

América Latina
Lecturas
Fundamentales

El tiempo de la educación

Gregorio Weinberg



CIALC
Centro de Investigaciones sobre
América Latina y el Caribe

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

Secretario General

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

Coordinadora de Humanidades

Dra. Guadalupe Valencia García

CENTRO DE INVESTIGACIONES
SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Director

Mtro. Rubén Ruiz Guerra

Secretaria Académica

Dra. Laura Hernández Ruiz

Encargado del Departamento de Publicaciones

Gerardo López Luna

El tiempo de la educación

Colección
América Latina. Lecturas fundamentales
9

GREGORIO WEINBERG

El tiempo de la educación

Liliana Weinberg
(editora)

CIALC
Centro de Investigaciones sobre
América Latina y el Caribe



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
MÉXICO 2020

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Weinberg, Gregorio, autor. | Weinberg, Liliana, 1956- , editor.

Título: El tiempo de la educación / Gregorio Weinberg ; Liliana Weinberg (editora).

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2020. | Serie: Colección América Latina. Lecturas fundamentales.

Identificadores: LIBRUNAM 2079681 | ISBN 9786073029728

Temas: Educación – América Latina. | Educación – Metas y objetivos – América Latina. | Educación comparada. | Educación superior – América Latina.

Clasificación: LCC LA541.W457 2020 | DDC 370.98—dc23

Imagen de la portada: Mtra. Carolina Magis Weinberg

Diseño de portada: M.A.V. Marie-Nicole Brutus H.

Diseño de la colección: D.G. Irma Martínez Hidalgo

Primera edición: febrero de 2020

Fecha de edición: 28 de febrero de 2020

D. R. © 2020 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
C. P. 04510, México, Ciudad de México

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Torre II de Humanidades 8° piso

Ciudad Universitaria, 04510, México, Ciudad de México

Correo electrónico: cialc@unam.mx

<http://www.cialc.unam.mx>

ISBN 978-607-30-0606-4 (colección)

ISBN 978-607-30-2972-8 (obra)

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Presentación.....	9
Liliana Weinberg	
Prólogo.....	21
Gabriela Ossenbach	

I. UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

La educación que queremos. Razones y esperanzas.....	37
---	----

II. PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

El universo de la educación como sistema de ideas en América Latina.....	81
Consideraciones críticas sobre educación y cambios socioculturales.....	115
Educación y economía.....	151

Entre la producción y el consumo.	
Problemas de la educación	
en una sociedad de masas	165
Populismo y educación en América Latina. . .	187

III. MODELOS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA

Una perspectiva histórica de la educación	
latinoamericana	217
Algunas reflexiones sobre <i>Modelos educativos</i>	
<i>en la historia de América Latina</i>	267
Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar	
y Simón Rodríguez	297
Sobre el quehacer filosófico latinoamericano.	
Algunas consideraciones históricas	
y reflexiones actuales	329

IV. REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Trayectoria de la Universidad	
de Buenos Aires	351
La Reforma Universitaria	369
El proceso de democratización	
de la educación superior	405

PRESENTACIÓN

Este volumen reúne una selección de escritos del pensador argentino Gregorio Weinberg en torno a un tema de reflexión de primera magnitud y enorme actualidad: el tiempo de la educación, esto es, tanto la historia, el sentido, las dimensiones y los alcances de la educación a la luz del tiempo largo de la cultura y la sociedad, como su hora, lugar y proyección en el mundo contemporáneo. Esta antología aspira a convertirse así en una contribución a los debates que se están llevando a cabo hoy mismo sobre todas estas materias en los países de nuestra América, en cuanto busca recuperar los análisis, las ideas y las propuestas que el autor planteó a lo largo de su extensa trayectoria como pensador y educador, y que aún hoy se revelan originales, vigentes y abiertos a futuro.

Cabe a la presente edición un doble propósito. Por una parte, permitir que los lectores interesados en estos temas tengan acceso a una muestra

representativa del rico cúmulo de reflexiones sobre la educación planteadas por el autor en diversas oportunidades y en distintos espacios de discusión — cursos y conferencias, reuniones académicas, congresos internacionales, debates sobre políticas públicas— y que traducen siempre las ocupaciones y preocupaciones de Gregorio Weinberg tal como se fueron poniendo de manifiesto en el ejercicio de la cátedra universitaria, en su participación como invitado a foros especializados y en su activa labor como consultor de organismos internacionales del sistema de las Naciones Unidas (UNESCO, CEPAL, ILPES, PNUD, entre otros). Es muy amplia la producción del autor en la materia, reflejada en libros, estudios críticos, notas, artículos y ensayos independientes.

En efecto, Gregorio Weinberg participó e incluso militó en distintos ámbitos y foros en favor de la educación como docente universitario, intelectual, investigador, pensador preocupado por repensar el sentido de la educación a la luz de los nuevos desafíos de la historia y la sociedad. Siempre con la misma pasión intelectual, a un tiempo “sentidor” y “entendedor” de los grandes temas y problemas de la Argentina, América Latina y el mundo, fueron innumerables las oportunidades en que se dedicó a reflexionar en torno a las más variadas cuestiones educativas y sobre todo en torno a la historia, los modelos educativos y el sentido

mismo de la educación a la luz del problema del conocimiento. Reconocido es el valor de la contribución de Gregorio Weinberg a la labor docente como profesor titular en las cátedras de Historia de la Educación e Historia de la Educación Argentina, así como de Historia del Pensamiento y la Cultura Argentinos que se impartieron en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en un momento de singular importancia: el período 1955-1966. El suyo no fue sólo un aporte renovador individual, ya que se inscribió en un gran proyecto de reforma de la educación superior en que participaron destacados académicos e intelectuales que condujeron uno de los mayores procesos de transformación de la Universidad de Buenos Aires de que se tenga memoria. Siempre se preocupó, apelando a una imagen tomada de la ciencia, por pensar el mejor modo de propiciar la existencia de la “masa crítica” necesaria para que se produzca el despegue del conocimiento en una sociedad, así como por alcanzar las metas más generosas de participación y democratización del acceso a la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, a través de la publicación de esta obra se busca rendir homenaje desde México a un ilustre intelectual argentino que el 20 de noviembre de 2019 hubiera cumplido cien años, y que a lo largo de su vida profesional guardó hacia este país una singular lealtad personal al tiempo

que manifestó un especial apego y admiración por su historia, su cultura y sus contribuciones en los ámbitos científico y educativo. Weinberg supo descubrir, en el tiempo largo de la historia de México, grandes muestras de distintos “modelos educativos”, desde los que se pueden extraer de los textos de tradición indígena hasta las iniciativas de la Reforma y la Revolución, con el singular y original despliegue de paradigmáticos modelos de difusión del conocimiento y extensión de la cultura articulados con una extraordinaria política editorial que hizo del libro y la lectura dos elementos clave dentro de un vasto, complejo y admirable proyecto educativo.

