secretario de la Universidad solicita, en forma oficial y para resguardar el orden que razonablemente supone amenazado, auxilio a la fuerza pública; las autoridades policiales inquietan al solicitante «se sirva indicarme por nota la cantidad de tropa que desee, si de caballería o infantería [...]».

La suerte estaba echada y el proceso en marcha: el 31 de mayo se proclama, desde un teatro, la huelga general. Las autoridades replican clausurando la Universidad:

Atento los reiterados actos de indisciplina que públicamente vienen realizando los estudiantes de las distintas facultades de la Universidad, como ser: inasistencia colectiva a las clases, medios violentos para impedir la matriculación de alumnos, falta de respeto a la persona de académicos y profesores, manifestaciones notorias de rebeldía contra las autoridades del instituto, todo lo cual ha perturbado la función docente [...] resuelve: clausurar las aulas de la Universidad Nacional de Córdoba hasta nueva resolución del H. Consejo Superior. Queda prohibida la entrada al instituto a toda persona ajena que no sea académico, profesor o empleado del mismo.

Frente a esta situación, los mismos estudiantes solicitan a las autoridades nacionales la intervención de la alta casa, pedido al que estas acceden designando para desempeñar tan delicadas funciones al Dr. José Nicolás Matienzo, a la sazón Procurador General de la Nación. El Dr. Matienzo advierte en seguida las rigideces que entorpecen el buen gobierno de la institución, como que el cuerpo directivo se ha convertido en una verdadera oligarquía arbitraria, que designa al personal docente sin participación siquiera de los profesores. Declara caducas las designaciones de los cargos de rector, decanos y consejeros de mayor antigüedad; propicia un plan de reformas moderado, más flexible y que resta margen de maniobras a la improcedencia y al continuismo. Luego convoca a elecciones de decanos, las que deparan la sorpresa del triunfo de los apoyados por el movimiento estudiantil. Encarrilada la restauración del orden, por lo menos así se creía, el Dr. Matienzo retorna al desempeño de sus funciones judiciales en la Capital. Aunque restaba elegir rector, estimaba concluida su misión.

Pero será precisamente en torno a esta elección que se enardecerán los ánimos. Las líneas estaban tendidas. Los grupos tradicionales alientan al Dr. Alberto Nores; los renovadores al Dr. Enrique Martínez Paz; hay una tercera candidatura, menos disputada y polémica, la del Dr. Alejandro Centeno. El gobierno provincial, de signo político opuesto al del nacional, las fuerzas vivas, y muy particularmente la Iglesia, todos se comprometen en una campaña violenta que llega a la intimidación; los diarios publican encendidos editoriales. En tercera votación gana el candidato tradicional; defraudados los estudiantes por la defección de algu-

nos profesores que se habían comprometido a votar por el Dr. Martínez Paz, invaden el ceremonioso salón, expulsan a las autoridades —impidiendo de este modo la formalización del acto electoral, a juicio de ellos viciado por tanto de nulidad— y declaran la huelga general. Es el 15 de junio de 1918, fecha considerada a partir de entonces como la de la Reforma Universitaria.

El conflicto alcanzaba su clímax: mitines y amenazas; la movilización de ambos grupos ahonda la crisis, cuya solución no puede percibirse todavía. Los intereses políticos se suman y entreveran los lineamientos del proceso; los grupos conservadores apoyan al Rector, cuya autoridad entienden «avasallada»; los radicales, en forma indirecta, no dejan de ver con franca simpatía el movimiento renovador; los socialistas, por su parte, desconfían por momentos y creen que pueda tratarse de una «maniobra oficialista», etcétera.

Durante las sesiones del Primer Congreso de Estudiantes convocado por la Federación Universitaria Argentina, que se realiza precisamente en Córdoba durante esos días exaltados, se advierten ya algunas de las contradicciones que signarán el futuro del movimiento. Desde el presidente, Osvaldo Loudet, que pretende encauzarlo hacia temas estrictamente específicos, hasta quienes aspiraban darle un carácter político. Así, Gabriel del Mazo, propone a Yrigoyen como presidente honorario del Congreso; Julio V. González, por su parte, avanza en el sentido de lograr una formulación de corte socialista.

