

Cultura y educación en la Colonia

EL CLIMA CULTURAL DE LA ÉPOCA

En las décadas anteriores al descubrimiento de América el Renacimiento, surgido en Italia, se extendía al resto de Europa y estaba transformando la cultura occidental. Se ensanchaban los conocimientos sobre la tierra y el cosmos y se producían contactos intensos entre los pueblos con motivo de los concilios religiosos y del comercio entre Oriente y Occidente.

El movimiento humanista penetraba los círculos reales españoles. En la Corte castellana, la reina Isabel y los infantes asistían a las lecciones de Antonio de Nebrija, profesor de retórica en la Universidad de Salamanca y autor de la primera gramática española. Pero el refinamiento de los intelectuales que participaban del poder no evitó que la consolidación de la unidad española se hiciera expulsando a moros y judíos a comienzos de 1492. Aquella unidad se asentó en la homogeneización ideológica y cultural, como parte de la cruzada por la unificación cristiana del mundo.

España renunciaba así a incorporar culturas que le hubieran ayudado a entrar en la modernidad. Mientras la reina recibía lecciones de latín e historia de doña Beatriz Galindo, "la latina", y las universidades de Alcalá y Salamanca abrían lentamente sus puertas a las nuevas ideas, una incipiente burguesía industrial y comercial crecía en Barcelona, en tanto que el pueblo español seguía sumido en el atraso. La conquista y colonización de América, lejos de llevar a España el progreso y estimular la modernización, desviaron el camino de su desarrollo. España se endeudó para conducir la empresa americana. Pero las riquezas que extrajo de América pasaron por su territorio para ir a las arcas de los banqueros alemanes y financiar el desarrollo capitalista del resto de Europa.

Durante la segunda mitad del siglo XV la vida cultural era intensa en el cono sur americano, aunque los europeos ignoraran su existen-

cia. Las etnias de lengua guaraní-abá, parientes de los avanzados tupís, ya no vivían de la caza y de la recolección de plantas selváticas, pues habían llegado a ser agricultores. Varios grupos de guaraníes (carcaráes, caingúas, guaraníes de las islas) se iban extendiendo desde el Amazonas hacia el Río de la Plata, sometiendo o expulsando a pueblos como los caingang, recolectores de miel, de algarroba y de la *araucaria angustifolia*, fruto del pino de Misiones.

Los chiriguano, otros migrantes del grupo dialectal guaraní-abá, habitaron el Paraguay. A principios del siglo XVI emigraron a Bolivia y desde allí bajaron hasta Salta. En el litoral vivían también los chaná-timbú, agricultores, cazadores y pescadores de origen amazónico, así como numerosos grupos que no habían incorporado totalmente la agricultura.

Los shamanes guaraníes no eran tan sabios como los grandes sacerdotes aztecas, ni astrónomos como los mayas, ese pueblo mesoamericano misteriosamente desaparecido años atrás. Tampoco sabían construir diques y acueductos ni grandes ciudades como los incas y los europeos. *Pero poseían un conjunto de saberes importantes*: provocaban la lluvia y la fertilidad y profetizaban el futuro; cuidaban la tradición y el poder gerontocrático, bajo la protección de Tupá, la divinidad principal. Educaban sistemáticamente, aunque no llegaron a institucionalizar la función educativa como los aztecas en los *calmécac* y los *tehpochcalli* o templos-escuela y como los incas en los *ayllus*. *Los pueblos guaraníes guerreaban con sus compatriotas en el siglo XV, pero no más que los europeos entre sí*. Al mismo tiempo los grupos guaraníes constituían una unidad lingüística y una civilización bastante homogénea con una organización política sencilla y poco estratificada.

Igual que la población del litoral, los habitantes del noroeste argentino eran producto de un profundo mestizaje cultural. Dos décadas antes de la conquista los cientos de miles de indígenas, en su mayoría de origen diaguita, que habitaban el noroeste argentino, fueron sometidos por el imperio incaico. Alrededor del 1480 los incas llegaron al noroeste argentino y produjeron grandes transformaciones: cambiaron el lugar de residencia de pueblos enteros para garantizar su sometimiento desorganizando profundamente su cultura; establecieron una nueva disciplina de trabajo para los agricultores ceramistas de la zona; introdujeron pautas de planeamiento económico y avances tecnológicos. Todo ello implicó un enorme proceso educativo que articuló el mosaico de viejas culturas, dañadas por la acción destructiva de los conquistadores, con la cultura invasora.

La lengua común de los valles y quebradas del Noroeste (desde Salta hasta San Juan) era el *kakán* o diaguita, que tenía variantes dialectales. Existían en la región muchos dialectos, cuyo origen no está aún cla-

ro. Los incas, los conquistadores y los misioneros usaron el quechua como lengua franca y la impusieron a los pueblos conquistados. Los jóvenes aprendían el quechua, que se difundió como lengua común y pública, conectando a los sectores antes dispersos. Se trataba de una lengua que servía para las actividades que realizaban los hombres, por lo cual no era habitual que lo hablaran las mujeres. Los incas usaron en gran escala la fuerza de trabajo de los pueblos conquistados, para construir caminos que vincularan a los poblados con el corazón del imperio; introdujeron nuevas formas de transporte, ensancharon las poblaciones introduciendo nuevos criterios urbanísticos y llevaron a la zona alfarería importada que influyó comercial y artísticamente sobre la local. Los conquistados siguieron transmitiendo a sus hijos pedazos de tradiciones resistentes mediante los relatos, las costumbres y las creencias, pero la huella pedagógica que dejaron los incas fue definitiva.

Al finalizar el siglo XV, en las sierras centrales del territorio argentino vivían horticultores. Tenían una alfarería menos desarrollada que la del noroeste y representaban una transición entre las culturas de aquella zona y las más atrasadas del sur. Los tehuelches patagónicos, los tobas, los maticos chaqueños y numerosos grupos dispersos en casi todo el territorio conosureño evolucionaban al correr de su propia actividad educativa y de invención o de los aportes e imposiciones de otros pueblos.

Poco antes de la llegada de los españoles la historia educacional corría por canales propios en América. En el norte, el emperador azteca Moctezuma Ilhuicamina realizaba una reforma que instauraba un sistema de escuelas muy vinculado a la reproducción de las divisiones sociales, dentro de México Tenochtitlan. La educación no era concebida como una acción masiva que permitiera penetrar mejor en los pueblos conquistados. Las preocupaciones de los aztecas por institucionalizar la educación, lo mismo que las de los incas, se referían a las clases dirigentes. El pueblo aprendía mediante el trabajo, los rituales y las costumbres que les transmitían sus mayores. Los *yachaybuasi* y los *acallabusi* incas eran casas de enseñanza dedicadas respectivamente a la educación masculina y femenina de los nobles. El *ayllu* era la unidad política y social básica, que también transmitía la cultura.

Tanto los incas como los aztecas habían comenzado a concebir la educación como una práctica distinta de la política y la religión, aunque muy orientada por ellas. Es así como encontramos rasgos de instituciones decididamente educativas y de sistematización de la enseñanza. No se perfila la figura del educador diferenciada del sacerdote, pero los contenidos que se programan trascienden la formación religiosa para internarse en la política, el arte de la guerra, la ciencia y la tecnología.

En los demás pueblos no se han encontrado rastros de instituciones educativas, pero puede apreciarse que la transmisión de la cultura tuvo orden y constancia. Los rituales fueron un medio para enseñar formas de relación entre la gente; los mitos permitieron condensar, guardar y transmitir la cultura; los educadores eran siempre los ancianos y se preparaba a los jóvenes para servir a la comunidad.

LAS CAUSAS DE LA DERROTA

Así como los europeos no conocían a los americanos, éstos nada sabían de la existencia de otros países allende los mares. Pero en su imaginario, invasores extraños y poderosos llegaban desde el cielo o desde los confines de la tierra. Lamentablemente, no pudieron prever que tales personajes mitológicos se tornarían una cruda y tremenda realidad.

Un día el inca Huayna Cápac fue a visitar el Cerro Hermoso (Sumaj Ocko). Contempló la belleza del oro y la plata que su pueblo había arrancado de las minas de Colque Porco y Andacaba para ofrendar a los dioses. Los incas no poseían la tecnología necesaria para producirlos en cantidad suficiente para comerciar. Se oyó entonces surgir de las profundidades una voz fuerte como el trueno que decía: "No es para ustedes; Dios reserva estas riquezas para los que vienen del más allá". Los indios huyeron despavoridos y el Inca cambió el nombre del cerro, que desde entonces se llamó *Potojsi*: trueno, revienta, hace explosión.

Cuando los españoles llegaron, Huajna Capaj había muerto. Pero seguían presentes viejos mitos, entre los cuales se destacaba el de *pachacuti*: un concepto que aludía a la inversión del orden ejecutada por una fuerza telúrica que era castigo y nuevo tiempo a la vez. Se refería a la transformación que se producía al terminar un ciclo de 500 años, momento en el cual se volvía el mundo del revés.

Para las etnias andinas la conquista fue un *pachacuti*. Según algunos autores, la oposición entre vencedores y vencidos, conquistadores y conquistados, ignorantes y cultos, salvajes y civilizados, coincidió con la lógica dicotómica de ese mito de acuerdo con el cual las partes opuestas de las cosas buscan permanentemente un equilibrio entre sí.

Esa misma interpretación explica que las etnias americanas fueron derrotadas por los españoles porque nunca distinguieron entre los míticos visitantes extranjeros que habían imaginado y los barbudos españoles que arribaban montados en animales desconocidos. Por eso, cuando Pizarro llegó al Cuzco montado en un caballo, Atahualpa, hijo de Huajna Capaj, cayó de espaldas presa de pánico. Las predicciones acababan de cumplirse y nada podía hacer el Inca. En 1532 fue

capturado y poco después acusado de fratricidio, idolatría y conspiración contra Carlos V. Fue ejecutado mediante la pena de garrote. Los españoles habrían triunfado sobre la ideología de los indígenas. Esta teoría es contrastada con un hecho que impide generalizarla: no todas las etnias americanas se rindieron; las luchas de resistencia continuaron durante cuatrocientos años. Los comechingones y los sanavirones fueron indomables para los incas y dieron combate a los españoles durante siglos.

Otras interpretaciones otorgan más importancia a la superioridad de las formas de producción económico-sociales y del desarrollo tecnológico de los españoles —aunque, desde la guerra de Vietnam, ya no puede negarse que los pueblos logran desarrollar formas de defensa efectivas frente a las más avanzadas tecnologías y sobrevivir a las catástrofes usando sus conocimientos. De todas maneras, *el descubrimiento de América no produjo un "encuentro entre dos culturas", sino el mayor genocidio de la historia*. Los americanos no murieron solamente bajo la armas de fuego de los españoles, sino como consecuencia de la superexplotación a la cual fueron sometidos en las minas, encomiendas y plantaciones, el hambre, las enfermedades europeas y el desorden en la ecología, las costumbres y los valores que produjo la conquista. Los europeos no incorporaron ni el arte, ni la axiología, ni los conocimientos científicos, ni las costumbres de los americanos. Las etnias que sobrevivieron se adaptaron parcialmente a la cultura hispánica, mientras sus shamanes y sus amautas seguían enseñando sus conocimientos medicinales, lo bueno y lo malo, los oficios artesanales y algunos restos de sus derrotadas religiones.

Los guaraníes estuvieron cada vez más lejos de la *Tierra sin mal* en cuya búsqueda habían bajado desde el Amazonas hasta las costas del Paraná. Ya no la encontrarían en la vida, pero en su imaginario pleno de nociones de justicia y gloria, aquel paraíso seguiría esperando a los hombres cuando llegara el fin del mundo.

QUIÉN EDUCA Y QUIÉN APRENDE

Los españoles se instauraron a sí mismos como los únicos con derecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización. No solamente consideraban a la hispánica una cultura superior, sino la única formación digna de tal nombre. Sentían que era un deber imponerse a los indígenas, como habían hecho con los moros y los judíos.