Gregorio Weinberg llegó por primera vez a México hacia 1948, y esa visita lo marcó hasta el último de sus días. Es así como su primera estadía en el país se realizó cuando aún no había cumplido los treinta años: quien revise su biografía y su producción escrita reconocerá que ese primer recorrido se convirtió para él en un viaje iniciático. Se trataba de la primera vez que salía de las fronteras de su patria, en una época en que por lo demás eran todavía poco frecuentes los viajes en avión, ya que estos resultaban en muchos casos verdaderas aventuras, demandaban muchas escalas y podían extenderse por meses. Si bien la misión de esa primera visita fue promover la venta de los títulos publicados por la Editorial Lautaro

de Buenos Aires, donde por entonces colaboraba y en la que tenía a su cargo colecciones dedicadas a los clásicos de la filosofía universal, la literatura o la divulgación científica, aprovechó esas circunstancias para adentrarse en la cultura mexicana y acercarse a lo mejor de la producción de las letras, las artes, las ideas de los autores mexicanos. Fue entonces cuando conoció personalmente, entre otros, a dos gigantes de la vida y la cultura de este país como Daniel Cosío Villegas y Jesús Reyes Heróles. Con el correr de los años habría de entablar también un profundo vínculo intelectual con los hermanos Pablo y Enrique González Casanova, Jesús Silva Herzog (en su biblioteca personal Weinberg atesoraba la colección completa de *Cuadernos Americanos*), Abelardo Villegas, Víctor Urquidí, Miguel León-Portilla y tantas otras prominentes figuras del ámbito de las ideas. Fortaleció además su amistad con dos protagonistas del mundo cultural de entonces: el editor argentino Arnaldo Orfila Reynal y el filósofo Leopoldo Zea, a quien había conocido en una de las primeras visitas que el mexicano realizara a la Argentina, donde trabaron a su vez relación a través de la figura clave del filósofo Francisco Romero.

En lo que respecta al entonces Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos de la UNAM, hoy Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, la presencia de nuestro

autor se hizo frecuente a partir de la convocatoria anual que Leopoldo Zea comenzara a formular a varios intelectuales americanos para debatir en torno a los derroteros y destinos de América Latina y el Caribe en seminarios y encuentros que abordaron la cuestión desde ópticas diversas. El núcleo de pensadores que animaba Zea estuvo integrado, entre otros, por Arturo Andrés Roig (Argentina), Darcy Ribeiro (Brasil), Roberto Fernández Retamar y Manuel Moreno Fraginals (Cuba), Germán Arciniegas y Jaime Jaramillo Uribe (Colombia), Francisco Miró Quesada (Perú), Arturo Ardao (Uruguay), Ernesto Mayz Vallenilla (Venezuela) y, desde luego, el propio autor de la obra que aquí presentamos.

Notablemente amplia ha sido la participación del intelectual argentino en distintos foros académicos mexicanos, ya que visitó este país en varias ocasiones por invitación del gobierno mexicano y de la UNAM (1973, 1985, 1987, 1994, 1998, entre otros), como extensa es también la nómina de artículos y capítulos de libros que Weinberg publicó en México, en la UNAM y en distintas revistas y colecciones de este Centro. Atento siempre a la cultura de este país, publicó también artículos y reseñas críticas sobre autores y temas mexicanos en Argentina.

Gregorio Weinberg fue filósofo, historiador, educador, ensayista, editor: su perfil es el de un intelectual, y sobre todo el de un humanista. Se

desempeñó en todas estas áreas y ejerció las mil y una tareas propias de un trabajador intelectual con un compromiso y una entrega encomiables. Lo hizo desde distintos espacios: fue uno de los más destacados e innovadores editores de nuestra región; escribió numerosas obras sobre las cuestiones que consideró clave para pensar los grandes temas y problemas de Argentina, América Latina y el mundo entero, y que lo condujeron a explorar las distintas áreas del saber: filosofía, historia, ciencias sociales, humanidades, educación. En su afán por la difusión del conocimiento y las ideas también se constituyó en un infatigable redactor que entregaba sus contribuciones a las secciones culturales de diarios y a revistas tanto de circulación masiva como académica; impartió la cátedra universitaria en múltiples y diversos recintos de Argentina, Chile, Colombia, Perú y México; se desempeñó como consultor internacional en temas de educación y desarrollo. En definitiva, la labor intelectual desplegada por Gregorio Weinberg, independientemente del espacio donde ella se llevase a cabo, siempre estuvo guiada por su defensa de la democratización del acceso a la cultura, por su irrenunciable compromiso con la razón y el progreso, por su fe en la aventura humana del conocimiento y por su devoción a la causa americana.

Los trabajos que se presentan en esta oportunidad constituyen una selección de textos proce-

dentos de la extensa producción bibliográfica del autor en el campo de la educación, desarrollada a lo largo de más de cincuenta años; fuera quedan esta vez aquellos relacionados con el libro, la historia, las ideas... Se optó por incluir algunos trabajos publicados hace ya varias décadas, hoy de muy difícil acceso, y que, como el lector comprobará, siguen guardando una llamativa actualidad, junto con escritos que se han convertido ya en clásicos de la historia y la historiografía de la educación. Todos exhiben una mirada aguda, revisten rigor analítico, demuestran abordajes innovadores y revelan un sostenido enfoque americanista.

A lo largo de su vida Gregorio Weinberg participó tanto en la discusión académica especializada como en los debates en el espacio público, y de allí que las contribuciones que integran la presente antología den cuenta de una larga y compleja historia editorial, cuyos detalles dejó consignados el propio autor en acuciosas notas a pie de página. Se ha tomado la decisión de mantener dichas notas, seguidas por la respectiva indicación, entre corchetes, de la fuente de la que procede cada uno de los textos reunidos en este volumen.

El libro está integrado por trece ensayos, que a su vez se ordenan en cuatro grandes apartados. En el primero se ofrece una síntesis de su propuesta para pensar la educación en el siglo XXI; se trata de un texto que permanecía inédito y que el

propio autor leyó como conferencia pocos meses antes de su fallecimiento. El segundo apartado está dedicado a los problemas de la educación en el mundo contemporáneo, y en él se exponen ideas y consideraciones para repensar el papel de la educación en la sociedad actual desde diversas perspectivas. El tercero incluye una serie de textos en los que se propone el concepto de ‘modelo’ para entender, desde una dimensión histórica, el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe. El cuarto apartado, con el que se cierra el volumen, recupera ensayos en torno a una de las principales preocupaciones del autor: la educación superior. Se dejaron de lado en esta ocasión los valiosos textos que Weinberg dedicó a lo largo de su vida a distintos pensadores de la educación: Simón Rodríguez, Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, Juan María Gutiérrez, José Pedro Varela, José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui...

El prólogo de esta obra fue preparado por la académica española de origen costarricense Gabriela Ossenbach, profesora en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), quien generosamente aceptó acompañar esta iniciativa de recuperación de los textos que integran la presente antología y es una de las mayores conocedoras de la obra de Gregorio Weinberg en la materia.