En síntesis, lograda la renuncia del Dr. Nores, es el propio Ministro de Instrucción Pública quien se hace cargo de la situación, luego que los estudiantes ocupan la Universidad y tienen el «increíble atrevimiento» de nombrar profesores y autoridades. Pero pronto serán desalojados por la fuerza pública. La presencia personal del Ministro calma los ánimos; se designan profesores entre algunas personalidades apoyadas por los estudiantes como Deodoro Roca, Arturo Capdevila, Arturo Orgaz, etcétera. La despedida del Interventor se convirtió en un verdadero torneo oratorio. Todo había terminado. O dicho con otras palabras, todo comenzaba... Al cabo de muy poco tiempo el movimiento generado en Córdoba se propagaba al resto del país y en seguida a toda América Latina.

Ideario

De las proclamas y declaraciones estudiantiles, de las concesiones por ellos obtenidas, de las postulaciones formuladas, de las aspiraciones no concretadas, de la actividad de sus dirigentes, puede inferirse un ideario bastante orgánico, aunque no haya sido expresado en forma suficientemente explícita. Muchas de sus reivindicaciones han pasado a integrar hoy los estatutos de numerosas universidades latinoamericanas y han sido por lo menos formalmente admitidas aunque no siempre cumplidas; debe pensarse, de todos modos, en el sentido precursor y en la audacia que entonces poseían esas postulaciones; es decir, adquieren toda su dimensión si las referimos a su momento, de otro modo a veces podrían parecer lugares comunes...

De dos puntos básicos —*participación estudiantil y autonomía universitaria*— pueden inferirse casi lógicamente los restantes; pero de todos modos parece preciso decir algo sobre este par de conceptos, probablemente mortificados por el uso cuando no el abuso que de ellos se ha hecho y se sigue haciendo.

El gobierno de la universidad a cargo del Estado (esto es, concebida como un organismo administrativo más o menos eficaz y adaptable a los requerimientos educacionales) o el gobierno de la universidad a cargo de grupos académicos (con o sin participación de los profesores) son formas que han demostrado su carácter insatisfactorio y sus serias limitaciones; una larga tradición histórica indica que la burocracia en el primer caso o la estructuración de camarillas en el segundo son consecuencias casi inevitables. Y su rigidez queda evidenciada, sobre todo en épocas de cambio, que es precisamente cuando se torna más necesaria la flexibilidad, y de este modo se termina por perder de vista el objetivo mismo de la institución, que es la formación y capacitación de los estudiantes. Por tanto la participación de estos parecía el mejor fermento de renovación. Además el joven, muy naturalmente, quiere convertirse en el centro y en el eje del proceso; rechaza someterse al mismo pasivamente.

Ahora bien, de la participación directa del Estado, o en el otro extremo el Estado como dador de los recursos económicos indispensables para la supervivencia de la institución, se deriva la ingerencia de la política inmediata y la subordinación de la libertad de investigar y enseñar a grupos o partidos circunstanciales en el poder, factor tanto más grave cuanto que se considera que la universidad debe formar hombres acostumbrados al ejercicio del pensamiento crítico y capaces de reflexionar sobre alternativas. De aquí, y de las añejas tradiciones europeas, surge la postulación de la necesidad de la autonomía, sin que esto signifique privilegios o creación de fueros especiales, o perfile un concepto de extraterritorialidad incompatible con la idea de un Estado moderno y homogéneo; solo pretende construir un ámbito para trabajar y enseñar en libertad, sin inmediateismos.