Que los españoles debían ser los educadores era una cuestión resuelta. Pero sobre la naturaleza de los educandos no había consenso. Los conquistadores y colonizadores no comprendieron que los indíge-

nas eran sujetos distintos, con su propia historia, que eran otros. Los clasificaron dentro de sus propias escalas de valores estableciendo con ellos una situación de desigualdad. Unos consideraron que los indios eran bárbaros e inhumanos; otros que eran salvajes susceptibles de evangelización, de acuerdo a su buena o mala voluntad; otros, que se trataba de buenos salvajes, sencillamente ignorantes de la doctrina católica y de las leyes y costumbres hispánicas.

Desde el punto de vista pedagógico, un documento fundamental es el *Requerimiento o Conminación a los indios* que escribió en 1513 el jurista de la Corona Palacios Rubio y rigió hasta 1542. El documento surgió de una ardua polémica acerca de la legitimidad de la guerra contra los indígenas. Argumentaba que el Papa, representante de Dios en la tierra, había entregado parte del continente americano a los españoles y parte a los portugueses. Suponía el texto que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el Requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud. La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales.

Para el jurista Juan Ginés de Sepúlveda, los indígenas eran bárbaros y se justificaba la guerra contra ellos. Para el profesor de la Universidad de Salamanca y teólogo Francisco de Vitoria, indios y españoles tenían derecho a comerciar y comunicarse libremente, pero sólo los españoles podían educar, dado que el Evangelio era de su patrimonio. No concebía que los indios pudieran enseñar a los españoles o que se difundiese en Europa el *Popol Vuh*, el libro sagrado de los mayas. Pero en su obra *De Indis* concluyó que los verdaderos dueños del Nuevo Continente eran los indios.

En 1550, el dominico Fray Bartolomé de las Casas mantuvo una ardua discusión con Sepúlveda ante un docto jurado, en Valladolid. El jurado se retiró sin decidirse, pero los fundamentos de las dos posturas quedaron grabados en la historia de la humanidad. Para Sepúlveda, el estado natural de la humanidad era la jerarquía: la desigualdad era el elemento fundante. Para Fray Bartolomé lo era la igualdad. El dominico sostenía que los indios poseen las mismas virtudes de los cristianos pero están en un estadio menos evolucionado, son buenos por naturaleza y deben ser tratados como dice el mandamiento: "*Ama-rás al prójimo como a ti mismo*". Los cristianos tienen el deber de evangelizarlos mediante una relación profundamente pedagógica.

La historiografía desarrollada por los jesuitas registra como un benefactor de las etnias americanas a Diego de Torres y al padre Angulo, en el Río de la Plata. En 1609 el General de los jesuitas escribía una carta a Diego de Torres en la cual le recomendaba que los indígenas fueran atendidos en todas sus necesidades de manera tal que los españoles tomaran su ejemplo y tuvieran escrúpulos respecto a conductas contrarias. Mostrando su adhesión a la teoría del buen salvaje, la misma carta decía que los indios debían reconocer los beneficios de pertenecer a los jesuitas.

La conquista y colonización de América adquirió características distintas durante el tiempo según las diferentes regiones. La acción de los conquistadores no fue homogénea, como no lo era la realidad con la cual se encontraban. Centrándonos en los procesos educacionales, podemos vislumbrar tres grandes etapas: desde el descubrimiento hasta el Concilio de Trento, que comenzó en 1545; desde entonces hasta la expulsión de los jesuitas en 1767 y desde ese acontecimiento hasta la Independencia, en 1810.

En la primera etapa se produjeron algunos acontecimientos importantes entre los cuales destacaremos:

año 1500: Cédula Real según la cual ningún indio puede ser sometido a esclavitud;

año 1503: Cédula Real que ordena al Gobernador Ovando que construya una casa donde dos veces por día se junten los niños de cada población y el sacerdote les enseñe a leer y escribir y la doctrina cristiana "con mucha caridad";

año 1509: Cédula Real que indica que cada población que tenga un sacerdote debe construir una casa cerca de la iglesia para enseñar a los niños;

año 1512: Cédula Real que permite a los franciscanos traer a América 2000 cartillas;

año 1518: ordenanza de Zaragoza según la cual los hijos de caciques mayores de 10 años deben ser entregados a los dominicos y franciscanos para ser educados. Pedro de Gante, considerado el primer maestro de América, enseñó en una escuela que respondía a aquella ordenanza;

año 1536: fray Juan de Zumárraga, obispo de México, y el virrey Antonio de Mendoza fundan el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco.

Durante los primeros cincuenta años de la conquista llegaron a América aventureros, guerreros y hombres ávidos de riqueza, pero también visionarios y utopistas. América representaba la utopía de los humanistas del Renacimiento. Rafael Hitlodeo, el narrador de la famo-

sa *Utopía* de Tomás Moro, ubica sus viajes en el Nuevo Mundo. Moro, influido por las ideas de Santo Tomás de Aquino, propone en su obra una sociedad en la cual la religión, la moral, el bien y la virtud estén en la base de un nuevo Estado. Habrá en el país de la utopía igualdad, nueva división del trabajo y una educación novedosamente continua. Fray Bartolomé de las Casas, Vasco de Quiroga y los jesuitas de la región guaraníca sostuvieron ideas semejantes. Todos ellos consideraban a la educación el medio más importante para lograr una vinculación cultural con los americanos y sostenían que evangelizar era un deber de los colonizadores.

La obtención del permiso para traer cartillas a América por parte de los franciscanos es muy significativa. Las órdenes religiosas encaraban una tarea inédita: proporcionar una educación masiva y homogeneizadora, que resultó ser la experiencia precursora del sistema educativo moderno.

Pero este primer período de la colonización distó de ser reflejo de las utopías igualitarias imaginadas por algunos humanistas. A nuestra región llegaron aventureros que buscaban caminos orientados hacia el oro y la plata que estaban en el corazón latinoamericano. A diferencia de las Antillas, donde se explotó a la población hasta agotarla, en el Río de la Plata y el litoral se sucedieron enfrentamientos y precarias negociaciones como las que realizó Juan de Garay con las etnias querandíes y pampas. En el noroeste había comenzado la guerra de resistencia indígena. ¡Qué asombro causaban entretanto en Europa los relatos de Francisco del Puerto, el grumete sobreviviente de la expedición de Juan Díaz de Solís! Había presenciado la matanza de sus compañeros por los querandíes y sus relatos probablemente fueron los primeros sobre esta zona y sus habitantes.

La población europea que vivía en el actual territorio argentino ascendía a 2000 personas en 1570, a las que se sumaban unos 4000 mestizos. En ese mismo siglo, la población calchaquí estaba formada por unos 20.000 habitantes. Durante el siglo XVI los españoles fundaron en la misma zona 25 ciudades, de las cuales persistieron quince.

LA CONQUISTA CULTURAL

Los siglos XVI, XVII y XVIII fueron siglos de vaciamiento de América Latina: despojo de riquezas, de población, de culturas. Desde el punto de vista educacional, esta segunda etapa estuvo marcada por la decisión de imponer la doctrina cristina en gran escala, a la vez que lograr la domesticación de los indios como mano de obra. Si bien el Concilio de Trento confirmó el derecho a la colonización, en 1550 los teó-

logos y filósofos reunidos en Valladolid reconocieron el derecho de los indios a ser considerados humanos y redactaron las Leyes de Indias, sin incluir una sola línea sobre la educación elemental. Ese no era un problema de Estado. En 1552 fue la Junta de preladados de Lima la que recomendó enseñar a leer, escribir y contar, además del catecismo.

En 1565 se fundó la primera escuela conventual en Tucumán; en 1572 una Real Cédula de Felipe II estableció que los gobernadores debían nombrar maestros en todos los pueblos de su jurisdicción. De 1573 data la escuela de Santa Fe cuyo maestro fue Pedro de Vega; en 1575 llegó con Pedro de Mendoza Francisca Josefa de Bocanegra, quien se dedicó a la educación de 60 mujeres en Asunción. En la fundación de Buenos Aires de Juan de Garay, en 1580, no hay rastros de maestros, pero en 1586 los jesuitas fundaron una escuela en Santiago del Estero. En 1603 encontramos por lo menos tres maestros en nuestra región: Ambrosio de Acosta, el laico Diego Rodríguez y Francisco de Victoria. En 1612 se educaba a mujeres en el convento de Santa Catalina de Córdoba; en 1617 los jesuitas abrieron un colegio en el actual emplazamiento de la Plaza de Mayo. En 1684 el presbítero cordobés Ignacio Duarte Quirós fundó el Real Convictorio Monserrat de Córdoba.

Hemos enumerado una serie de hechos educacionales que muestran la expansión escolar que produjeron las órdenes religiosas, el clero secular y algunos maestros laicos. Debe agregarse un hecho muy significativo para toda la región: la fundación de la Universidad de Lima, que recibió en 1574 el título de *Real y Pontificia Universidad de San Marcos*. Estuvo a cargo de dominicos y recibió los privilegios de la vieja Universidad de Salamanca, que databa del siglo XIII. En 1613 el jesuita Diego de Torres fundó el Colegio Máximo de Córdoba, con la colaboración del obispo Diego de Trejo y Sanabria. En 1624 recibió la autorización papal para emitir títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor por diez años. Se transformó definitivamente en universidad en 1634, cuando el papa Urbano IV la autorizó a otorgar títulos a perpetuidad.

Los estudios estuvieron orientados por la concepción de Santo Tomás de Aquino y de Pedro Lombardo en sus *Libri Quattuor Sententiarum*. Estos últimos son una compilación de ideas de los grandes teólogos de la historia acerca de las cosas, los signos, los símbolos, Dios, las criaturas, las virtudes y la salvación. Pedro Lombardo subordinaba las artes liberales (o profesiones) a la teología y secundariamente al derecho. La enseñanza estaba muy alejada de la realidad. Se enseñaba medicina en latín y sin realizar disecciones. El máximo acercamiento a la formación profesional fue la división temprana del campo de la salud entre médicos, cirujanos romancistas, poco diferenciados de los dentistas y los flebotibianos, siguiendo la instrucción de una Real Cé-

dula de Carlos III. El currículum medieval, condensado en el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium* (aritmética, música, geometría y astrología o astronomía) persistió en aquellas universidades. La Universidad de San Marcos –así como la de México, fundada en 1551– fueron renuentes a las innovaciones y se enrolaron en el pensamiento de la Contrarreforma. Se dedicaron a mantener la fe y a contribuir a la formación de las jerarquías sociales.

Es importante destacar que no existía la noción de un sistema educativo integrado, que recién termina de gestarse en Europa a comienzos del siglo XIX. El nivel medio o escuela secundaria es una creación muy tardía surgida de las llamadas Escuelas Preparatorias, que eran en su origen extensiones de las universidades.

Nos encontramos, entonces, con dos serie de instituciones desarticuladas entre sí, que proporcionaban enseñanzas muy distintas. Durante casi dos siglos los únicos establecimientos que proporcionaron educación pública fueron los Ayuntamientos. Las escuelas para el pueblo enseñaban las primeras letras y evangelizaban, en tanto las universidades transmitían los saberes cultos. Las primeras ligaban toda la educación al aprendizaje de los elementos de la religión católica y su culto. Sólo en excepcionales casos, como en las misiones jesuíticas, se enseñaba a trabajar formando artesanos y agricultores. En las universidades se formaban los dirigentes políticos y religiosos. Netamente escolásticos, los planes daban prioridad a la teología y el derecho. Los educandos eran los hijos de los funcionarios españoles y criollos, aunque concurrieron también algunos hijos de los nobles indígenas.

En Brasil la situación era distinta. Los portugueses habían decidido evitar la difusión de las ideas y la educación. Por eso existieron muy pocos establecimientos educativos y las primeras universidades recién florecieron en el siglo XX. La situación fue distinta en la América hispánica. En los siglos XVI y XVII se establecieron las bases de un sistema bifurcado, que llevó a la educación las diferencias entre salvajes y civilizados, siguiendo con la ideología educativa inaugurada en la escena de los Requerimientos.

EL MANOTAZO DEL AHOGADO

En el siglo XVII Europa se vio convulsionada por las guerras religiosas. Después del proceso de la Contrarreforma y de la depresión que azotó a las sociedades de la época, Inglaterra salió fortalecida como potencia hegemónica. Al finalizar la Guerra de los Treinta Años (1620-1650), Alemania quedó destruida; la Casa de Augsburgo, que gobernaba en la Península desde el reinado de Carlos V (Carlos I de España)

fue reemplazada por la Casa de Borbón, que rigió en América desde el año 1700 hasta la Independencia.