Cerramos esta breve presentación con un pasaje que retoma las palabras que el propio Gregorio Weinberg pronunciara en el año 1987, durante la ceremonia de clausura del simposio “Universidad y Política en América Latina” convocado por la UNAM:

Asistimos, en este momento, a profundas revoluciones en el mundo. Quizá estamos pasando por uno de los cambios más importantes de la historia de la humanidad. Se han modificado sustancialmente las relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, entre la población rural y la población urbana. Asistimos pues a modificaciones sustanciales en los paradigmas de la estructura económico-tecnológica del mundo. Se han modificado más profundamente aún las categorías de tiempo, espacio y de causalidad. Todo esto requiere, nos incita, nos reclama a plantearnos con mucha imaginación, un modelo alternativo, nuevos estilos. Por ello quisiera citar al maestro del Libertador Simón Bolívar: a don Simón Rodríguez: “o inventamos o erramos”. Yo creo que en estos términos está expresado el desafío mayúsculo: encontrar soluciones a nuestros problemas, utilizando categorías forjadas en nuestra América sin transplantar categorías. De otra manera, no podemos entender la especificidad de nuestros problemas. Por tanto, seamos cautelosa y críticamente optimistas frente al desafío en el cual estamos inmersos...

Inmejorable cierre el que ofrecen estas palabras, que retratan vivamente su estilo de pensar y de decir, su estatura intelectual, su mirada crítica y propositiva, su capacidad de síntesis y su ineludible compromiso con la educación en América Latina.

LILIANA WEINBERG
Ciudad de México, noviembre de 2019

PRÓLOGO

“La variable futuro debe ser la meta de toda política educativa”. Este potente lema, aunado a la advertencia sobre la necesidad de no prescindir de la tradición a la hora de trazar objetivos para la educación, son los ingredientes más sobresalientes del pensamiento educativo de Gregorio Weinberg. Con Italo Calvino, Weinberg nos recuerda que la memoria sólo cuenta verdaderamente si reúne la impronta del pasado y el proyecto del futuro.

Tres son los principales ejes que, a nuestro parecer, pueden servir como claves para leer este libro: la historia de la educación, la reflexión sobre la educación de nuestro tiempo y la historia de la ciencia. Tres ejes que, aunque tuvieron en la obra de Weinberg desarrollos independientes, con trabajos de gran interés para cada una de esos campos, se entrelazan y resultan indisociables a la hora de esbozar su pensamiento educativo. Ello es así porque Weinberg entiende a la educación como

un componente esencial de los procesos culturales, profundamente marcados por el devenir histórico y en absoluto ajenos al desarrollo de la ciencia y de la técnica.

Habiendo llevado a cabo trabajos tan fundamentales y una importante labor de edición sobre la Historia de la Educación en la Argentina y en América Latina en general, Weinberg nos sorprende con su insistencia en que la educación debe atender “las demandas del presente y preparar los retos del futuro”, interpretando y anticipando con agudeza los retos del mundo moderno, “en una sociedad que hoy percibimos muy conmovida con más interrogantes que respuestas”, para los que la educación debe estar preparada. Con una visión muy clara de dichos problemas, que vislumbra desde sus escritos de los años 1960 y 1970, advierte sobre los efectos del consumismo, sobre la responsabilidad de los medios de comunicación de masas en el empobrecimiento de la cultura, sobre la explosión científico-tecnológica en la cual vivimos inmersos, la rapidez y profundidad de las transformaciones, la velocidad de las comunicaciones o los desplazamientos masivos de población.

Frente a todos esos retos del futuro Weinberg reclama para la educación un carácter humanista, pero un humanismo que debe incorporar la dimensión científica y tecnológica, con el fin de conseguir una formación integral de la persona en la nueva

sociedad del conocimiento. Eso mismo lo reclama para la Universidad, que debe ponerse al servicio de una sociedad democrática y moderna, sin olvidar su dimensión formativa y crítica, necesaria en cada época de cambio, ni su sentido social y su responsabilidad nacional. Todo ello requiere indefectiblemente que la Universidad sea capaz de responder al dinamismo de los cambios profundos que supone la revolución científica y tecnológica, lo cual la obliga también a idear nuevas formas de contribución de las Ciencias Sociales y Humanas al desarrollo.

A estas demandas debe añadirse la necesidad de creación de lo que él llama “cosmovisiones solidarias”, para enfrentar el individualismo y la desaparición de formas de cooperación que la globalización ha agudizado. Mucho más que adiestramiento e información, reclama una educación que no sea meramente instrumental, sino que fomente la capacidad analítica, el espíritu crítico y el trabajo en equipo. No olvida tampoco la necesidad de atender al correcto uso de la lengua en la educación, alarmado por el empobrecimiento del lenguaje y resaltando los aspectos éticos vinculados al mismo, como reflejo de riqueza espiritual e intelectual.

Durante sus años como consultor en la CEPAL (1976-1983), donde publicó una de sus obras fundamentales, *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina* (1981), prevaleció en Weinberg

esa postura humanista que le hizo relativizar el reduccionismo economicista que la teoría del capital humano, en boga en aquellos años, estaba imponiendo a la educación. Advirtió sobre las limitaciones de un crecimiento meramente cuantitativo de la educación que no tuviera en cuenta las especificidades de cada región y, sobre todo, reivindicó la necesidad de innovación y creatividad para idear nuevas formas de educación para nuestro tiempo. En sus trabajos sobre la educación superior reivindicó también la imaginación y la racionalidad para acometer los cambios necesarios, alertando sobre la especificidad latinoamericana de fenómenos que afectan directamente al desarrollo de las Universidades, como la industrialización, la urbanización o la democratización. Por eso no centró sus reflexiones sobre la educación en cuestiones estadísticas acerca de la cobertura, el financiamiento o la administración de los sistemas educativos, que preocupaban entonces a la CEPAL. Se resistió a aceptar que la función de la educación se redujera “al adiestramiento y la capacitación para sólo alcanzar al ‘hombre económico’, cuando debe apuntar a formar al hombre plural, tan rico y tan amplio, que repudia todo aditamento adjetivo que lo recorte o disminuya”. Por otra parte, concibió el concepto de *desarrollo*, a diferencia del de *crecimiento*, como un proceso complejo integrado por muchos otros

factores además del económico, incluyendo en un lugar esencial al factor educativo.

Durante aquellos años en la CEPAL fue capaz de adaptar hábilmente al estudio histórico de la educación latinoamericana el concepto de “modelo” o “estilo de desarrollo” que estaban utilizando los científicos sociales en el seno del proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” en aquel organismo interamericano. Con ello consiguió hacer una aportación muy significativa a la historiografía y a la interpretación de la educación latinoamericana, pues con su propuesta de “modelos educativos” hizo un serio intento de identificar y caracterizar momentos históricos significativos en el desarrollo histórico de la educación en el continente, los cuales, según él, se constituyen en marcos (“modelos educativos”) dentro de los cuales se va integrando el estudio de casos nacionales. A cada modelo educativo lo definió como un conjunto integrado en el que se percibe el papel atribuido a la educación por una coalición de fuerzas sociales que imponen en cada momento histórico sus objetivos e intereses y en el que operan distintos planos (ideas, legislación, realidad), que pueden entrar en contradicción entre ellos. Precisamente Weinberg no definió el modelo como *consensual*, sino que, por el contrario, el modelo se identifica por sus contradicciones estructurales y

por la incorporación de la cuestión del poder, con lo cual contribuye a explicar el problema del cambio histórico. Desde esa perspectiva, criticó a las historias de la educación que solo se han preocupado por la historia de las ideas pedagógicas, o por la historia de la legislación y las instituciones, que conducen a una “pseudoidealización del pasado” y a una “esterilización del futuro”.