Ambos postulados —participación estudiantil y autonomía universitaria— parecen ser esencialmente democráticos; pero para serlo efectivamente reclaman medidas complementarias, así, por ejemplo, la *gratuidad de la enseñanza*, único modo de posibilitar el acceso de los grupos sociales menos favorecidos (y dejando de lado las limitaciones que esto trae aparejado), síguese la asistencia libre a clases, pues no es un misterio que concurren cada vez más estudiantes que trabajan, y además ese derecho permite al alumno demostrar su desacuerdo con la enseñanza del profesor; el acceso no solo nunca debe ser dificultado sino más bien *facilitado* mediante horarios adecuados y becas que permitan dedicar todo su tiempo a quienes, carentes de recursos, demuestran capacidad y contracción al estudio. En ese sentido la Reforma se mostró rotundamente «antilimitacionista», o sea antimalthusiana, como suele decirse hoy.

Con respecto al personal docente se postuló, entre otras medidas, la libertad de cátedra (medio idóneo para asegurar la pluralidad ideológica y evitar dogmatismos esterilizantes). Pero a su vez el ejercicio de una cátedra, que implica serias responsabilidades intelectuales y morales, tampoco puede ser una prebenda de por vida; si la renovación es uno de los signos de los tiempos, la periodicidad de las cátedras constituye una de sus consecuencias directas; y las designaciones deben ser el resultado de concursos y oposiciones, medio idóneo para evitar la consolidación de las abominadas camarillas.

De carácter más general pueden estimarse reclamos tales como el derecho de agremiación o asociación de los estudiantes, para hacer valer de este modo sus reivindicaciones, y el requerimiento de publicidad de los actos de gobierno.

Entendida a su vez la universidad como una institución no aislada, sino por el contrario arraigada a su medio y a su momento histórico, se hace indispensable postular la necesidad de una toma de conciencia, desprejuiciada y audaz, de las cuestiones nacionales e internacionales; vale decir, aceptar, como un ingrediente más de la formación de los estudiantes y futuros profesionales, la politización bien entendida. Un sentido de responsabilidad le asigna a esta tarea una dimensión liberadora por su contenido y latinoamericana por su espacio geográfico y por la semejanza de sus problemas. La legitimidad de todos estos planteamientos y su coherencia interna parecieron entonces satisfactorios; más aún, ese ideario reformista fue capaz de inspirar un apasionado entusiasmo y formar conciencias. Si algunos pueden reprochar quizás el ingrediente retórico de esas aspiraciones, nadie en cambio podrá dudar del fervor y la autenticidad con que fueron formuladas, aunque por momentos puedan no ser compartidas en su totalidad o la experiencia haya mostrado actualmente algunas de sus inconsecuencias y restricciones.

A partir del momento mismo en que estas ideas reformistas comienzan a perfilarse, las interpretaciones del carácter del proceso se tornan más complejas; resumirlas sería recapitular toda la historia del movimiento universitario y de sus proyecciones a la luz de dichas interpretaciones; ya en el peruano J. C. Mariátegui o en el cubano J. A. Mella aparecen sobresalientes indicaciones en este sentido. Sin pretender esbozar siquiera el punto, de todos modos parece francamente útil recordar que, a juicio de Pablo Lejarraga, partícipe y cronista de aquellos sucesos, las interpretaciones podrían resumirse en dos: una generacional y otra clasista. La primera, que ha reaparecido muy recientemente y no solo para su enjuiciamiento histórico, también ha sido aplicada para explicar sucesos contemporáneos similares del Nuevo y Viejo Mundo; ella tendría, siempre en opinión del citado Lejarraga, la limitación de desvincular la generación del proceso histórico; explicar todo, o

casi todo, por la irrupción de una nueva sensibilidad e inéditos ideales, asignándose, por supuesto, también una misión diferente. Además atribuye a la juventud un carácter de alguna manera mesiánico. Si esta puede pecar por mecanicista o fatalista, el mismo riesgo corre la interpretación clasista, cuando simplificando en exceso los términos consideró a la Reforma Universitaria como un movimiento pequeño-burgués y por tanto contrarrevolucionario. De ambos podría decirse «ni tanto, ni tan poco». Las interpretaciones modernas intentan superar esas evidentes limitaciones o restricciones.

Proyección continental

Al frente de la valiosa recopilación documental y testimonial *La Reforma Universitaria* (La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería, 1941; 3 volúmenes), aparece un mapa sugestivo, «Ciudades capitales de la Reforma Universitaria», a través del cual puede tenerse una idea más o menos aproximada a la amplitud del ámbito que esta alcanzó.