Los Borbones, más avanzados que los Augsburgo, estaban muy preocupados por los avances de los piratas ingleses, que no eran otra cosa que agentes comerciales del capitalismo británico. Como temían también la sublevación de los hispanoamericanos, realizaron una serie de reformas en la estructura política colonial. Para nuestra región las más importantes fueron la fundación del Virreinato del Río de la Plata en 1776; la creación de los consulados de comercio y las Sociedades Económicas de Amigos del País; la apertura del comercio libre –aunque limitado a España– y la expulsión de los jesuitas en 1767.

En las últimas décadas del siglo XVII, diezmada la población indígena americana, se importaron a las Antillas gran cantidad de africanos esclavizados para trabajar en los ingenios azucareros. Las minas de la zona andina y de México estaban decayendo. Un importante sector de la población producía para su propio abastecimiento y para proveer a los centros mineros de textiles, artesanías y alimentos. En el cono sur, la mayor parte de la economía era de autoconsumo, pero había algunos mercados regionales y comenzaba la explotación ganadera extensiva, igual que en el sur de Brasil.

El desarrollo económico, social y cultural de la América Hispánica y Portuguesa había sido desigual. Se combinaban distintas culturas, distintas formas de producción y de explotación de la mano de obra. También la educación había seguido un desarrollo desigual entre las regiones, sectores sociales, étnicos, culturales y lingüísticos. La población indígena combinaba escasamente sus formas de educar tradicionales con las que aplicaban y difundían los clérigos y maestros laicos europeos. El panorama era un mosaico de modelos educativos. La expulsión de los jesuitas produjo un vaciamiento de educadores. Muchas escuelas pasaron a manos de dominicos y franciscanos. La Universidad de Córdoba quedó a cargo de estos últimos.

Con las reformas borbónicas, las escuelas elementales sufrieron cambios. Se multiplicaron distintos tipos de establecimientos, aunque solamente para varones. Como decía Mariquita Sánchez de Thompson, “nosotras sólo sabíamos/ ir a misa y rezar,/ componer nuestros vestidos/ y zurcir y remendar”. Las instituciones educativas estaban constituidas por:

Escuelas Pías: gratuitas y elementales, dependientes de las parroquias, dirigidas a la población indígena y mestiza.

Escuelas de los conventos: daban una enseñanza más avanzada que preparaba para ingresar a las universidades.

Escuelas de los Ayuntamientos: dirigidas a la población pobre de los poblados y ciudades.

Escuelas del Rey: eran las antiguas escuelas de los jesuitas, que a partir de su expulsión fueron costeadas por los cabildos y los padres.

Escuelas particulares: maestros que enseñaban en su casa con autorización del Cabildo, generalmente a hijos de comerciantes y gente acomodada de las ciudades.

Universidades: San Marcos, Córdoba y Chuquisaca.

En 1780, en Córdoba, el obispo José Antonio de San Alberto comenzó a formar a los curas como docentes. Se les proporcionaban contenidos tales como educación para el trabajo, religión, horarios y metodologismo. San Alberto creía necesario que la Iglesia encabezara el proceso inevitable de modernización, pues de lo contrario avanzaría el liberalismo. Hizo crecer considerablemente los establecimientos educativos del noroeste y sentó las bases del futuro sistema escolar de esa región.

El obispo encabezó al clero de la región en su oposición cerrada a Tupac Amaru, quien proponía retomar los elementos más democráticos del Imperio Inca y liberarse de los españoles. Cuando Tupac Amaru fue descuartizado, el obispo echó a sonar las campanas de todas sus parroquias. Cuando estalló la Revolución Francesa, San Alberto envió al Papa Pío VI una *Carta Consolatoria*, dándole el pésame. También temía el avance inglés y protestante. Pero esa misma aversión lo impulsó a realizar experiencias educativas de comunicación con los quechuas y aymaras, que resistían encerrados en su cultura, y a proponer la fundación de escuelas públicas. San Alberto, un hombre vinculado a los intereses del Estado español, había comprendido el concepto de espacio público y el papel que tenía la educación en la modernidad, y quería levantar un dique contra el avance del liberalismo.

Las propuestas de educación del pueblo para el trabajo que produjeron los hombres de la Ilustración española tuvieron limitado eco en estos lares. Fue un informe de Pedro Rodríguez de Campomanes el que decidió la expulsión de los jesuitas en 1767. La reforma económica era el objetivo de los ilustrados, pero advertían que el obstáculo radicaba en la ignorancia del pueblo. Gaspar Melchor de Jovellanos y fray Benito Jerónimo Feijoo se ocuparon de la educación popular y de la formación de una capa de plebeyos trabajadores. Campomanes quería instruir al conjunto para que aceptara el orden social y contribuyera a la modernización de las formas de producción. Según él, la escritura era un medio adecuado para lograr el autocontrol de la gente. La Ilustración española promovió la creación de las Sociedades de Amigos del país, que en nuestra región fueron probablemente anteceden-

tes de las sociedades populares de educación que cumplieron una labor muy importante desde mediados del siglo XIX.

La economía, las ciencias exactas, físicas y naturales, el dibujo y las lenguas vivas, llegaron a las universidades latinoamericanas en esta época pero quedaron allí encerradas. La ciencia de Newton y la filosofía de Descartes fueron incorporadas a los programas de estudio de varias universidades y, según algunos autores, en muchas de ellas los contenidos de la enseñanza fueron paralelos a los de las universidades europeas. En 1783 en el viejo Colegio de San Ignacio, en Buenos Aires, se instalaron los primeros estudios reales y luego el Real Convictorio de San Carlos, atendido por canónigos. En 1800 Carlos IV elevó la institución a la categoría de Real Universidad de San Carlos y Nuestra Señora de Monserrat y en 1807 ordenó entregarla al clero secular. El virrey Liniers designó rector al deán Gregorio Funes.

—oo—

Mucho había cambiado la sociedad desde que Francisco del Puerto, único sobreviviente de la expedición de Juan Díaz de Solís al Río de la Plata en 1516, llevó a Europa los primeros relatos sobre los habitantes y la naturaleza de la zona. Buenos Aires había reemplazado a Lima como boca comercial de salida hacia Europa, hundiendo las economías regionales del noroeste e inaugurando la hegemonía del litoral. La composición de la población del Virreinato se había vuelto más compleja. Había políticos y administradores del gobierno; comerciantes porteños y de las ciudades importantes; ganaderos; artesanos; gauchos; miserables agricultores; indios y negros que cumplían las funciones más duras. Se habían producido grandes transformaciones culturales. Pero el acceso a la educación era profundamente desigual. Las castas (negros, mulatos, zambos, cuarterones) estuvieron excluidas de todos los institutos de enseñanza. Testimonio del fuerte arraigo del prejuicio racista es la historia del mulato Ambrosio Millicay, de quien consta en los libros capitulares de Catamarca que fue azotado en la plaza pública "por haberse descubierto que sabía leer y escribir".

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL

- Chaneton, Abel, *La instrucción primaria en la época colonial*, Buenos Aires, Sociedad de Historia Argentina, 1942.
- González, A. R.; J.A. Pérez, *Argentina indígena. Visperas de la conquista*, Buenos Aires, Paidós, 1976.
- Furlong, Guillermo, *Los jesuitas y la cultura rioplatense*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación/Editorial Biblos, 1994.
- Ottonello, M. y A. M. Lorandi, *Introducción a la arqueología y etnología: diez mil años de historia argentina*, Buenos Aires, EUDEBA, 1987.
- Puiggrós, Rodolfo, *La España que conquistó al Nuevo Mundo*, Bogotá, El Ancora, 1989 (hay otras ediciones).
- Todorov, Tzvetan, *La conquista de América. El problema del otro*, México, Siglo XXI, 1990.
- Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapeluz/UNESCO/PNUD, 1984.

LITERATURA

- El descubrimiento de América por los turcos*, de Jorge Amado.
- Utopía*, de Tomás Moro.

PELÍCULAS

- La misión*, de Roland Joffé.
- Aguirre, la ira de Dios*, de Werner Herzog.

La formación del sujeto independiente

LIBERTAD O RESIGNACIÓN

La modernización borbónica no sólo fue insuficiente, sino que llegó cuando ya había ocurrido el hecho irreversible: los hispanoamericanos habían comenzado a visualizarse como sujetos independientes.

El ritmo de crecimiento económico, cultural y educacional de los países europeos donde el capitalismo avanzaba, así como de los Estados Unidos, contrastaba con las dificultades estructurales de las colonias hispánicas. Mientras la sociedad norteamericana alcanzaba niveles cada vez mayores de integración, nuestra región se caracterizaba por estar fragmentada y su sociedad dispersa. La circulación de mercancías y de productos culturales se restringía a los mercados locales sin que llegaran a estructurarse las regiones. La legislación colonial impedía la salida legal y fluida hacia el mercado internacional.

Muchos jóvenes, hijos de familias ricas, estaban informados de lo que ocurría en el exterior, porque eran comerciantes exportadores, leían los libros que llegaban de contrabando, habían estudiado en las universidades europeas o en las de Lima y de Chuquisaca o Charcas. La utopía de independizarse de la opresión colonial e ingresar en el libre concierto de las naciones avanzadas comenzaba a crecer entre ellos. Entretanto había sublevaciones indígenas y los Borbones alternaban la brutal represión contra los más pobres con concesiones a los más ricos.

En 1777 el mexicano Juan José de Vértiz asumió la titularidad del virreinato del Río de la Plata e hizo reformas culturales, educacionales y asistenciales. Para las clases pudientes levantó la Casa de Comedias y consiguió permiso del Rey para fundar una universidad. Abrió el Real Colegio de San Carlos que puso bajo la dirección del canónigo Juan Baltasar Maciel, un criollo enemigo de los jesuitas. Para el pueblo inauguró el Hospicio de Pobres Mendigos, la Casa de Expósitos y la Casa Correccional de Mujeres. La lucha entre las viejas ideas y el

resplandor de un nuevo mundo conmovía también a los hombres de la Iglesia. Había curas progresistas y curas conservadores. Fray José Antonio de San Alberto debió tolerar a su secretario, el canónigo Matías Terrazas, quien no solamente tenía una de las mejores bibliotecas de la ciudad de Chuquisaca, sino que se proveía de cuanto libro lograba sacar de las garras de la censura que comandaba San Alberto y que, por otra parte, el mismo Terrazas no rechazaba. Ilustrado y admirador de los enciclopedistas, la cultura de Terrazas se expresaba en el cerrado círculo de la alta sociedad, a espaldas de la humillación a la cual, a pocos pasos, se sometía a los indígenas.

En 1800 llegó a Charcas Mariano Moreno. Era hijo de un modesto empleado y había estudiado en Buenos Aires en la Escuela del Rey y luego en el Colegio de San Carlos. Había pasado muchas horas leyendo en la biblioteca de fray Cayetano Rodríguez. En esa época los estudiantes que llegaban se alojaban en residencias de familia; Moreno lo hizo en la casa de Terrazas para estudiar derecho en la Real y Pontificia Universidad de Chuquisaca. El joven porteño leyó allí ávidamente a Montesquieu, Locke, Rousseau, Jovellanos, y probablemente a Diderot y D'Alembert, directores de la Enciclopedia francesa. Lo conflictuó profundamente la polémica sobre los "justos títulos" y se detuvo a analizar el derecho indiano.

A diferencia del joven Moreno, gran parte de quienes tenían ideas independentistas carecían de una convicción profunda respecto a la necesidad de construir el país con esfuerzo, sacrificio y medios propios. El virreinato se venía abajo. Algunos sectores acomodados sólo alcanzaban a imaginar a un nuevo sujeto europeo ocupando el lugar que dejaba la corona hispánica. Incluso hubo soñadores algo delirantes que esperaban llenar el vacante trono del Inca para gobernar desde allí toda nuestra región.

Puede contrastarse ese clima político-cultural del Virreinato con el que caracterizó a la sociedad norteamericana en vísperas de su Independencia. En el país del Norte el espíritu capitalista protestante proporcionaba todos los argumentos necesarios para que las grandes mayorías coincidieran en la necesidad de consolidar el proceso propio de acumulación capitalista. Esto es, en la economía, en la organización política y social, en la cultura y en la educación. En Latinoamérica muchos concebían la independencia de España pero no aceptaban el desafío de construir una nueva sociedad por caminos autónomos.