Aunque la obra *Modelos educativos en la historia de América Latina* no es en sentido estricto un estudio comparativo, con el concepto de “modelo educativo” Weinberg construyó una especie de “tipos ideales” que han resultado extremadamente útiles y sugerentes para comprender y explicar las semejanzas y diferencias en la evolución histórica de la educación en los distintos países latinoamericanos desde el período prehispánico hasta las primeras décadas del siglo XX.¹ A estos modelos podríamos añadir su caracterización de algunos fenómenos propios de la educación del siglo XX,

¹ Los “modelos educativos” que caracteriza en su obra son los siguientes: la Educación Prehispánica; la Colonia (modelo hispánico y modelo lusitano); la Ilustración; la Emancipación; Liberales y Conservadores; Hacia la Educación Popular y, finalmente, la Etapa Positivista. Dentro de esos modelos Weinberg reivindica la necesidad de incorporar a tantos elementos excluidos de la Historia, como el indígena, el esclavo, las mujeres, el campesino, o incluso determinados territorios o épocas.

sobre todo a partir de 1930, como los movimientos estudiantiles, el populismo, o el crecimiento de la matrícula universitaria y los problemas de la democratización de la educación superior, sobre los que se incluyen interesantes aportaciones en este volumen. Son fenómenos que Weinberg analizó también desde una perspectiva latinoamericana y en muchos casos comparada, pero que a pesar de explicarlos y contextualizarlos con un enfoque complejizador, no llegó a formalizarlos como tales modelos y no entraron a formar parte de su obra *Modelos educativos*.

El concepto de “modelo” le resulta útil igualmente para establecer una periodización de la evolución histórica de la educación en América Latina, desde el momento en que cada modelo se sitúa en un tiempo histórico determinado, aunque con límites no rígidamente definidos en los que los distintos casos nacionales pueden ubicarse con cierto grado de *asincronía*. Esta reflexión sobre la periodización histórica derivada del concepto de ‘modelo’ la combina Weinberg con un intento previo de ordenamiento conceptual de las grandes corrientes del pensamiento latinoamericano, que había esbozado ya en su ensayo de 1972, “Sobre el quehacer filosófico latinoamericano”, incluido en este volumen. En ese ensayo define tres momentos que se sucedieron desde la colonización española hasta el siglo XX, que él denominó “cultura impuesta” (que

caracteriza a la época colonial y es funcional para las metrópolis); “cultura aceptada o admitida” (que se caracterizó por la asunción de corrientes filosóficas y culturales foráneas eficaces para resolver los problemas teóricos y prácticos de la organización de las sociedades nacionales después de la Independencia); y la fase de la “cultura discutida o criticada” (que se inicia hacia 1930, cuando se produjo la gran crisis del mundo capitalista y ya no fue posible admitir, de manera pasiva, influencias foráneas). Esta combinación de criterios de periodización, que aparece en varios de los trabajos de carácter histórico escritos por Weinberg después de 1972, resulta de suma utilidad para entender el complejo devenir histórico de la educación en el continente, mostrando cómo evolucionaron en la cultura latinoamericana las complejas relaciones entre los desarrollos internos y las influencias externas, entre la imitación y la originalidad.

Muy pocos trabajos han abordado, como lo ha hecho Weinberg, la historia de la educación latinoamericana en su conjunto, buscando vías para interpretar en un tiempo de larga duración el complejo desarrollo educativo de este continente tan heterogéneo y a la vez con tantos elementos comunes. Por mucho tiempo la historiografía de la educación latinoamericana ha privilegiado las investigaciones de ámbito nacional, y sólo se atisban aún débiles intentos de abordar historias comparadas,

que con frecuencia terminan siendo meras yuxtaposiciones de estudios de casos nacionales. Weinberg asume esta cuestión, que también atañe a sus reflexiones sobre la educación latinoamericana de nuestro tiempo, como un dilema, que esboza con estas palabras en su ensayo, también incluido en este volumen, “El universo de la educación como sistema de ideas en América Latina”:

Por un lado la complejidad de la estructura del continente, con más de veinte países de extensión y recursos muy desiguales y niveles de desarrollo harto distintos, dificulta la tarea de ofrecer una imagen de conjunto. Dos son, entre otros, los riesgos mayores: por un lado, generalizar en demasía las cuestiones con el peligro de no brindar un testimonio suficientemente elocuente; y por el otro, su reverso, particularizar demasiado el análisis corriendo el albur de perder de vista el conjunto.

Esta inquietud por construir una visión continental de la educación y su importante aportación para formular criterios para una historia comparada de América Latina es lo que sitúa a Gregorio Weinberg dentro de una generación de intelectuales, entre los que destaca el mexicano Leopoldo Zea, que desde finales de los años 1950 se preocuparon por pensar en torno a la originalidad del pensamiento latinoamericano y la singularidad de su

devenir histórico. Una generación de verdaderos humanistas, con una formación integral que les capacitó para pensar América Latina desde las más diversas perspectivas, con la que Weinberg tuvo intensas relaciones y sobre la que sin duda ejerció una importante influencia el pensamiento de Ortega y Gasset, quien había reivindicado la legitimidad de un quehacer filosófico que partiera de las propias circunstancias y situaciones. Precisamente el ya mencionado texto “El universo de la educación como sistema de ideas en América Latina”, formó parte en su día de un denso e importante volumen coordinado por Leopoldo Zea titulado *América Latina en sus ideas* (1986), en el que junto con Weinberg colaboraron destacados intelectuales de esa generación, como el colombiano Jaime Jaramillo Uribe, el uruguayo Arturo Ardao, el argentino Arturo Andrés Roig, el peruano Francisco Miró Quesada o el mexicano Abelardo Villegas.

Dentro de ese orden de ideas, Weinberg dirigió su atención también al ámbito de la historia de la ciencia y denunció el desacierto de creer que América Latina siempre estuvo rezagada, incapaz de hacer ciencia, y que toda ciencia o progreso en el continente siempre había venido de fuera. En su obra *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930* (publicada en 1998) se propuso mostrar que en América Latina se hizo una ciencia “mestiza” y puntera, realizada a base de los cono-

cimientos de los pobladores autóctonos y la ciencia española, con importantes contribuciones a la ingeniería, la medicina, la minería o las ciencias naturales, entre otras disciplinas.