Largo, y quizás innecesario, sería seguir paso a paso los acontecimientos y las modalidades que ellos adquirieron según los países; y las dificultades aumentarían si, dejando atrás la primera etapa, quisiéramos transmitir, a través de una exposición sucinta, las peculiaridades que alcanza luego del dramático año 1930, con el quebrantamiento de un modelo de desarrollo hacia afuera y el avasallamiento de las instituciones democráticas, en casi toda América Latina, por parte de gobiernos de facto o dictaduras.

A los efectos que aquí interesa quizás baste recordar algunos elementos, luego de señalar que la propagación fue fulminante. Así, en Perú, adonde habían llegado las noticias —magnificadas quizás— de los sucesos de Córdoba, y luego de la inflamada oratoria de Alfredo L. Palacios a su paso por Lima (1919); allí, el primer legislador socialista de América Latina, terminó uno de sus siempre entusiasmantes discursos diciendo: «La revolución universitaria debe hacerse con los decanos o contra los decanos».

Ya en marcha el proceso, es electo presidente de la Federación de Estudiantes Víctor Raúl Haya de la Torre, quien rápidamente

convocó un congreso a realizarse en el Cuzco (marzo de 1920), donde, entre las numerosas resoluciones adoptadas recordamos: «La creación inmediata de la universidad popular, bajo la dirección de la Federación de Estudiantes del Perú»; creación que llevó el nombre de Manuel González Prada. Las primeras conquistas obtenidas (leyes y decretos del año 1919, de franca inspiración reformista, con participación estudiantil en los consejos, libertad de cátedra, etcétera) fueron bien pronto opacadas por la dictadura de Leguía, cuya represión del movimiento juvenil y popular originaría mártires como los caídos el 23 de mayo de 1923.

Quizás no vaya en menoscabo de la imagen combativa y heroica de los estudiantes peruanos recordar otras actitudes, que probablemente la complementen. Por ejemplo, los estudiantes de Trujillo, en 1923, sostenían: «como los universitarios del norte no habían elegido maestro de la juventud desde hacía cuatro años, se esboza la candidatura del gran educador mejicano don José Vasconcelos [...]», postulación de fuertes implicaciones políticas, pues a ella aspiraba nada menos que el Presidente de la República, Augusto B. Leguía. Pero más que el incidente se quiere destacar el significado de esa elección de «maestro de la juventud», que también define una época y un estilo.

De la extensa y por momentos copiosa bibliografía existente recordemos a José Carlos Mariátegui, quien en uno de sus perdurables trabajos que integran *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* hace una excelente y precisa caracterización del movimiento, de sus vertientes y sus dimensiones, con particular referencia al proceso de su país.

En Chile, la Primera Convención Estudiantil se reúne en junio de 1920; la lectura de su «Organización y declaración de principios acordados» revela su espíritu, directamente emparentado con el de la Reforma cordobesa. Era, como la llamaban los estudiantes, la «época del terror blanco», cuando apelando a incidentes, saqueos y haciendo gala de un «chauvinismo» nacionalista excluyente, se pretende intimidar a las nuevas generaciones; se llegó a arengar contra ellas desde los balcones de la misma Casa de Gobierno. Pero más elocuente de lo que pueda decirse, parecen estas palabras escritas, entonces, por un testigo presencial:

Nadie quería ser menos patriota y cada uno extremaba el rigor, de palabras o de acción, contra los estudiantes. Si alguien pasaba por la calle con un libro bajo el brazo era mal mirado porque decían que era peruano o estudiante. Si pasaba algún muchacho con las melenas algo crecidas sospechaban que era subversivo. Había que andar cubierto de banderas y vanagloriarse de haber apaleado a un obrero o estudiante para que lo creyeran chileno [...]