Pero no todos los criollos se sentían incapaces de gobernarse a sí mismos y crecía la esperanza de trabajar y dirigir un país propio. Hipólito Vieytes inició en 1802 entre los jóvenes la difusión de unas *Leciones elementales de agricultura*, desde su periódico *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio*. Manuel Belgrano imaginó un país

de gente laboriosa, que cultivara la tierra, explotara las minas y produjera manufacturas. Influido por los fisiócratas ingleses, consideraba que la agricultura era la base de la riqueza. Cuando fue nombrado secretario del Consulado de Comercio de Buenos Aires en 1793, creó las escuelas de náutica y minería. Fundó una *Sociedad patriótica, literaria y económica*, proyecto que vinculaba el progreso económico con el estímulo a la educación. Siendo vocal de la Primera Junta Patria, fundó la Escuela de Matemáticas, para formar técnicos en el campo de las ingenierías. Cuando la Junta le encomendó la creación de cuatro escuelas durante su campaña militar, Belgrano dictó un *Reglamento para las escuelas del Norte*. En él se determinaba que los establecimientos debían ser estatales y administrados por los Ayuntamientos y en su entrada debían fijarse las armas de la Soberana Asamblea Nacional Constituyente del Año 1813: un ritual de enorme significación porque distinguía la escuela del naciente Estado argentino, de las parroquiales y de las viejas escuelas del Rey que agonizaban en los municipios o revivían como Escuelas de la Patria. Belgrano había escrito en el Reglamento que en la enseñanza el espíritu nacional prevalecería sobre lo extranjero. Preveía que los salarios docentes y los aportes para niños pobres fueran pagados por conducto del Gobernador del pueblo. El Alcalde de primer voto y el Regidor más antiguo con intervención del Síndico intervendrían cuando el maestro no hubiera cumplido con sus deberes. Y ¡ya entonces! indicaba que la provisión de los cargos se haría por oposición, a partir de una pública convocatoria. Belgrano entendía que la educación pública era condición para tener una sociedad independiente. Al mismo tiempo, en el Reglamento otorgaba un papel central a la religión católica en las escuelas y especificaba los horarios diarios de misa y las oraciones que se debían rezar: cada día al concluir la escuela, las letanías a Nuestra Señora de las Mercedes y el sábado un tercio del Rosario.

En el documento se detallaban calendario y horarios, actividades, contenidos y días de asueto. Se limitaba el autoritarismo pedagógico colonial, al mismo tiempo que se introducían elementos de control de las conductas que muchas décadas después desarrollarían los pedagogos positivistas: los niños entrarían a la escuela conducidos por sus maestros, escribirían sólo dos planas por día, ninguna de las cuales pasaría de una cuartilla; durante el resto del tiempo leerían libros, estudiarían la doctrina cristiana, la Aritmética y la Gramática Castellana. Usaban el catecismo de Astete y aprendían los primeros rudimentos de la sociedad en la obra de Fleury y en el compendio de Souget.

El modelo disciplinario era más avanzado que el colonial: sólo se podría imponer como penitencia que los chicos se pusieran de rodillas, pero no se les expondría ya a la vergüenza pública de permane-

cer en cuatro pies o en posición impropia; sólo se les podrían aplicar seis azotes, con excepción de casos graves en los cuales se podría llegar a los doce, pero fuera de la vista de los compañeros.

Este documento marca una transición entre la modalidad educativa colonial, con sus valores y rituales, y una educación independiente y progresista. Al leer el texto se tiene la impresión de que Belgrano hizo tachaduras sobre los viejos reglamentos escolares tradicionales y comenzó a diseñar sobre ellos una nueva idea pedagógica. Resulta evidente que la cultura independiente sólo podía construirse como producto de la conjunción de los trozos de la vieja cultura colonial con los aportes modernos. Un elemento externo intervenía para poner en movimiento tales transformaciones: el deseo de independencia y progreso que tenían los jóvenes.

CONSERVADORES Y LIBERALES

El conocido enfrentamiento entre Cornelio Saavedra y Mariano Moreno se reflejó también en distintas opciones pedagógicas. El primero prefería la concepción colonial; el segundo abría las puertas a la educación de ciudadanos modernos y democráticos. Moreno hizo traducir una parte del *Contrato Social* de Rousseau y ordenó que se lo leyera en todas las escuelas. Después de su misteriosa muerte la Primera Junta, copada por los conservadores, sacó una resolución prohibiendo esas lecturas. Fundamentó la medida diciendo que el *Contrato Social* era inútil, superfluo y perjudicial. Impuso en cambio la lectura de un manual francés de moral cívica llamado *Tratado de las obligaciones del hombre*, que era muy conservador. El *Tratado* ya había sido recomendado previamente por la Real Provisión de 1771.

Saavedra y Moreno tenían posiciones diferentes sobre los derechos de los indios, sobre el alcance de la liberación de España, sobre el uso de la prensa y sobre los contenidos de la educación. Moreno otorgaba un papel pedagógico a La *Gazeta*, el primer periódico patrio, que había fundado en 1810. Según él la libertad de escribir y de pensar, así como el derecho a la información por parte del pueblo y de las provincias, eran indispensables para consolidar el proceso de independencia.

Para poder ubicar a Belgrano, Moreno y a otras expresiones del liberalismo en educación, es conveniente decir que esa corriente de pensamiento no tuvo un discurso único en la pedagogía latinoamericana. En la primera mitad del siglo XIX podemos distinguir entre:

Una pedagogía liberal radicalizada, muy influida por Rousseau y por los socialistas utópicos. Sostenía la educación del pueblo como base de un sistema educativo progresista para naciones li-

bres. Esa pedagogía era antirracista, democrática en los métodos de enseñanza y disciplina e inclinada hacia el laicismo y el anticlericalismo. Algunos de sus exponentes de alcance latinoamericano fueron el venezolano Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, y en la Argentina Moreno y el presbítero Gorriti. Simón Rodríguez sostuvo muchas ideas que siguen siendo importantes, como se observa en su carta al rector del colegio de Latacunga:

Si usted desea como lo creo que mi Trabajo y los Gastos no se pierdan, emprenda su escuela con INDIOS!!! [...] De BLANQUITOS poco o nada podrá Ud esperar.[...] No se desanime Usted, Señor Rector, los hombres no son TODOS UNOS, escoja Usted su gente: en la MASA, hay muchas personas de JUICIO: con los hijos de ellas Usted podrá contar, para emprender la reforma que desea.

Una educación federalista popular con elementos liberales.

Los caudillos Artigas, Bustos, López, Ramírez, los Heredia, Ferré y Molina desarrollaron experiencias semejantes a la reforma educativa que puso en marcha en la misma época el caudillo nacionalista popular Francisco Solano López, el mismo que luego fue derrotado en la Guerra del Paraguay. Una postura educacional semejante sostuvo el caudillo entrerriano Justo José de Urquiza. Quisieron desarrollar una educación moderna apoyándose en la participación de la sociedad civil y en la cultura de los pueblos. Imaginaban una pedagogía federalista popular que adoptara el sistema educativo liberal moderno.

La pedagogía de la generación liberal de 1837, y en particular la de Sarmiento, que era moderadamente liberal pues partía de la exclusión de los indios y la descalificación de toda expresión cultural popular. Rechazaba la herencia hispánica y propugnaba la europeización de la cultura y la adopción del modelo educativo norteamericano. Al mismo tiempo proponía un sistema de educación pública escolarizado que abarcaba a toda la población y que se fundaba en los criterios pedagógicos más democráticos de la época.

La pedagogía liberal oligárquica. Encabezados por Rivadavia, muchos liberales porteños, que pertenecían a la oligarquía, querían modernizar el sistema, importando la estructura y la ideología más elitista de la experiencia educativa francesa; Bartolomé Mitre continuaría luego esa tendencia.

Para tener un cuadro completo de las corrientes de la época debe agregarse:

La pedagogía tradicionalista colonial anti-independentista, dirigida por los sectores pro-hispánicos de la Iglesia Católica. Era el viejo bloque pedagógico, que defendía la educación colonial-

clerical y rechazaba la educación de los indios y los mestizos. Terminada la guerra de la Independencia, esta corriente tuvo su núcleo directivo en Córdoba y luego se extendió por todo el país, convirtiéndose en nacionalismo católico.

A comienzos de siglo XIX, el sistema escolar moderno estaba todavía en germen. En Francia la sociedad no había terminado de concebirlo y aún tenía un gran poder la vieja estructura educativa tradicional, que se apoyaba en la Iglesia y en la familia. Pero la burguesía, que era la clase social pujante, necesitaba contar con intelectuales, profesionales y educadores que difundieran la cultura del progreso. Los más lúcidos de sus pensadores planteaban que el avance económico sólo se sostendría si la población cambiaba su cultura política. El sistema escolar más avanzado era el prusiano, que contaba con una educación media ya configurada sistemáticamente. En el continente europeo que se modernizaba hacía falta que la gente incorporara una nueva forma de interpretar la realidad y de vincularse con ella, para que los cambios fueran sostenidos; la educación pública tenía un rol central en ese proceso. La generación de *lo público* requería de un espacio y un tiempo específicos. Era necesario institucionalizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje que formaban a los ciudadanos sobre la base de *las categorías centrales de la ideología moderna: individuo, razón y progreso*. En el continente europeo se multiplicaban las escuelas de formación de maestros inspiradas en las ideas de Pestalozzi, en tanto los ingleses más avanzados admiraban el método inventado por los calvinistas Bell y Lancaster, que tuvo amplia difusión en América Latina.

En muchos lugares de Europa se experimentaban formas de educación masiva y de capacitación para el trabajo industrial; se creaban establecimientos educativos laicos y se empezaban a articular entre sí las escuelas y colegios de diferentes tipos, sentando las bases del sistema escolarizado. El Estado sostenía y proporcionaba la educación pública. Las concepciones que inspiraban estas reformas se discutían al mismo tiempo en nuestro país. El sistema escolar argentino nacía de la transformación de las instituciones educativas coloniales, como producto de una lenta combinación de las modalidades educativas que estaban arraigadas en la sociedad, bajo la influencia de las corrientes pedagógicas de la época.

Tanto los liberales porteños como los sectores progresistas del interior recibieron con avidez la información sobre los avances de la modernización pedagógica europea y norteamericana. Pero los rituales, los métodos y los contenidos de la enseñanza, las normas disciplinarias y las costumbres escolares, fueron cambiando lentamente durante todo el siglo XIX. Prueba de ello es que Sarmiento denunció la persistencia de

métodos de tortura en las escuelas; se usaban, entre otros, el cepo, el buche de agua, la palmeta y los azotes con látigos de púas de hierro.

El culto católico se combinó con el culto a los símbolos de la Patria. El Reglamento Escolar de Córdoba de 1813 establecía que los sábados por la tarde los niños asistirían a la lección de doctrina cristiana con el catecismo de Astete y luego se les enseñaría una canción patriótica a seis voces. Se seguían usando los silabarios y los catecismos para enseñar a leer y escribir, aunque las cartillas con contenidos patrióticos comenzaron a editarse ya para la *Escuela de la Patria* que fundó Artigas en 1815.

La estructura del vínculo pedagógico siguió el modelo de la evangelización: los conocimientos adquiridos por los alumnos en su comunidad eran descalificados y en cambio se les exigía una fe plena hacia las verdades que les transmitía la escuela, sin mayor explicación. El proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la revelación, luchaba por persistir frente al avance de una pedagogía que se apoyaba en la construcción sistemática del saber.

La Asamblea Constituyente del año 1813 dio un paso importante en la modernización pues abolió los castigos corporales en los establecimientos educativos. Desde los años de las luchas por la independencia hasta la década de 1880, tanto los liberales como muchos caudillos populares hicieron esfuerzos por crear el sistema escolar público. Este tema ha sido arduamente discutido por los historiadores argentinos. La imagen dada por la historiografía pedagógica ha sido la de caudillos bárbaros y sanguinarios que se oponían a la difusión de la cultura, por la cual luchaban, en cambio, los políticos liberales modernos y progresistas. Trabajos recientes nos permiten analizar el panorama de otra manera.