También en su afán por poner de relieve la originalidad de América Latina, en su colección de ensayos *Tiempo, destiempo y contratiempo* (1993), Weinberg reflexionó sobre la especificidad del tiempo americano, proponiendo desembarazarse del afán por acompañar los tiempos con los países más avanzados, para identificar los tiempos propios e incluso para pensarnos como artífices de la historia. Reflexionando sobre su propia obra (“Algunas reflexiones sobre *Modelos educativos en la historia de América Latina*”), escribió:

Tenemos que encontrar nuestro propio tiempo, nuestro propio ritmo, porque en el mejor de los casos, y esto podría parecer paradójico, si nosotros en este momento pudiésemos, por arte de magia, acompañarnos, ponernos “a tiempo” con respecto a los países centrales, sería un contratiempo para nosotros; no sería una respuesta satisfactoria para nuestra situación actual.

Asimismo, señaló que las propuestas educativas más ambiciosas e innovadoras en América Latina provinieron de autores autóctonos y no de los tecnócratas internacionales, apelando con coraje a

lo mejor de la imaginación creadora del continente para idear la educación del futuro y llamando la atención sobre la necesidad de forjar nuevas categorías de análisis, o por lo menos “latinoamericanizar” las utilizadas para abordar ciertos problemas específicos, históricos o actuales, de América Latina. Volviendo la mirada a los ejemplos de la historia, como lo hace con frecuencia a lo largo de toda su obra, Weinberg destaca el pensamiento original de algunos de los educadores americanos como el venezolano Simón Rodríguez, que fueron capaces de reflexionar y criticar las ideas foráneas desde América Latina, en busca de la propia identidad regional, nacional o continental. Así, cierra su ensayo sobre “Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez” con las siguientes palabras del sabio maestro venezolano:

Dónde iremos a buscar modelos?...

—La América Española es *original* = *ORIGINALES* han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y *ORIGINALES* los medios de fundar unas y otro.

O Inventamos o Erramos.

Como puede comprobarse, la reflexión histórica que hace Weinberg no es en absoluto ajena a esa visión compleja de lo que debe ser la educación

del presente y del futuro, y así recurre constantemente a ejemplos de la evolución histórica de la educación argentina y latinoamericana para apuntalar sus convicciones sobre la educación de nuestro tiempo: hay que asumir el pasado, descubrir lo positivo, encontrar las debilidades, y a partir de entonces construir el futuro. En una entrevista en el diario *La Nación*, a sus 80 años, Weinberg advertía: “El futuro existe, pero hay que ayudar a construirlo”. Nos urge así a fortalecer la memoria para entender lo que está pasando, “porque estaríamos en una situación bastante desdichada si admitiésemos que nuestros futuros se conciban y se programen desde fuera de nuestras fronteras”.

Memoria, presente y futuro son, en definitiva, claves para entender el pensamiento educativo de Gregorio Weinberg, que siempre discurre en perspectiva latinoamericana. Todo su pensamiento se condensa, utilizando sus propias palabras que sirven de conclusión al ensayo “La educación que queremos”, en la necesidad de “una visión humanista, vinculada al desarrollo científico-tecnológico-cultural, sin desatender jamás los imperativos éticos que exige toda obra humana”.

GABRIELA OSSENBACH
Madrid, octubre de 2019

I. UNA PROPUESTA
PARA LA EDUCACIÓN
EN EL SIGLO XXI

LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS. RAZONES Y ESPERANZAS*

Si decimos: la educación pública que queremos debe ser democrática, universal, laica, gratuita, participativa, permanente, formativa, actualizada, flexible, articulada, crítica, creadora, enriquecedora del lenguaje, abierta a la revolución científica-tecnológica-cultural, humanista, incluyente y promotora de la equidad social. Si añadimos que es preciso que sea considerada como una inversión, con una efectiva y ennoblecedora carrera docente, con edificios y equipamientos adecuados, y además responsable ante la sociedad y la historia, no hemos dicho lo suficiente si no consideramos si-

* Conferencia pronunciada en Buenos Aires el 16 de noviembre de 2005 en la Fundación Santillana, dentro del ciclo "La educación que queremos". Participaron en el mismo y en distintas fechas José Saramago, Enrique Iglesias y Giovanni Sartori.

multáneamente los grandes desafíos que hoy debe enfrentar la sociedad, si no buscamos y encontramos el sentido al que debe aspirar todo ese proceso. Enunciados como los que acabamos de hacer son apenas anhelos, correcciones, modificaciones al estado actual, porque no tomamos casi en cuenta la variable futuro, que debe ser la meta de toda política educativa, cuya crisis actual y casi universal, caracterizada por una fuerte declinación en la calidad de sus servicios cuando no padecen de preocupante desorientación, son situaciones que todos conocemos.

“El que adelante no mira atrás se halla”, reza el añejo refrán español.

Pero entiéndasenos bien, no desatendamos la tradición en lo que ella posee de verdadero, la admitimos en el sentido que le atribuye Italo Calvino: “La memoria sólo cuenta verdaderamente —para los individuos, las colectividades, las civilizaciones— si reúne la impronta del pasado y el proyecto del futuro, si permite hacer sin olvidar lo que se quería hacer, devenir sin dejar de ser, ser sin dejar de devenir”.

Nuestra disertación no persigue el propósito de proponer respuestas más o menos apropiadas a las actuales manifestaciones de su crisis, tampoco ofrecer indicaciones a sus presentes requerimientos o necesidades. Aunque si pudiésemos hacerlo, por lo menos para Nuestra América, ya sería una

audacia dada la crónica y compleja situación por la que atraviesa y de la cual tenemos conciencia gracias a los numerosos estudios y abrumadores diagnósticos recientes, enriquecidos y actualizados luego de los elocuentes conceptos y convincentes estadísticas que, en este mismo ciclo, expuso Enrique V. Iglesias para caracterizar la situación actual.

Supongamos que por arte de magia lográsemos presentar soluciones siquiera aproximadas —nos referimos al logro de manifestaciones satisfactorias a la mayoría de las actuales carencias—, ello sería insuficiente, insistimos, pues la educación debe plantearse formar mujeres y hombres que deberán desenvolverse mañana o pasado mañana, en una sociedad que hoy percibimos muy conmovida con más interrogantes que respuestas.

Las propuestas educativas son construcciones sociales, no son obra de eruditos ni de iluminados, y mucho menos de circunstanciales burocracias nacionales o internacionales.

Aquí, una aclaración parece pertinente: no debemos confundirla, cuando hablamos de educación, con la escuela, el colegio o la universidad, ni con los docentes de todos esos niveles: la entendemos como un componente esencial de los procesos culturales. Por consiguiente debemos rescatar las ideas y las prácticas con sus éxitos y fracasos, que las formulaciones incluyan los aportes de todos sus protagonistas, además del de los pedagogos y de

los intelectuales. La educación, reiteramos, desempeña un papel trascendente en el reordenamiento del mundo que nos rodea.

Recordemos que el Estado impuso una suerte de rigidez que se proyecta hasta nuestros días. Con ligeras modificaciones —casi siempre nominales o transitorias— perduran desde hace décadas; así la organización por niveles, la estructura, los regímenes de promoción, de actualización, etc. Por eso podemos sostener que la sociedad y la ciudadanía deben asumir la responsabilidad por los contenidos y por la forma más adecuada de organización que evidentemente los burócratas y tecnócratas no han logrado establecer. Por consiguiente debemos aspirar a modalidades donde las mujeres y los hombres puedan diseñar su propio itinerario, según sus necesidades, ocupaciones, valores, convicciones y aspiraciones para, como se ha dicho, “retornar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une”.