Y es de 1922 el Manifiesto Pro-Reforma Universitaria que, según resoluciones adoptadas, propicia la autonomía, las modificaciones del sistema docente, la revisión de los métodos y del contenido de los estudios y la extensión universitaria. En medio de los desbordes patrióticos, la Federación de Estudiantes de Chile expresa —en gesto que mereció aplausos en otros varios países— su confraternidad a la equivalente peruana con motivo del centenario de la independencia del país hermano; gesto de solidaridad americanista, conforme al ideal de la Reforma.

Entre setiembre y octubre de 1921 se reunió en México el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, cuyas discusiones y conclusiones reflejan el ideario al que nos estamos refiriendo. Muchos de sus integrantes constituyen hoy figuras sobresalientes de la cultura de Hispanoamérica; fue un conjunto de nombres de excepción, entre los cuales cabe recordar a Daniel Cossío Villegas (presidente del Congreso y secretario general de la Federación), Pedro Henríquez Ureña, Raúl Porras Barrenechea, Miguel Ángel Asturias, Rafael Heliodoro Valle y tantos otros. Lo que sí parece significativo destacar es que sus resoluciones se van llenando de verdadero contenido social.

En cambio, en Cuba el Primer Congreso Nacional de Estudiantes se realiza en 1923; sus promotores anuncian que vienen «a luchar por los mismos principios que enunciados por la juventud cordobesa de 1918, llevaron a renovar las universidades argentinas por el único medio posible, por el sagrado medio de la agitación revolucionaria, y después de iluminar el continente indo-americano, prendieron en este país, donde llevaron a la lucha a una juventud sana y consciente». Presidió el torneo Julio Antonio Mella, hoy figura legendaria y tempranamente asesinada por

órdenes del dictador Gerardo Machado; y cuyas son estas palabras:

En la mañana, cuando la América no sea lo que hoy es, cuando la generación que pasa hoy por las universidades, sea la generación directora, las revoluciones universitarias se considerarán como uno de los puntos iniciales de la unidad del Continente, y de la gran transformación social que tendrá efecto.

Siguiendo idéntico criterio podríamos multiplicar las referencias y ofrecer los elementos que permitan formarse una imagen enriquecida de los movimientos estudiantiles de Colombia, Uruguay, Panamá, Bolivia, Paraguay, Brasil, Puerto Rico, etcétera. Pero con lo mencionado estimamos es suficiente.

Por supuesto que todo lo expresado en modo alguno pretende restar importancia a la vieja y combativa tradición estudiantil, de tan larga data como que puede rastrearse desde la Colonia; pero ahora, fecundada por la Reforma y en el caldo de cultivo favorecido por las hondas transformaciones socioeconómicas, sus dimensiones serán otras; incidirán sobre el quehacer político (antes poco menos que inconcebible), y es en este sentido que su importancia es sobresaliente.

Proyección y actualidad de los problemas

Con sus altibajos el movimiento reformista prosigue su proceso de propagación hasta 1930, fecha decisiva en la historia hispanoamericana: termina entonces realmente una época, al agotarse el modelo de crecimiento hacia afuera (esto es, de crecimiento dependiente o inducido por los países centrales y desarrollados). Simultáneamente entran en crisis las clases medias, de donde provienen en su abrumadora mayoría los contingentes estudiantiles que concurren a la universidad, o presionan por ingresar a la misma. La crisis traerá como secuela el retorno de los grupos tradicionales, quienes gobiernan muchas veces a través de las dictaduras militares. En la práctica hay una renuncia a la democracia formal y al espíritu republicano (una de sus consecuencias

será la intervención crónica de las universidades, esto es, la negación de la autonomía postulada y a veces dificultosamente obtenida); esta situación, hartó generalizada, llevará a la juventud hacia una actitud menos complaciente y más combativa, ya que ve disiparse las conquistas difícilmente conseguidas pero nunca consolidadas. Debe pensarse que en la universidad las clases medias encontraban un canal de ascenso social y político que les permitía, al mismo tiempo, insertarse en un contexto cada vez más complejo y exigente.