Es probable que un nudo central del problema se encuentre en las diferentes posiciones de los caudillos. Desatarlo nos ayudará a develar el conjunto de las polémicas pedagógicas de la época.

¿CÓMO DEBE SER LA ESCUELA DE LA PATRIA?

La concepción democrática y popular se encuentra ya en el Reglamento de Artigas —que da continuidad a las ideas educativas de Manuel Belgrano—, en el Reglamento de Córdoba y en la obra educacional de varios caudillos. Pero no todos aprobaron la modernización educativa. En ellos aparecen ideologías pedagógicas contrapuestas: la tradicionalista y la liberal. Facundo Quiroga y Juan Manuel de Rosas, representantes de la primera, sostenían la estructura educativa colonial. Artigas (Uruguay), Bustos (Córdoba), López (Santa Fe), Alejandro Heredia (Tucumán), Félix Heredia (Salta), Molina (Mendoza), Ferré

(Corrientes), Ramírez (Entre Ríos) y Urquiza (Entre Ríos), adoptaron la idea de construir un sistema educativo estatal. En sus provincias la enseñanza siguió siendo religiosa, pues en esa época del país era aún inconcebible la laicidad. Pero comenzaron a diferenciar entre las creencias religiosas y la adhesión a la concepción medieval del poder, que otorgaba primacía a la Iglesia Católica sobre el Estado. Avanzaron sobre el monopolio educativo eclesiástico desarrollando la instrucción pública e implantaron la obligatoriedad y gratuidad.

En síntesis, diferentes elementos se articularon en la concepción pedagógica de los caudillos progresistas y de los caudillos conservadores populares. Los primeros combinaron federalismo, primacía del Estado, religiosidad y participación popular, otorgando poder a las Juntas Protectoras y adoptando métodos modernos, contenidos científicos y cierta dosis de libertad ideológica. Los segundos pretendían quitar al Estado la responsabilidad en el financiamiento, otorgar el papel de policía al gobierno en materia ideológica, restar poder a las Juntas e incluir contenidos conservadores católicos y métodos tradicionales.

Menos jacobino que Mariano Moreno y menos anticlerical que Simón Rodríguez, Artigas trató de vincular a los curas maestros con la causa de la Independencia. Durante el sitio de Montevideo, que duró desde 1811 hasta 1814, funcionó en esa ciudad una escuela del Cabildo cuyo docente, Manuel Pagola, hacía propaganda contra el sistema político independiente. La escuela de Pagola imitaba a la que había dirigido el fraile Juan Arrieta, llamado "el de la palmeta". Tenía un reglamento que prohibía la convivencia de niños de razas distintas (morenos, pardos y zambos) y establecía que todos estaban obligados a ir a misa, acompañados de sus maestros.

El Cabildo consideró necesario remover a Pagola, puesto que una Escuela de la Patria debía formar al ciudadano, imbuyéndole los principios de la libertad. Artigas apoyó tal resolución agregando que Pagola no debía enseñar ni en escuela pública ni en escuela privada. No obstante siguió enviando a su hijo a las clases de aquel docente y tiempo después solicitó su restitución. La escuela de Montevideo fue encomendada al franciscano José Benito Lamas, quien había sido titular de la cátedra de filosofía en el Convento de San Bernardino y es considerado hoy el primer maestro uruguayo.

Convencido Artigas de la necesidad de mejorar la situación moral y material de sus paisanos, fundó una escuela en su campamento de Hervidero. Su interés por propugnar una educación y una cultura progresistas se reflejó también en la difusión de cartillas y almanaques en Corrientes y en la fundación de la biblioteca pública cuya dirección encomendó a Dámaso Antonio Larrañaga. La orientación liberal de ese sacerdote quedó de manifiesto en el discurso de inauguración de la bi-

blioteca, cuando comparó a Artigas con George Washington. Larrañaga fue uno de los muchos curas que comprendieron la causa de la Independencia y del progreso. En ese mismo acto Artigas asoció la lucha por la independencia y la cultura; el santo y seña de su ejército era: "*Son los orientales tan ilustrados como valientes*".

Artigas fue más allá aún y quiso traer al Río de la Plata el método Lancaster, uno de los más avanzados de Europa. El Lancaster había sido difundido en Buenos Aires por noticias publicadas en *La Gazeta* y *El Censor* en 1816. El nuevo método requería de pocos docentes, escasos en aquellos tiempos, pues contaba con monitores, que eran los alumnos aventajados. Consistía en dividir a los educandos en clases de lectura, escritura y matemáticas y ponerlos a cargo de los monitores. De tal manera se podía enseñar a la vez a una gran cantidad de chicos al mismo tiempo. En el Lancaster se desdibujaba la relación educativa tradicional y se introducía una concepción moderna, coherente con la lógica de la naciente sociedad industrial. Respondía a las necesidades de los que pretendían instruir en gran escala para responder a las transformaciones que estaba sufriendo el sistema de producción y ha recibido muchas críticas por esa razón. Simón Rodríguez, que había viajado mucho y enseñado hasta en una escuelita de Rusia, criticaba duramente el método porque pretendía instruir con finalidades económicas a una "morralla" de chicos a la vez.

Pero pongámonos en la óptica de Artigas. Desde un rincón del atrasado Río de la Plata, quería educar urgentemente a sus paisanos y a los indios. Cometía un acto de osadía al tratar de importar el método que, según había oído, era el más moderno y efectivo y al tratar de experimentarlo en la escuelita de Concepción del Uruguay. No está claro si el método se llegó a utilizar en tiempos de Artigas, pero quedó instalada su posibilidad en la imaginación de los educadores progresistas de la época.

Curas, paisanos, pedagogía inglesa, liberalismo, todos esos elementos estaban presentes en el modelo pedagógico de Artigas. Pero subordinados a una idea central: la de una libertad apoyada en el pueblo. ¿Cuánto tiempo tendría que transcurrir para que su utopía se hiciera realidad?

LOS GÉRMEENES DEL SISTEMA ESCOLAR

En la misma línea de Artigas se ubicó el caudillo santafesino Estanislao López respecto a la educación. Cuando fue elegido gobernador de Santa Fe en 1818, recibió una escuela de los padres mercedarios, una de los dominicos y otra de los franciscanos. También, una escuelita en

Rosario y otra en la ciudad de Santa Fe. López era un hombre culto, que tenía ideas ilustradas y admiraba el utilitarismo inglés. Consideraba importante a la religión para la educación moral del ciudadano.

Don Estanislao sostuvo que era necesario que la educación fuera gratuita para la gente de escasos recursos, que el Cabildo estableciera un sistema de becas y que los padres fueran obligados a mandar a sus hijos a la escuela. *He abí un antecedente de la Ley 1420*. El gobierno santafesino de López dictó legislación específicamente educativa. Fue muy avanzado al concebir la instrucción como un problema de orden público, diferenciada de las cuestiones eclesiásticas y de la educación familiar.

En 1821 dictó una reglamentación titulada *Artículos de observancia para el noble e ilustre Cabildo*. Recomendaba puntualidad en el pago de los salarios docentes, que debían ser tomados del erario público, subrayando que lo hacía "como se hace en todo el mundo ilustrado". Establecía una inspección de la obligatoriedad escolar que debía combatir la vagancia de la niñez y juventud descarriadas. Otorgaba al regidor de policía la función de inspección del funcionamiento de las escuelas. El Ayuntamiento debía hacer estadísticas, repartir útiles escolares, cartillas y cantones.

Durante la administración de López se construyeron edificios escolares (en Coronda, 1822; Rincón, 1832; Sauce, 1838). En 1822 el diputado santafesino Juan Francisco Seguí anunció al gobernador López que Santa Fe tendría una visita: la de Diego Thompson, difusor del método Lancaster en América. El caudillo se entusiasmó y pronto el Lancaster estaba instalado en las escuelas santafesinas. Los contenidos también fueron materia del interés estatal. Se sacó una resolución por la cual era obligatorio enseñar latín, primeras letras, aritmética, geografía, historia americana y filosofía.

El gobierno de López dictó un reglamento de disciplina para el Gimnasio Santafesino, un instituto de nivel primario y medio privado pero con protección oficial, creado en 1831. Es muy interesante el manual de urbanidad que acompañaba aquel documento. Los textos de ese tipo indicaban los rituales, los valores, las costumbres que la buena sociedad obligaba a cumplir. Se ocupaba especialmente de reglamentar los vínculos entre adultos y jóvenes y eran verdaderos estatutos políticos de las relaciones entre generaciones. En el manual santafesino se establecía un tribunal de disciplina compuesto por un alumno de cada clase, dos de los estudios superiores y un ayudante, inspirándose en el modelo Lancaster. No excluía rigurosos castigos que iban desde colocar al alumno en posturas humillantes hasta la expulsión. Cabe imaginarse los efectos que hubiera tenido una idea tan avanzada como autoritaria en la constitución de las formas escolares de ejercicio del poder, si la hubieran dejado prosperar.

Estanislao López elevó de 5 a 13 los establecimientos educativos de la provincia. Para la década de 1830, Santa Fe tenía unos 8000 habitantes, lo que da por resultado una escuela cada 700 personas. Como tenía bastante clara la idea de sistema escolar, articuló los establecimientos diseñando un proto-sistema, con escuelas graduadas. Estaba compuesto por:

escuelas para varones donde se enseñaba cálculo, primeras letras, costura, moral, buenas costumbres y doctrina cristiana;

una escuela para niñas, a cargo de la maestra lancasteriana francesa Amelia Magignoni de Revec;

una escuela de oficios para varones, de nivel medio, donde enseñaban artes mecánicas como carpintería, herrería, relojería y escuela de pintura;

institutos secundarios para varones (con cátedras de latinidad, filosofía, geografía e historia americana);

el Gimnasio, con dos niveles, primario y medio para varones. Estuvo organizado mediante el método Lancaster y llegó a tener 64 alumnos. Se lo consideraba gemelo del Colegio de Ciencias Morales que fundó Rivadavia en Buenos Aires;

Instituto Literario de San Jerónimo, que se dedicaba a la enseñanza primaria pero tenía también una cátedra de filosofía y otra de latinidad; para él había sido acondicionado el edificio de La Merced.

Estanislao López asociaba los conceptos de Estado, ciudadano, religión, sistematización y cultura moderna, no sólo en torno a la perspectiva del progreso de su provincia, sino con una perspectiva nacional. La sociedad, sin embargo, no estaba aún madura como para aceptar definitivamente esos cambios.

LAS JUNTAS PROTECTORAS DE ESCUELAS

La modernización educativa impulsada por los caudillos progresistas se apoyaba en una institución de extraordinario valor: las Juntas Protectoras de la Educación. Esas Juntas eran herederas de las Juntas Populares creadas por el movimiento liberal hispánico que se habían multiplicado para combatir la invasión napoleónica de 1808. Las Juntas Protectoras de la Educación apoyaban la labor de las escuelas y difundían la educación moderna. Así es que los vecinos preclaros de

las poblaciones del interior eran convocados a hacerse responsables de la recaudación de impuestos para el sostenimiento, de la administración de los fondos y de la atención a los niños pobres. Algunas compartían con el gobierno municipal o provincial la fiscalización del cumplimiento de la obligatoriedad. Una de las experiencias más avanzadas fue la del gobernador Bustos. Juan Bautista Bustos asumió la gobernación de Córdoba en 1820, pocos días después de que la provincia fuera declarada independiente, soberana y libre por una Asamblea de Representantes de todos los distritos. En 1822 creó una Junta Protectora de Escuelas encargada de fundar un establecimiento en cada curato y distrito de la campaña. Estaba compuesta por el alcalde de primer voto, el rector de la universidad, el procurador y el sacerdote más antiguo. Existía también un director de escuelas con funciones de inspector. La Junta consiguió que los jueces y curas obligaran a los vecinos a invertir en la construcción de nuevas escuelas 150 \$ cada uno. Bustos impuso el pago de 3 reales y medio por cabeza de ganado destinado al consumo en la ciudad, como impuesto para la educación. *Con esos impuestos creó un fondo permanente para el mismo rubro, lo cual fue otra medida precursora de la Ley 1420: fondo permanente escolar, con rendición y publicidad de los gastos realizados.*

En las escuelas de la provincia se iría adoptando progresivamente el método lancasteriano. La Real y Pontificia Universidad de Córdoba tendría la obligación de recibir a un alumno de cada distrito, sin otro gasto que la comida y la vestimenta. Bustos esperaba que esos alumnos fueran luego difusores de la Ilustración. Su gobierno propició también que los programas escolares y universitarios se centraran en la enseñanza de la agricultura.