Señalemos además una de las tantas paradojas que ofrece el sistema educativo: todos luchamos por su profesionalización y cuando ésta se logró advertimos sus limitaciones al comprobar que esa apetecida profesionalización condujo a generar una preocupante incapacidad del docente para registrar los cambios que exhibe su entorno; más aún a

no percibir la rapidez y profundidad de las transformaciones, muchas de ellas cualitativas.

También hemos creído durante años en la promoción por antigüedad en la docencia, sin advertir que con este procedimiento favoreceríamos la inercia, la falta de iniciativa, cuando no posibilitando un autoritarismo larvado. Descuidábamos la importancia de la renovación, del estímulo, de las calificaciones académicas y, sobre todo, los concursos públicos.

La experiencia consolidada en épocas de cambio puede ser nociva.

Las valiosas obras y análisis realizados durante estos últimos años, y a los cuales aludimos, nos están indicando limitaciones, penurias, problemas, etc., que, con justa razón, nos preocupan y de los cuales tampoco pretendemos ni debemos desentendernos. Pues bien, reiteramos que esa masa de problemas debe ser reelaborada en función de los desafíos que nos depara el futuro. Y esto por muy diversas razones, algunas de las cuales señalaremos. No confiemos en recomendaciones mágicas fruto de ajenas experiencias, porque, como lo expresó el mexicano Benito Juárez: “Nadie hará por nosotros lo que nosotros no seamos capaces de hacer por nosotros mismos”.

Profundas transformaciones sociales y ambientales, impulsadas por la impresionante explosión científico-tecnológica en la cual vivimos inmersos y

cuyo ritmo parece acelerarse (piensen en los prodigiosos avances de la física y de la biología), las complejas demandas que hoy se plantean a través del mundo del trabajo, la velocidad de las comunicaciones, los desplazamientos masivos de población, constituyen algunos elementos del telón de fondo sobre el cual se recortan los problemas educativos.

La crisis que estamos atravesando —y utilizamos la palabra crisis aunque ella ha sido desgastada y viciada por un uso no siempre acertado cuando no abusivo— es sin duda alguna la más seria que haya soportado la humanidad durante estos últimos milenios. Para no sorprenderlos ni aparentar una exageración, digamos que su gravedad deriva —y aquí seguimos a Fernand Braudel— en que abarca todo el globo; es efectivamente universal. Hasta ahora, recordemos, las crisis fueron siempre localizadas, regionales cuando mucho. Hoy nadie puede sustraerse a sus efectos ni a su conocimiento. Un par de siglos atrás la abrumadora mayoría de la población mundial vivía en el campo, era población rural, esto es, estaba casi aislada. Vale decir, las crisis fueron fundamentalmente urbanas. Los actuales medios de relación y de comunicación permiten al poblador de Nepal, por citar un ejemplo, conocer qué ocurre en cualquier lugar del planeta. Más aún, la crisis a la cual nos estamos refiriendo abarca además la sociedad en todo su “espesor”, es decir, a todos los grupos sociales, sin

exclusión. Añádase a lo expresado la aceleración del tiempo histórico.

Están trastornados radicalmente los hábitos, las costumbres, los paradigmas, los valores, motivos estos que requieren nuevos enfoques. José Luis Romero decía que las actuales categorías de análisis que utilizamos, y sus proyecciones, son inadecuadas e insuficientes para describir y explicar el mundo contemporáneo, y con mayor razón aún el que se avecina; y de aquí el gran desafío que se les presenta a las nuevas generaciones, que consiste precisamente en forjar nuevas categorías de análisis que logren explicar satisfactoriamente y otorgar sentido a los procesos.

Permítasenos antes de entrar de lleno al tema propuesto hacer algunas reflexiones previas que, sin apartarnos demasiado del mismo, favorecerán, suponemos, su mejor comprensión. Veamos algunos pocos de los grandes desafíos que enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo y, por supuesto, también en Nuestra América, sin desatender sus singularidades.

En primer lugar digamos, y conjeturamos ustedes coincidirán con nuestro punto de vista: carecemos de una cosmovisión participada, es decir, una concepción de mundo que no es sólo una cuestión teórica, sino algo que afecta la vida toda de los seres humanos y por consiguiente la educación que aquí nos importa. En este sentido decía el filósofo-

fo argentino Francisco Romero: “entre los varios motivos que intervienen en la crisis presente uno de los principales me parece la carencia actual de una concepción del mundo ampliamente compartida, la ausencia de un sistema de convicciones básicas sobre las cosas y sobre el hombre y su papel y destino”, es decir, atiende a la cuestión del sentido y fin del mundo. Una rápida incursión histórica aclarará los alcances de nuestras afirmaciones.

PRIMER DESAFÍO: *LA COSMOVISIÓN*

Una de las características de este siglo XXI, y más en particular de las últimas décadas del anterior, cuando el fenómeno parecía profundizarse y crecer en importancia a medida que transcurría el tiempo, es el debilitamiento de las cosmovisiones más difundidas. Si como se ha dicho, y con acierto, el siglo XVIII culminó con una cosmovisión *ordenadora, racionalizadora*, la de la Ilustración, y con corrientes de pensamiento afines y de signo *optimista* (así la embrionaria idea de “progreso” de Condorcet), de la cual era factible inferir la noción de felicidad, el siglo XIX, y comienzos del XX, generó otra cosmovisión también con pretensiones *ordenadoras, racionalizadoras* (piénsese en las influencias de las ideas filosóficas de Comte y Spencer y en las ideas políticas del liberalismo y del naciente socialismo),

y a la vez *optimistas* (fortalecimiento de las teorías heredadas del “progreso” y las entonces más recientes de “evolución” y de “transformismo” con su propuesta de “bienestar”).

En cambio este siglo que se nos ha echado encima nos encuentra desamparados, en una suerte de intemperie ideológica y axiológica, para emplear los términos utilizados por Paul Ricoeur, que en parte explica nuestra actual situación de crisis. Pero adviértase bien, no estamos reivindicando ni la Ilustración ni el Positivismo fuera del tiempo, y cuyas limitaciones, ingenuidades y mecanicismo no desconocemos; sólo queremos expresar que en estos momentos carecemos de una cosmovisión comparable y de una tabla de valores medianamente satisfactoria y aceptable para la mayoría de la población mundial.

Recuérdese aquí la irrupción en el siglo XX de corrientes de pensamiento irracionalista y pesimista; las ideas políticas autoritarias y fascistas; y también orientaciones científicas que cabalgan, no siempre legítimamente, sobre principios filosóficamente discutibles. Dos guerras mundiales y sus secuelas parecieron abonar en favor de las tesis pesimistas.

Y para completar este harto esquemático panorama digamos, además, que una grave crisis desarticuló al marxismo, una de las últimas cosmovisiones pretendidamente “organizadoras” de la realidad

y “optimista”, notas a las cuales deben sumarse sus ínfulas que la aproximaron peligrosamente al dogmatismo.