En torno a conflictos bélicos geográficamente alejados, pero muy entrañablemente sentidos en toda América Latina, se produce una creciente polarización de las fuerzas; así, alrededor de la Guerra Civil Española primero y de la Segunda Guerra Mundial después, los movimientos estudiantiles se expresaron mayoritariamente como partidarios de la República, en el primer caso, y de los Aliados, en el segundo. Los grupos tradicionales, aunque minoritarios, tenían a su favor el poder del Estado, y por lo tanto de reprimir o, en última instancia, intervenir cuando no clausurar sencillamente las universidades.

La segunda posguerra traerá aparejada una conmoción ideológica y estructural; y la primera no exclusivamente por influencias foráneas como suele decirse con ligereza aunque absurdo sería negar que las hubo e importantes; aparecen en los centros intelectuales y universitarios corrientes renovadas de tinte nacionalista y populista, que se suman a las de vieja data, como las marxistas y liberales. Pero más importante para explicar el proceso quizá sea recordar la elevada tasa de crecimiento de la población con enormes repercusiones sobre el sistema educacional, el proceso de urbanización y, sobre todo, el de industrialización que corresponde al nuevo modelo de desarrollo implícito, el de sustitución de importaciones.

La crisis se agravó porque muchos de nuestros países carecían realmente de alternativas, y en otros porque se empecinaban en mantener sus pautas productivas, de carácter extractivo, para vender materias primas y que aceptaban la industrialización casi a regañadientes, como un complemento precario. En este sentido, podría decirse que predominó la espontaneidad y la improvisación.

De todas maneras se advierte el surgimiento de nuevos grupos sociales y nuevas actividades, con interesantes aunque confusos proyectos nacionales.

La explosión demográfica, mencionada ya, se transforma en una verdadera explosión educacional, y a partir de 1950 aproximadamente, sus ondas expansivas comienzan a sentirse en la universidad ya desbordada e incapaz de absorber el número de nuevos postulantes. Cuando gobiernan grupos conservadores imponen una política «limitacionista», en cambio cuando predominan gobiernos populistas se da un incremento sensible de la matrícula universitaria, pero sin modificaciones sustanciales —en punto a carreras, programas y contenidos— con relación a la universidad tradicional. El aumento hace cada vez más evidente la carencia de recursos humanos y económicos, insuficientes siempre para enjugar los déficit de arrastre, y mucho más para hacer frente al crecimiento y al cambio. Las carreras se hacen cada vez más disfuncionales, con franco predominio de algunas como derecho y medicina, para los requerimientos de los países, circunstancia muy sensiblemente agravada porque coincide con modificaciones en la función misma de las profesiones liberales. Los graduados, en número cada vez mayor, pasan a ser asalariados, esto es, «dependientes» del Estado, de empresas, de sindicatos, etcétera; en suma, cada vez menos independientes. Esta situación, sumada a muchos otros factores, hacen que se ejerzan presiones crecientes sobre la universidad, exigiéndole que resuelva problemas que exceden su marco de competencia.

Para las autoridades de las altas casas de estudio y para los grupos dirigentes, perplejos y por momentos inermes, se plantea la «profesionalización» como alternativa para eludir la «politización» que parece perturbar la modorra institucional. Pero la politización es ineludible, ya que ella significa un compromiso para encontrar alternativas tanto para el país como para la formación profesional. Todos los gobiernos de tipo conservador —y cualquiera sea su denominación externa— aspiran a obtener profesionales conformistas, lo que parece un contrasentido, pues toda época de cambio, y más aún la nuestra que lo es de cambio acelerado, demanda espíritu crítico y capacidad de discutir y optar entre propuestas diversas.

Las corrientes populistas —y otro tanto ocurrió con las corrientes mesianistas— se mostraron incapaces de encontrar soluciones inéditas; y en el forcejeo por hallarlas suelen tropezar con la franca oposición de las corrientes que se siguen aferrando, muchas veces, a sus ideas de *autonomía* y *participación*.

Como protagonistas de los procesos políticos los universitarios ceden posiciones; la estructura de poder se torna muy compleja y en ella tienen gravitación creciente grupos militares, empresarios y obreros, con mayor o menor representatividad. Vale decir, por tanto, que los claustros ya no tienen el casi monopolio de formar clase dirigente.