La organización educativa que estableció el caudillo cordobés era muy avanzada para la época. Notese que la Junta era un organismo intermedio entre un Ministerio de Educación y un Consejo de Educación y que puede considerarse un antecedente de los organismos que se sancionaron en la ley 1420. La Iglesia tenía su máximo poder en la Universidad; en la educación común debía compartir su influencia con representantes del Estado (jueces, maestros laicos, director, procurador, alcalde) y con los vecinos.

También los gobiernos de Alejandro Heredia en Tucumán y Felipe Heredia en Salta establecieron Juntas o Sociedades Protectoras de la Educación. En muchos archivos provinciales encontramos proyectos de organismos semejantes a las Juntas, propuestos por gobiernos y vecinos, que en general no llegaron a concretarse. La idea de dirigir la educación pública mediante un organismo estatal donde hubiera representación directa de la comunidad era corriente en la época.

EL MODELO MÁS AVANZADO

Durante la gobernación de Justo José de Urquiza se consolidó el sistema de educación público entrerriano. En Entre Ríos la lucha entre la Iglesia y el Estado por el control de la educación había tenido su momento culminante en 1825, a raíz del decreto que prohibía el establecimiento de órdenes religiosas en todo el territorio provincial.

Urquiza y su Inspector General de Escuelas, el uruguayo Marcos Sastre, impulsaron la educación primaria pública y privada y la formación de comisiones inspectoras y comisiones protectoras de las escuelas en toda la provincia. Las Juntas o comisiones estuvieron encargadas de controlar el funcionamiento de la obligatoriedad escolar y de los establecimientos y de recaudar fondos para construir edificios y solventar la educación de los pobres. Es famoso el Reglamento elaborado por Sastre porque respetaba las inclinaciones naturales del niño, eliminaba los castigos corporales y establecía requisitos que apuntaban a un perfil marcadamente profesional del maestro. Fue muy avanzado en materia de administración educativa: describía los registros escolares, fijaba la edad de escolaridad obligatoria (varones de 7 a 15 años y mujeres de 6 a 14), establecía la duración de las jornadas escolares en 6 horas para los varones y 7 para las mujeres, la distribución en dos turnos y el período de vacaciones entre el 22 de diciembre y el 6 de enero, y otros detalles que hacen a la organización de un sistema educativo moderno. Definía como función de la escuela la de modelar el carácter futuro del hombre. Abolía los castigos corporales y los premios. Establecía las condiciones para la designación y las obligaciones de los docentes, que debían ser católicos, tener buenas costumbres y carácter e instrucción suficientes.

En 1849 Urquiza fundó el Colegio de Concepción del Uruguay cuyo rasgo fundamental fue su sentido nacional. Concurrieron jóvenes de todas las provincias y fue un centro de formación para los intelectuales y dirigentes de las siguientes décadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, Orestes, *Historia de la escuela uruguaya*, Montevideo, Imprenta del Siglo Ilustrado, 1911.
- Belgrano, Manuel, *Memoria de 1796*, Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras, 1954.
- Bosch, Beatriz, *Urquiza y su tiempo*, Buenos Aires, EUDEBA, 1980.
- Fernández, Raúl, *Historia de la educación primaria en Córdoba*, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección de Publicaciones, 1965.
- Gagliano, R., A. De Luca, A. Puiggrós, *Materiales para el estudio de Rosas y los caudillos*, Ficha de la cátedra de Historia de la Educación Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1989.
- Halperín Donghi, T., *Revolución y guerra*, Siglo XXI, 1972.
- Moreno, Mariano, *Escritos II* (selección), Buenos Aires, Estrada, 1956.
- Puiggrós, Rodolfo, *Historia económica del Río de la Plata*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1958.
- , *De la colonia a la revolución*, Buenos Aires, Leviatán, 1960.
- , *La época de Mariano Moreno*, Buenos Aires, Sophos, 1960.
- Pistone, Catalina, *Orientación educacional en la política de Estanislao López (1813-1833)*, Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe, ficha de la cátedra de Historia de la Educación Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

LITERATURA

- La isla de Robinson*, de Arturo Uslar Pietri.
- Yo el Supremo*, de Augusto Roa Bastos.

PELÍCULAS

- El Santo de la Espada*, de Leopoldo Torre Nilson.
- Cadetes de San Martín*, de Mario Sofficci.
- Güemes, la tierra en armas*, de Leopoldo Torre Nilson.
- Hijo de Hombre*, de Lucas Demare.
- La Guerra Gaucha*, de Lucas Demare.

Civilización o barbarie

EDUCACIÓN CON BASTÓN Y LEVITA

La organización de los establecimientos educativos en forma de sistema escolar y la implantación de los principios de gratuidad y obligatoriedad tuvieron dos orígenes simultáneos, aunque de distinto signo político. Los caudillos pretendían que la organización de la educación reflejara su proximidad política con la gente a la cual gobernaban. Su obra educacional estuvo dirigida a los habitantes de los pueblos y del campo que confiaban en ellos. El interés del conservadurismo liberal porteño estaba centrado en la educación de los dirigentes, junto con una atracción estética por el progreso, que les seducía por ser una moda en Europa. Pero no les interesaba como un eje de la organización de la vida de la población.

El arquetipo del conservadurismo liberal porteño fue Bernardino Rivadavia, quien actuó en la educación argentina siendo Secretario de Guerra del Primer Triunvirato, colaborador de Las Heras y Presidente de la República. Adhería al utilitarismo inglés y a la "ideología", corriente europea de corte conservador. Su visión geopolítica era estrecha pues se circunscribía a los intereses de los porteños de levita y quería desembarazarse del interior. Se subordinaba a la larga mano de Inglaterra, con la cual contrató el empréstito con la Compañía Baring Brothers que podríamos señalar como fundador de nuestra política de endeudamiento externo. Creó el Banco de Descuentos y la Bolsa de Comercio y estableció el sistema de enfiteusis, muy discutido en cuanto a sus resultados efectivos, mediante el cual se repartieron tierras públicas a colonos. Representando a capitales ingleses, disputó las minas de Famatina al grupo riojano dirigido por Braulio Costa e integrado entre otros, por Facundo Quiroga. Negó ayuda a San Martín; pactó con el absolutismo español después del Congreso de Viena de la Santa Alianza y aisló fuertemente a Buenos Aires de las provincias. Su mentalidad administrativista y centralista fue una de las primeras expresiones de la naciente oligarquía porteña.

Rivadavia introdujo el método lancasteriano en todas las escuelas de Buenos Aires; decretó la obligatoriedad escolar y fundó la Sociedad de

Beneficencia a la que encomendó dirigir escuelas para niñas. Promovió el desarrollo de la educación media, nivel aún en germen en la época, abriendo el Colegio de Ciencias Morales sobre la base del Colegio de la Unión del Sud y estimuló la enseñanza de la ciencia en el Departamento de Estudios Preparatorios de la Universidad, que creó en 1821. ¿Cuál era la diferencia entre el imaginario educacional de los caudillos más progresistas y el de Rivadavia? Rivadavia optó por el modelo napoleónico consistente en una pirámide en cuya cúspide está la universidad, que funciona como rectora de todos los establecimientos educativos. Quiso una centralización completa de la educación en el poder porteño. Los caudillos progresistas prefirieron promover Juntas Protectoras de la Educación, provinciales y locales, en las que los vecinos tuvieran activa participación y defendieran la autonomía de los sistemas educativos de sus provincias. La idea rivadaviana no era estatista en el sentido de la moderna educación pública democrática sino con el carácter absolutista que tenía lo público en la concepción napoleónica. Artigas trató de difundir la instrucción a las provincias del Litoral, Rivadavia quiso circunscribir la reforma a Buenos Aires; López vinculaba la educación de los provincianos con la integración de la sociedad nacional; Rivadavia aspiraba a formar a una minoría esclarecida y privilegiada.

El sujeto pedagógico imaginado por Rivadavia se caracterizaba por su aislamiento respecto al resto de los connacionales, una mentalidad moderna, utilitaria, economicista y desinteresada del contexto social. Un mismo método, en este caso el Lancaster, cobraba sentidos distintos si se articulaba en el discurso rivadaviano o formaba parte de las preocupaciones de Artigas por mejorar y modernizar la educación de sus paisanos. Del imaginario pedagógico rivadaviano se deriva un liberalismo pedagógico elitista o un conservadurismo modernizante. Del imaginario pedagógico de los caudillos progresistas surge un federalismo pedagógico democrático que se engancha con las propuestas de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, aunque lamentablemente no hayan llegado a conocerse.

RELIGIÓN O MUERTE

El tradicionalismo conservador, el nacionalismo y la exaltación de lo popular fueron expresados en las propuestas educacionales de Juan Facundo Quiroga y Juan Manuel de Rosas. Facundo Quiroga, el *Tigre de los Llanos*, defendía una educación tan contradictoria con el liberalismo porteño como con las reformas provinciales progresistas. Pro hispánico y localista, se distingue claramente del utilitarismo rivada-

viano y del progresismo de Artigas y Estanislao López. Quiroga compartía la concepción educacional colonial arraigada en el noroeste argentino y no se le ocurría dudar de que el campo de la educación no fuera propiedad natural de la Iglesia Católica. Veía una armonía indisoluble entre las concepciones pedagógicas modernas, el laicismo liberal, el protestantismo y los intereses ingleses y los combatía por igual.

Facundo defendió los intereses de La Rioja contra la imposición centralista de la oligarquía porteña y del capital inglés, lo cual lo transformó en un líder popular. Asesorado por el canónigo Manuel Ignacio Castro Barros, acusó a todo lo extranjero de estar vinculado con el liberalismo protestante y defendió la vieja cultura y la educación tradicionales bajo el lema "Religión o Muerte". Al mismo tiempo dio cauce a la expresión de la cultura popular de su provincia, que era muy tradicionalista.

El régimen instaurado por Juan Manuel de Rosas sostuvo una pedagogía en la misma línea que la de Quiroga. La defensa del orden educativo colonial fue coherente con el nacionalismo católico y conservador que caracterizó al régimen. El enfrentamiento de Juan Manuel de Rosas con la Liga Federal tuvo como motivación una disputa entre los intereses ganaderos de la Provincia de Buenos Aires, que representaba Rosas, y los ganaderos del interior que representaban López, Ramírez y Bustos. Pero también existían diferencias ideológicas que se manifestaron en la educación de cada provincia.

Rosas asumió el poder en 1829; durante los primeros meses de su gobierno se estableció una dura censura de prensa y se destruyeron libros. Fue famoso el 16 de abril de 1830, cuando se hizo una quema pública frente al Cabildo. El rosismo persiguió al Salón Literario formado por los jóvenes cultos de Buenos Aires. Expulsó a los intelectuales liberales, acusándolos de afrancesados, en tanto defendía al país frente a la escuadra francesa que amenazaba con invadir el Río de la Plata. La democracia liberal era el valor más importante para la llamada *Generación de 1837*, mientras que para Rosas lo era la defensa de la Nación. Lamentablemente, contraponían esos valores.

El gobierno rosista no se ocupó especialmente de la educación, que fue decayendo en manos del Inspector General de Escuelas, padre Saturnino Segurola. En 1831 el gobierno de Rosas dispuso que se homogeneizaran los programas escolares, adecuando los contenidos al conservadurismo popular. Se exigió a los docentes que firmaran un certificado de adhesión al gobierno. Quienes se negaron, como los profesores Argerich, Montes de Oca y Almeiras y muchos médicos, fueron dejados cesantes. En 1835 se impuso el uso de la divisa punzó a los docentes y a todos los empleados públicos. Los sectores más conser-

vadores aceptaban las reglas del juego: la Sociedad de Beneficencia pidió a Rosas que le donara trajes punzó, para que las niñas pudieran vestirse con el color oficial.