Por su parte las iglesias también padecieron en carne propia el debilitamiento de muchas de sus doctrinas y creencias religiosas, y esto a partir de las críticas originadas tanto en el evolucionismo decimonónico como en las cosmologías contemporáneas, sin omitir, claro está, los evidentes y complejos procesos secularizadores de las sociedades. De este modo muchas iglesias parecen haber adoptado una actitud de salvaguardia tratando de conciliar ciencia y religión; pero otras, en cambio, como los fundamentalismos fanáticos, han invertido el signo adoptando posturas ofensivas y agresivas, intolerantes, como filosofías crepusculares y opuestas siempre a los desarrollos y sobre todo a las implicaciones de la democracia, del pluralismo cultural, de la ciencia y de la técnica. Dentro de un espíritu humanista correspondería alentar todas aquellas corrientes pluralistas que contribuyan a recomponer una nueva cosmovisión que posibilite acercarse a una comprensión organizadora de la realidad y ayude a recuperar paulatinamente una actitud menos pesimista (o más optimista si se quiere) sobre el porvenir, asentada fundamentalmente sobre algunas ideas clave como son las puestas al servicio de los hombres y de la sociedad y, por supuesto, para recuperar una mayor racio-

alidad amenazada ésta desde distintos flancos, algunos de los cuales acabamos de mencionar rápidamente.

Yo sigo pensando — escribe Tomás Segovia —, que el gran problema de este siglo, y sin dudas del que viene, es la relación entre el mundo del conocimiento con todo el poder y el dominio que da su aplicación, y el mundo del valor, de la moral, de lo deseable, que también puede llamarse el mundo del sentido.

La educación necesita hoy, como necesitó siempre, un marco de referencia, un sistema axiológico. Y por lo que juzgamos no lo tiene. Peor aún: percibimos un clima pesimista, una suerte de desánimo explicable quizás con un ejemplo: la esperanza en la movilidad social ascendente vinculada a la educación que predominó en otras épocas ha menguado y justificadamente. Los modelos de desarrollo económico adoptados (desnudos de sensibilidad social y cultural) han generado desempleo, marginalidad; han truncado posibilidades y esperanzas. Esta situación preocupante todavía no ha elaborado propuestas alternativas satisfactorias.

Otra preocupación: advertimos un desplazamiento en los actores que procuran imponer sus criterios en materia de educación. Hasta hace poco confundíamos *Estado* con *sociedad*, y desde no hace mucho

tiempo estamos confundiendo *mercado* con *sociedad*; y la confusión es estimulada por una formidable campaña de intereses poderosos. Parece poco menos que innecesario observar que, desde el punto de vista lógico, la sociedad es una categoría mucho más amplia que la de mercado, puesto que la incluye. Por eso suponer como se hace con ligereza extrema que lo que es bueno para el mercado lo es también para la sociedad es una inexactitud, una grave inexactitud. Desde luego que la sociedad y el sistema educativo no deben descuidar los requerimientos del mercado, pero en modo alguno limitarse a ello; cabe a la sociedad responder también a otros requerimientos que el mercado nunca toma en consideración. Por otro lado, el horizonte temporal que la sociedad plantea al sistema educativo es muchísimo más complejo y dilatado; admitir las dimensiones temporales que determina el mercado hoy y aquí sería reducir, dramáticamente, ese horizonte, caer en el oportunismo, en el pragmatismo más grosero, actitudes ambas hoy tan difundidas.

Nos preocupa que en su gran mayoría en los países latinoamericanos la modernización de las estructuras, de los contenidos, tengan su origen en recomendaciones más o menos imperativas de los funcionarios de organismos financieros internacionales o de otros bancos regionales —organismos que por definición tienen muchas otras funciones— y no por parte de organismos que tienen a la educación

como una de sus misiones específicas. Quienes propusieron muchas veces programas para África, Asia, América Latina fueron banqueros o seudoeconomistas (que no es lo mismo que sesudos economistas) y son responsables del fracaso de tantos proyectos, cuyos costos seguimos pagando, a pesar de haber reconocido dichos bancos los errores de apreciación cometidos, aunque lo hicieron tardíamente.

Más aún, debemos reconocer que las propuestas educativas más ambiciosas e innovadoras en nuestra región provinieron de autores autóctonos y no de los tecnócratas internacionales; estamos aludiendo, por ejemplo, a las experiencias de Cuba en la materia desde inicios de los años sesenta, la reforma educativa peruana de los setenta, y en Brasil, los Centros Integrados de Educación Pública en los ochenta, y el Programa Bolsa Escola en los noventa.

Cuando reflexionamos sobre cómo debería estar financiada y organizada la educación, no estamos hablando fuera del tiempo; reconocemos que participamos en muchos de los procesos que hoy estamos juzgando; estábamos convencidos de la eficacia de sus teorías y herramientas, aunque mantuvimos siempre en resguardo nuestro espíritu crítico. Ahora queremos hacer, modestamente, como corresponde, una suerte de autocrítica.

¿Y dónde están las esperanzas que anticipa el título de esta disertación? se preguntarán ustedes.

En este punto nos manifestamos optimistas: pre- vemos para las próximas décadas el surgimiento de grandes paradigmas, como lo fueron en su momen- to los de Copérnico o Newton, y que ya están re- clamando no sólo esta explosión del conocimiento a la cual asistimos, sino también lo exigen tantas crisis percibidas y denunciadas en muchos campos de las ciencias físico-naturales y humanas.

Compete a las universidades, o mejor dicho a las instituciones de educación superior dedicadas a la investigación, un papel sobresaliente —aunque no exclusivo— para contribuir a recomponer siquiera parcialmente esa necesaria concepción del mundo y proyectarse también sobre un porvenir asentado fundamentalmente sobre determinadas ideas cla- ve puestas al servicio del hombre y de la sociedad y que, desde luego, contribuyan a recuperar una mayor racionalidad.

De todos modos, nuestro moderado optimismo nos permite ahora apropiarnos de las palabras de Ernst Bloch: “La razón no puede prosperar sin es- peranza, ni la esperanza sin razón”.

SEGUNDO DESAFÍO: *REVOLUCIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA*

El otro punto que contemplaremos y que tam- bién constituye un desafío para el sistema educativo

corresponde a la formidable revolución científica y tecnológica que la genera; la multiplicación de disciplinas, especialidades, carreras, etc.; la necesidad de articular, organizar, jerarquizar, con sentido crítico y orgánico, esos mismos conocimientos; los nuevos métodos de enseñanza y transferencia, además de otros factores tales como la obsolescencia, la distinta relación entre profesionales e investigadores, entre teoría y práctica y entre trabajo manual y trabajo intelectual. En el fondo, sensacionales modificaciones en la estructura productiva, donde la inteligencia importa más que la dotación de materias primas y, por lo tanto, cambios extraordinarios en la estructura social y ocupacional. Tampoco puede omitirse aquí la multiplicación y diversificación de las demandas que plantea la sociedad.