Vuelven a plantearse otra vez los criterios —ya sostenidos a partir de 1918 en Córdoba y nunca resueltos, por lo demás— que pretendían que la universidad podía y debía ser la vanguardia de los procesos de cambio, por su clara conciencia de las necesidades nacionales y su sentido de responsabilidad, amén de sus calificaciones técnicas. Pero a pesar de la larga historia de lucha de los estudiantes, tanto desde dentro como desde fuera de la universidad, parece demostrado que cuando una revolución (no un golpe de Estado) se sitúa realmente a la vanguardia del proceso de cambio y desarrollo, e interesa eficazmente e incorpora efectivamente a la gran mayoría de la población de sus respectivos países al proceso, las universidades y los estudiantes —salvo muy contadas excepciones— quedan a la retaguardia del mismo. Así, por ejemplo, uno de los problemas clave, para la Reforma, ha sido el de la autonomía; pues bien, en un momento dado puede la autonomía constituirse en un impedimento serio para elaborar una política educativa, ya que en ciertos casos puede entorpecer, más que favorecer, las perspectivas de una planificación nacional y racional. Y otro tanto ocurre con el concepto de participación estudiantil en el gobierno universitario; ¿qué ocurre cuando la participación se amplía tanto que se llega a expresar la necesidad de que incluya a toda la comunidad en su gobierno y en la fijación de su política? El razonamiento aquí expuesto no constituye una hipótesis desvinculada de la realidad; antes bien, es un intento de teorizar cuestiones muy concretas que ya en América Latina se han suscitado. Algunos problemas que no alcanzaron soluciones oportu-

tunas y satisfactorias dejan de tener sentido cuando son superados los términos dentro de los cuales se los planteaba.

La combatividad, el desinterés, el espíritu de sacrificio, son algunas de las notas que permiten mantener vivo el generoso ideario de la Reforma, aun cuando, como se acaba de ver, muchos aspectos deban ser ya seriamente reconsiderados, o por lo menos enunciados en otra forma. De todos modos sigue inspirando y convoca a millones de estudiantes a luchar por una sociedad más democrática, con creciente ingerencia en todos los niveles de decisión. De diez a quince años a esta parte quizás no transcurra un mes sin que el cable registre acontecimientos en las altas casas de estudio en todo el Continente, de México a Buenos Aires, pasando por Caracas o Bogotá, con ocupaciones de edificios cuando no con muertos y heridos o centenares de presos. Es evidente que esas conmociones expresan un disconformismo casi siempre desinteresado, pero que no todas las veces implica una propuesta alternativa viable para los países, las universidades y los mismos estudiantes. Ahora presionan no solo los estratos más bajos de las clases medias, sino también los más altos de los sectores populares, fortalecidos por su radicalización ideológica. De todos modos puede afirmarse que su rebeldía expresa un malestar profundo, a través del cual se advierten inadecuaciones o trabas al desenvolvimiento democrático (con una redistribución más equitativa de todos los bienes y servicios y no solo los económicos). Y si no siempre aportan soluciones, por lo menos indican un desafío y un señalamiento del disconformismo, factores todos estos expresivos de la grave crisis que aqueja a América Latina.

ÍNDICE

Prefacio	I
Sarmiento sentidor, hacedor, educador y escritor	1
Educación popular	23
El programa de Sarmiento	25
A cien años de «Educación popular»	30
Educación común	43
Domingo F. Sarmiento y José P. Varela: Hacia la educación popular	59
I	61
II	64
III	74
Andrés Bello	79
En Venezuela	82
En Inglaterra	86
En Chile	91
La Universidad	93
La educación primaria	98
Otras inquietudes educativas	99

Mariátegui y la educación	103
Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez	119
Introducción	121
El método lancasteriano: su origen y propagación	123
Bolívar y Lancaster	128
Algunas críticas: Simón Rodríguez	134
La reforma universitaria	141
Introducción	144
Antecedentes	145
Los hechos	150
Ideario	154
Proyección continental	157
Proyección y actualidad de los problemas	160