En 1835 el gobierno modificó el reglamento de la Universidad, obligando a jurar fidelidad a la Santa Federación. En 1836 no se podían expedir títulos de abogado o de doctor sin un certificado de buena conducta otorgado por la policía. En 1838 se borraron del presupuesto los salarios docentes y se estableció que los padres o deudos pagaran los gastos de locales, maestros, monitores y útiles de cada escuela. Se aclaraba que aquellas escuelas que no pudieran sostenerse por esos medios debían clausurarse. Por esa razón cerró el Asilo de San Miguel y los huérfanos quedaron a cargo de algunos vecinos.

No podemos decir que la política de desestructuración del sistema de educación pública llevada adelante por el gobierno de Rosas tuviera como única motivación la necesidad de derivar fondos del presupuesto de la Confederación a los gastos militares ocasionados por la guerra con Bolivia y el bloqueo anglo-francés. Rosas estuvo en contra de la obligatoriedad escolar y del conjunto de principios pedagógicos liberales y modernos, en particular de la educación pública. Su principal asesor en cuestiones culturales, Pedro de Angelis, se manifestaba a favor de la libertad de mercado en la educación y de la prioridad de la familia. En especial hacía hincapié en que el Estado no debía financiar la educación, la cual debía estar en manos privadas. Se trataba, pues, de transferir los establecimientos públicos al sector privado. Pero al mismo tiempo De Angelis imponía dos restricciones al libre mercado educativo: la enseñanza no debía apartarse de los contenidos ideológicos acordes con el gobierno y la Iglesia Católica.

En consecuencia, el gobierno de la Federación estableció que se cobraran aranceles en las escuelas primarias públicas y se despidiera a los niños que no podían pagarlos; cerró la Casa de Expósitos y quitó todo financiamiento a la Universidad. El sistema instaurado por Rivadavia fue desmantelado. Creció sustantivamente la enseñanza privada. Entre otros establecimientos se destacaron la escuela de Marcos Sastre en San Fernando, el Colegio Filantrópico Bonaerense, el Colegio Federal de Niñas, la academia Porteño Federal y la Escuela Federal Española e Inglesa. Estas escuelas se supeditaron al gobierno. Los contenidos de los programas variaron en su orientación, que fue americanista, antieuropea, antiunitaria y estuvieron marcados por una fuerte defensa de los derechos de la Confederación sobre las Malvinas, el Paraguay y la Patagonia.

En 1844 el gobierno de Rosas emitió un decreto por el cual transfería la dirección de la educación al Ministerio de Gobierno; se impu-

so un rígido control a las actividades docentes de extranjeros, principalmente franceses y españoles, y se obligó a las escuelas públicas y privadas a llevar a la práctica los rituales federales. El principal argumento de Rosas para retirar el financiamiento a la educación pública fue la necesidad de destinar fondos para la financiación de la guerra contra el invasor extranjero, cuyo pico más alto fue el famoso Combate de Obligado contra la flota anglo-francesa en 1845. Pero el hecho de que en 1836 Rosas entregara la administración de la educación a los jesuitas y su desinterés por la instrucción pública tienen un mismo origen político cultural. Aunque las contradicciones entre Rosas y los jesuitas se pusieron pronto de manifiesto, probablemente las diferencias fueron netamente políticas y no ideológicas. Rosas adjudicaba a la educación un papel más ligado al orden que al trabajo, a la ritualización del régimen que a la formación de productores, a diferencia de muchos liberales, pero en consonancia con el modelo educativo colonial.

Uno de los principales responsables de la política cultural de Rosas fue el periodista y escritor italiano Pedro de Angelis. Había llegado al país durante el gobierno de Rivadavia y luego, entre 1829 y principios de los 50, sirvió a Rosas. De Angelis era un hombre contradictorio porque antes de asesorar a Rosas había promovido experiencias educativas liberales. En 1827 su esposa, junto con la del español José Joaquín Mora, Melanie y Fanny, fundaron el Colegio Argentino, probablemente el primer establecimiento para niñas que funcionó en el país. El propio De Angelis creó la Escuela Lancasteriana y junto con Mora y el francés Francisco Curiel abrió un colegio preparatorio para la universidad, el Ateneo, donde se concentraron varios profesores extranjeros convocados al país por Rivadavia. El Plan de Estudios del Ateneo fue moderno y novedoso para su momento.

En un prospecto publicado en 1828, De Angelis criticó indirectamente la política educativa de Pedro Baladía, Director General de Escuelas, que dependía de la Universidad y había sido contratado por Rivadavia en Londres en 1825. Baladía, el difusor del método diseñado por el cuáquero Lancaster, había fundado el Colegio en 1826. Nada se sabe del destino de la escuela de De Angelis ni de la repercusión que pudo haber tenido su ataque a Baladía en la separación de este funcionario de su cargo y en la definitiva disociación del Departamento de Primeras Letras de la Universidad.

Esa mentalidad moderna está reflejada también en el proyecto de universidad que preparó una Comisión oficial, de la cual Pedro de Angelis era el *alma mater*. En coincidencia con el modelo napoleónico, el proyecto ponía la educación de todos los niveles bajo la tutela de

la Universidad; se dividía la instrucción pública en primaria, normal y científica o universitaria. Se establecía la gratuidad de toda la educación y la obligatoriedad de la primaria. El proyecto no prosperó por oposición del rector de la Universidad, Valentín Gómez. En 1829 Rosas nombró a De Angelis miembro de la Comisión para la revisión de los libros de texto. No hay suficientes datos sobre su paso por esa comisión, pero uno no puede evitar preguntarse cuál fue la actitud del intelectual De Angelis ante la censura impuesta a los libros por el rosismo. De Angelis fue autor de textos diversos, muchos de ellos de interés para la educación y algunos directamente pedagógicos. Como le apasionaba polemizar, se hizo cargo de la discusión con los intelectuales liberales, asumiendo la defensa de Rosas. Famosa fue su polémica con Esteban Echeverría.

Imaginativo, aventurero, culto, impulsivo y oportunista, Pedro de Angelis no pactó con la Iglesia sino con el poder estatal. Rosas, a su vez, no subordinó su política cultural a la Iglesia, sino que trató de utilizarla para consolidar el Estado. Cuando se produjo alguna disputa de poderes, dio más importancia a los terrenales que a los divinos y expulsó a los jesuitas. Pedro de Angelis no prosperó en ninguna de sus empresas educacionales progresistas, pero pudo subsistir a la sombra del Restaurador.

EL LIBERALISMO PEDAGÓGICO DE LA GENERACIÓN DE 1837

La llamada *Generación de 1837* reunía a jóvenes liberales que se sentían responsables de la "cosa pública". Creían en la democracia liberal y se diferenciaban de los federales rosistas y de los frívolos unitarios, aunque no todos ellos enfrentaron a las instituciones de Rivadavia. La *Generación* se decía heredera legítima de la Patria; treinta o treinta y cinco de sus jóvenes miembros fundaron en Buenos Aires la *Asociación de Mayo*, usando la simbología de la asociación *Joven Italia* de Mazzini. Manifestaron su voluntad de difundir asociaciones semejantes en el interior. Querían hacer una revolución moral, convencidos de que por el momento era imposible concretar una revolución material. Se valían de la propaganda liberal lenta, tratando de meterse en los corazones, para ganar a los jóvenes oficiales patriotas, a los hacendados ricos, a la juventud del interior, para la causa anti-rosista. Que Rosas cayera por sí mismo, sin derramamiento de sangre.

Esteban Echeverría preparó una agenda de trabajo para la Asociación. La *Joven Generación* debía responder a muchas preguntas: ¿cuá-

les son los límites de la libertad de prensa y de la soberanía del pueblo?; ¿cuáles la esencia y la forma de la democracia representativa?; ¿qué clase de industria es la más conforme a nuestra condición?; ¿bajo qué plan debe organizarse la campaña, la higiene pública, el abasto?; ¿cuáles serán las funciones del juez de Policía?; ¿cuál la forma de la milicia?; ¿cómo serían los impuestos, la emigración, los bancos y el papel moneda?; ¿cómo nuestras costumbres, nuestro estado social? La Asociación escribiría la historia y estudiaría las constituciones. *Determinaría los caracteres de la verdadera gloria y lo que constituye al grande hombre.*

Mayo, Progreso, Democracia. Retomar la tradición democrática de la revolución de Mayo. Mayo es democracia como principio: fraternidad, igualdad y libertad. Democracia es progreso continuo. Democracia es tradición como principio y como institución. Es sufragio y representación en el distrito municipal, en el departamento, en la provincia, en la república. Democracia es igualdad social, entendida como Saint-Simon, *a cada hombre según su capacidad, a cada hombre según sus obras*. Debía, pues, el pueblo ilustrarse para ejercer la ciudadanía, para adquirir dignidad y estímulo para el trabajo. Que el hombre sea libre en sus creencias y libre sea su conciencia es condición de la democracia. Pero condición de ello es que no exista una religión de Estado. Que la sociedad religiosa sea independiente de la sociedad civil.

El gobierno difundirá por toda la sociedad la luz de la razón, educará sistemáticamente a las masas, en tanto la religión fecundará su corazón. *Pero el pueblo ignorante estará privado del ejercicio de la ciudadanía y de la libertad. La democracia marcha hacia el nivelamiento de las clases, pero entretanto, los que carezcan de instrucción permanecerán temporalmente bajo tutela y en minoridad. Oportunamente, la Asociación presentará un plan completo de instrucción popular. El soberano delega sus poderes y delibera a través de sus representantes.*

Pero los jóvenes suscriptores del *Dogma Socialista* ponen límites a esta concepción elitista, afirmando que no bastará con educar solamente al legislador, *quien no podrá estar ilustrado si el pueblo no lo está*. Frente a la anarquía que reina en la sociedad, la libertad no se funda sino sobre los cimientos de las costumbres y las luces; la razón de un pueblo que quiere ser libre se sazona con el tiempo y es necesario hacer crecer las creencias comunes.

Echeverría se ocupaba de los principios, de las ideas fundadoras; Alberdi de la organización económica y las instituciones; Sarmiento estaba preocupado por la cultura de la población. El educador sanjuanino construyó su pensamiento en el marco de las concepciones libera-

les de su época. Aunque sólo en cierto sentido, su obra puede considerarse precursora del positivismo pedagógico que se desarrolló hacia el fin del siglo XIX.

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

La crítica de Juan Bautista Alberdi a la concepción pedagógica rivadaviana es breve pero demoledora, especialmente cuando se la lee a la luz de los ciento cincuenta años transcurridos, durante los cuales predominó el enciclopedismo, la abstracción estéril y la renuencia a vincular el trabajo con la educación.

El inspirador de la Constitución de 1853 sugiere que los ensayos de Rivadavia llevaban a formar demagogos, sofistas, monárquicos. Advierde que no olvida ni desvaloriza la educación moral pero que en lugar de un "Colegio de Ciencias Morales" debía haberse creado un "Colegio de Ciencias Exactas y Aplicadas a la Industria". Hay que formar al productor, meter la modernización en las costumbres de la gente, inculcarlos de la fiebre de actividad y de empresa de los yanquis, hacer obligatorio el aprendizaje del inglés en lugar del latín, multiplicar las escuelas de industria y de comercio, desplazar al clero del lugar de los educadores.

Alberdi ha sido criticado por el nacionalismo popular y por algunos sectores de izquierda por su desvalorización de las cualidades argentinas para producir el progreso. Hay, sin embargo, elementos de enorme lucidez y previsión prospectiva que hoy no podemos dejar de resaltar. Lo que reclamaba Alberdi era cierto sentido de realidad, cierta renuncia a la soberbia, cierta comprensión de que para levantar, unir y hacer prosperar la sociedad que amparaba a todos los argentinos, era necesario invertir trabajo y esfuerzo. Alberdi apuntó a un problema central: atacó al catolicismo académico y diferenció a la religión verbalista de la educación religiosa práctica, vinculada con la sociedad y sus necesidades, a la cual adjudicó mayor eficacia. Alberdi consideraba que la educación se subordinaba a la economía y a los cambios demográficos-culturales. Primero había que traer inmigrantes. Su influencia produciría cambios de hábitos y valores. Luego se podría educar. No bastaba con alfabetizar, había que enseñar a trabajar.

Pero la concepción de Alberdi tuvo un tope, un obstáculo lamentable: sólo concibió al sujeto pedagógico como una proyección de la cultura francesa, de la laboriosidad inglesa, de la eficiencia norteamericana. Igual que Sarmiento, borró al sujeto social real y volvió abstracta su propuesta educativa que podía haber sido democrática y vinculada con la realidad nacional.

SARMIENTO Y LA EDUCACIÓN POPULAR

En los años de la *Asociación de Mayo*, Sarmiento era joven y vivía en San Juan, su provincia natal. Ya había creado una escuela para niñas con su Junta Protectora pues le preocupaba que de los treinta mil habitantes de la provincia, sólo cinco mil supieran leer. Escribía poesías y había fundado el diario *El Zonda*. Los principales columnistas eran los miembros de la Sociedad Literaria provincial, filial de la Asociación de Mayo de Buenos Aires. *El Zonda* predicaba contra el rosismo, como consecuencia de lo cual Sarmiento fue encarcelado y en 1840 expulsado a Chile. Allí alternó tres actividades íntimamente relacionadas: el periodismo, la política y la educación.

Durante su destierro se vinculó con José Victorino Lastarria, liberal y discípulo del maestro Andrés Bello. Compartía con Lastarria la caracterización de la población indígena y mestiza como culturalmente irrecuperable. Llegó a lamentarse en *Educación popular*, un libro que escribió en sus años de exilio, de que México y Bolivia no hubieran acabado con su población indígena. Rechazó también nuestras raíces hispánicas y adjudicó el atraso de los pueblos latinoamericanos a la combinación entre la sangre y la cultura españolas y las indígenas.

Cuando en 1847 Sarmiento visitó los Estados Unidos enviado por el presidente chileno Montt quedó especialmente impresionado por los aspectos más democráticos del naciente sistema educativo norteamericano. Observó con interés el hecho de que la educación pública estuviera amarrada a la sociedad desde abajo, que la comunidad fuera un sujeto activo de su propia educación y que la religión no fuera contradictoria con el desarrollo de una pedagogía moderna. Encontró una realidad en la cual el nexo entre educación y progreso parecía posible.

Sarmiento se sorprendió positivamente al observar que las municipalidades y las asociaciones civiles tenían una responsabilidad central en la educación y aprobó el hecho de que la educación estatal fuera supervisada por representantes de los ciudadanos, elegidos por el voto popular. En cambio, criticó el sistema francés por el cual las municipalidades debían restar los gastos de la educación de sus fondos generales sin que se les hubiera asignado un presupuesto especial. Pero, aunque él mismo había fundado la Junta Protectora de la escuela de niñas, negó todo valor a las sociedades promotoras de educación que tenían larga existencia en nuestro país. Su profundo antihispanismo le impedía aceptar los aportes del liberalismo peninsular; prefería cualquier experiencia que proviniera del mundo anglosajón.



Sarmiento conoció y admiró a Horace Mann, quien era secretario del Board Education de Massachusetts, y fue un gran amigo de su esposa Mary quien le presentó a intelectuales de la Universidad de Harvard y lo introdujo en la sociedad de Massachusetts. Mary era una de las tres "Peabody sisters of Salem": Elisabeth Palmer, pedagoga; Sophia Amelia, esposa del escritor Nathaniel Hawthorne, y Mary. Mary tradujo el *Facundo*, que se editó en Estados Unidos, y publicó artículos elogiosos, entre otros medios en el *American Journal of Education*. Sarmiento leyó atentamente las doce *Lectures and Annual Reports*, informes anuales del Board escritos por Mann (luego traducidos por Juana Manso), en los cuales el fundador del movimiento reformista norteamericano describía su obra.

Horace Mann impulsó un sistema educativo que sumó a las escuelas otras instituciones educacionales de mucho arraigo popular, como las conferencias públicas y la predicación laica. Estimuló la enseñanza secundaria y la orientó hacia la formación de personas capacitadas para el trabajo pero al mismo tiempo poseedoras de una formación general. Mann propuso formar ciudadanos integrales y se negó a reducir la educación secundaria a una instrucción acorde a las necesidades inmediatas de las empresas. Comprendió que el progreso capitalista requería pensar en procesos educativos de largo plazo. Sarmiento coincidió. Pensaba que la sociedad latinoamericana requería una operación profunda. Había que cambiar las costumbres, la cultura y el lenguaje para que la gente se volviera industriosa. Sólo en ese orden se alcanzaría el progreso, al contrario de lo que pensaba Alberdi, para quien la importación de capitales y población era condición previa para que la educación fuera efectiva. Sarmiento propuso darle a la población una educación básica integral que elevara su cultura. Dio importancia al desarrollo de las escuelas de artes y oficios y quiso una educación racional y científica, pero no fue simplemente un utilitarista. La formación de la moral y las costumbres era la base de la estabilidad sobre la cual debe descansar el progreso económico y social.

Como producto de sus viajes, Sarmiento escribió *Vida de H. Mann y Las escuelas: base de la prosperidad i de la república en los Estados Unidos*. Sus ideas pedagógicas y su propuesta organizativa eran democráticas pero chocaban con su diagnóstico sobre la población latinoamericana. Con la educación se cambiaban las sociedades pero ¿cómo cambiar una sociedad cuyo pueblo se consideraba ineducable? ¿No eran acaso bárbaros por naturaleza los indios y los gauchos? Sarmiento imaginaba un sistema educativo extenso, que llegara a todos los habitantes "educables". Fue más osado que la Asociación de Mayo al no dejar "momentáneamente" al pueblo analfabeto fuera del juego político sino que lo dividió en educables y no educables, en forma definitiva.

Sarmiento promovió el sistema educativo formalmente más democrático de su época al mismo tiempo que realizó una operación de exclusión de los sectores populares. A la escuela pública del imaginario sarmientino concurría un sujeto abstracto, que jamás llegó a existir. El modelo de Sarmiento fue fundador de la sociología de la educación en la Argentina. Siendo anterior al nacimiento formal del positivismo y el funcionalismo pedagógico en Francia, la concepción de Sarmiento puede clasificarse como antecesora de esas corrientes. Quiso construir un modelo educativo capaz de operar sobre la sociedad cambiándola y controlándola y creyó posible imponer una forma de ser, de sentir y de hablar a quienes escapaban de la categoría de bárbaros. La idea de seleccionar a los más aptos era coherente con la doble operación de invitar a emigrar a la Argentina a los pueblos noreuropeos y apoyar las campañas al desierto que arrasaban con la población indígena. Entre los intereses de Sarmiento encontramos elementos que anunciaban el positivismo pedagógico. Por ejemplo, estudió los diseños del mobiliario escolar registrados en el *Common School Journal* de 1842 y *The School Manual of New York*, dirigiendo su interés hacia el control de los cuerpos, los regímenes disciplinarios y las formas de selección de la población escolar.

Es necesario insistir en que la disociación entre el pueblo real y el pueblo al cual se educaría democráticamente era constitutiva del imaginario pedagógico sarmientino. De sus visitas a Estados Unidos y Europa extrajo los modelos educativos más participativos, los sistemas de enseñanza que tenían más capacidad para llegar a los confines del país, las experiencias que garantizaban el arraigo de la educación en la comunidad. La instrucción pública sería una responsabilidad colectiva; aunque su principal sostenedor fuera del Estado estarían apoyadas por las cooperadoras, las asociaciones de padres, las sociedades populares y las bibliotecas públicas. Sarmiento, que admiraba la experiencia norteamericana, no reconocía la tradición que tenían en nuestro país las asociaciones protectoras de la educación y las bibliotecas públicas.

En *Educación popular* expuso sus ideas sobre los métodos de enseñanza de la lectura y escritura, las formas de organización escolar de los distintos países, las opciones de administración educativa, mostrando un profundo conocimiento de las más innovadoras experiencias escolares occidentales. Pero no consideraba que la escuela fuera la única institución encargada de educar. El sistema educacional que imaginó estaría integrado también por sociedades de beneficencia, casas cunas, asilos, escuelas de artes y oficios, escuelas normales y también por conferencias públicas y de predicación laica como las que pudo observar en Massachusetts. Concurrirían todas las instituciones que se ocupaban de la educación básica de la población.

El sistema requería educadores profesionales. Durante su exilio en Chile, Sarmiento había sido recomendado por Lastarria al ministro de Instrucción Pública, Manuel Montt, para que diseñara y dirigiera la Escuela de Preceptores de Santiago de Chile. La programó para formar educadores que fueran profesionales y laicos; fue la primera Escuela Normal de Chile. Pocos años después visitó con Mary Mann las nuevas escuelas normales norteamericanas. Sarmiento sabía que los franceses habían tenido que garantizar la formación profesional de maestros laicos para instalar un sistema educativo moderno independiente del poder eclesiástico y que en el Este norteamericano los maestros profesionales eran el sostén del sistema educativo moderno.

Sarmiento vivió en Chile hasta la caída de Rosas. Allí escribió *Facundo*, *Argirópolis*, *La educación popular y Recuerdos de Provincia*. Cuando entró con Urquiza a Buenos Aires, en 1852, imaginaba un sistema educativo moderno para su país. En el exilio había madurado un proyecto que sería crucial para la cultura argentina.



Las tendencias educativas que hemos mencionado no alcanzaron una síntesis. Es innegable que existen elementos incompatibles que pertenecen a proyectos enfrentados. Pero la historiografía tradicional, tanto la nacionalista como la liberal, sólo fue capaz de usar una lógica dualista, estableciendo contradicciones donde la existencia de una posición excluía la otra —como en el caso del liberalismo rivadaviano y el nacionalismo de los caudillos— pero no pudieron detectar, por ejemplo, que los caudillos progresistas habían puesto las bases del sistema que Sarmiento extendió, generalizó y terminó de instituir como tal. Esa insuficiencia en el análisis tuvo consecuencias políticas graves porque colaboró en la fractura de la cultura política nacional entre nacionalismo y liberalismo, tomando estos dos valores como absolutos y sin distinguir en el interior de cada uno corrientes ni matices ni zonas fronterizas.

El sistema educativo no siguió esos mismos lineamientos. En su interior se conjugaron todas las posiciones del espectro que mencionamos. Aunque creció de acuerdo con los parámetros establecidos en la primera mitad del siglo XIX, es decir, bajo la principalidad del Estado y siguiendo la forma de la escolarización, el problema de su relación con la comunidad quedó siempre irresuelto y en su carácter unitario o federal radicó uno de los mayores puntos de conflicto. Pese a los principios liberales de política educativa que guiaron la organización del sistema, el nacionalismo católico se instaló fuertemente en el discurso

BIBLIOGRAFÍA

- Castagnino, Raúl H., *Rosas y los jesuitas*, Buenos Aires, Pleamar, 1970.
 Echeverría, Esteban, *El dogma socialista*, Buenos Aires, Jackson, 1944.
 Furlong, Guillermo, *Los jesuitas y la cultura rioplatense*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, 1984.
 Barba, Enrique M., *Correspondencia entre Rosas, Quiroga y López*, Buenos Aires, Hachette, 1975.
 Gálvez, Manuel, *Vida de Rosas*, Buenos Aires, Tor, 1958.
 Newland, Carlos, "La educación primaria privada bajo el gobierno de Rosas (1935-1952)", *Diario La Nación*, 14 y 21 de diciembre de 1988.
 Ortega Peña, R. y E. Duhalde, *Facundo y la montonera*, Buenos Aires, Contrapunto, 1987.
 Ossana, E. y N. Areces, *Rivadavia y su tiempo*, Historia testimonial argentina, N° 13, CEAL, 1984.
 Salvadores, Antonio, "Orientación educacional en la política de Estanislao López", *Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos*, Santa Fe; ficha de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1989.
 Sabor, Josefa E., *Pedro de Angelis y los orígenes de la bibliografía argentina*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1995.
 Sarmiento, Domingo F., *Obras Completas*, Buenos Aires, Ed. Luz del Día; en especial: *Facundo*, *Educación popular*, *Educación Común*, *La educación ultramontana*, *Recuerdos de Provincia*.
 Alberdi, Juan Bautista, *Obras Escogidas*, Buenos Aires, Ed. Luz del Día, 1954.
 Weinberg, Félix, *El salón literario de 1837*, Buenos Aires, Hachette, 1958.

LITERATURA

- Facundo*, de Domingo Faustino Sarmiento.
La cautiva, de Esteban Echeverría.
Amalia, de José Mármol.

PELÍCULAS

- Vida de Rosas*, de Manuel Antín.
Camila, de María Luisa Bemberg.
Facundo, de Hugo del Carril.