Varias son las técnicas utilizadas para cuantificar esta explosión; las más frecuentes son aquellas que emplean como indicadores el número de investigadores por mil habitantes, las asignaciones presupuestarias, el número de patentes registradas, la cantidad de revistas científicas publicadas con referato, la abundancia de citas que registran las publicaciones consideradas de relevancia académica, etc., y, por supuesto, en un sentido más amplio, las políticas científicas y tecnológicas. Pero quizás una de las más sorprendentes y notables es la indicada por James Appleberry, según cuya referen-

cia en 1750 se habría duplicado por vez primera el pensamiento humano disponible desde los tiempos de Jesucristo; sólo en 1900 se habría repetido el fenómeno y la siguiente duplicación se habría verificado en 1950. El citado autor, cuyas son las cifras mencionadas, sostenía, en 1994, que el conocimiento se duplicaría cada cinco años y siempre según sus estimaciones durante el año 2020 se duplicaría cada 73 días.

Otros pronósticos del Dr. Appleberry anticipan que cada graduado en el futuro a lo largo de su carrera profesional tendrá que cursar cinco carreras, cuatro de las cuales todavía no existen. De todos modos deben establecerse algunos reparos: no todas las noticias, referencias e informaciones sobre la materia constituyen conocimiento, por la sencilla razón que ya hemos indicado, que información no es igual a conocimiento y además, porque el aumento cuantitativo nunca refleja la importancia cualitativa ni la fecundidad de los aportes. Muchas sorpresas nos ofrece, en este sentido, la ciencia contemporánea, que debería estar al servicio de la humanidad y no para dominar.

La explosión de los conocimientos ha generado nuevas formas de producción, y estas a su vez reclaman nuevas modalidades de educación.

En un importante trabajo, *Educación y conocimiento*, publicado por la CEPAL, se alude precisamente a las transformaciones requeridas y se

menciona la visión que del proceso tienen diversos autores.

Así, para Alvin Toffler “la forma de alcanzar el desarrollo y el poder económico en el siglo XXI ya no será mediante la explotación de las materias primas y del trabajo manual del hombre... sino mediante la aplicación de los recursos de la mente humana”, para agregar “dado que se reduce la necesidad de materias primas, trabajo, tiempo, espacio y capital, el conocimiento pasa a ser el recurso central de la economía avanzada”. Esto explica las importantes inversiones que realizan los países altamente desarrollados en materia de investigación; y añade una nota de sobresaliente importancia: el conocimiento como materia prima no se agota, en cambio está sujeta a permanente enriquecimiento; esto exige, por parte de la educación, creatividad, capacidad de resolver problemas, etc., más aún, alcanzar respuestas para cuestiones que todavía no fueron siquiera planteadas. Es decir, las formas de organización del trabajo se han modificado sustancialmente. Ya no existen plantas como las de la General Motors, con varias decenas de miles de obreros; otras empresas como Nike o Benetton ni siquiera tienen establecimientos propios, casi se las podría definir como empresas virtuales. Y al vincular sistemas educativos y medios de comunicación advierte sagazmente: “La calidad de esos contenidos mejorará notablemente, pero servirán

de vehículo de un saber desorganizado y sin coherencia, que no podría reemplazar el sistema educacional”. Recordemos lo antes manifestado por nosotros: que información no es conocimiento, o como lo precisa Jacques Delors, “el conocimiento exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad”, y sirva también de advertencia a quienes sostienen una posición tecnolátrica. Este desafío implica “que la enseñanza debe formar espíritus abiertos, con inventiva, capaces de encontrar soluciones”. Es decir, su centro de gravedad será “la iniciativa y la creatividad”, lo que a su vez significa “una revalorización de los maestros y un aumento de la autonomía de los establecimientos”.

Permítasenos un breve paréntesis y preguntémosnos si, dadas las condiciones actuales y posibles enunciadas, los docentes del nivel secundario, con la formación que hoy poseen, están en condiciones de responder a las inquietudes, a la sensibilidad de los estudiantes, si disponen de conocimientos y capacidad pedagógica para responder a preguntas tales como qué es el código genético, cuál la estructura del ADN, qué significa un genoma, correspondientes a la biología; o, en el campo de la física, qué es la nanotecnología, la energía atómica o por qué los astronautas parecen carecer de peso dentro de sus vehículos espaciales, temas tratados todos cotidianamente por los medios de comunicación.

Entiéndaseme bien: no queremos caer en el facilismo ni en el reduccionismo que lleve a atribuir toda la responsabilidad a los docentes; por el contrario, interpretamos que el compromiso les cabe, fundamentalmente, a quienes desde la conducción de las políticas educativas han descuidado la actualización y perfeccionamiento de los docentes a través de mecanismos permanentes del desarrollo de los recursos humanos en el sector.

Retornemos ahora al núcleo de la disertación.

Otro autor, Robert Reich, sostiene que el bienestar dependerá de la competitividad, esto es, de la capacidad de agregar habilidades y conocimientos. “Más aún —añade Reich— una educación profesional que haya enfatizado la acumulación y el almacenamiento de conocimiento en desmedro del pensamiento original puede retardar posteriormente dicha capacidad”.

Estos sensacionales cambios afectan no sólo los niveles superiores de la educación y de la formación profesional, como podría inducirse erróneamente. Conciérne a todos los estratos de la sociedad. Detengámonos en ciertos aspectos; así la competencia de un trabajador hoy requiere modalidades cualitativamente diferentes; reclama mucho más que adiestramiento e información; reclama capacidad analítica, espíritu crítico, trabajo en equipo. La globalización ha agudizado el individualismo, haciendo desaparecer formas de cooperación, de solidaridad. En

una palabra, termina por imponer una educación instrumental, seudoprofesionalizada en todos sus niveles, funcional precisamente al modelo. Se ha registrado una “pulverización”, si se nos permite el término, de productos y servicios; antes los obreros compartían lugares de trabajo, horarios, descanso, bajo un mismo techo. Hoy se imponen las cadenas de proveedores o el teletrabajo, por citar sólo dos ejemplos, como formas arquetípicas de la organización productiva.

Cuando los programas abordan los vínculos educación-trabajo no reconocen los grandes cambios registrados en materia de organización de la producción y el trabajo; en este caso, como en otros campos, se desatiende la dimensión histórica y, por supuesto tampoco se crean las condiciones intelectuales para enfrentar las mutaciones que se avecinan.

Un centro regional de la OIT (CINTERFOR) ha planteado una de las más serias contradicciones actuales en los términos de una aparente paradoja: “En lo que parece un juego de palabras, a la par que se produce la extinción del ‘empleo para toda la vida’, emerge el concepto de ‘formación a lo largo de toda la vida’”.

Se ha dicho, y quizás la afirmación parezca una singularidad discutible, que es más fácil formar un abogado o un contador que un verdadero campesino, habida cuenta de las relaciones de éste con la tierra, con el medio ambiente, con las tradi-

ciones, y nada digamos de los conocimientos acumulados por la experiencia en materia de cultivos de suelos, de clima, de genética, etc. Otro tanto podríamos decir con respecto a la pericia que atesora un obrero industrial calificado, sea éste matricero o soldador.

QUÉ ES RIQUEZA

Llegados a este punto de la exposición deseamos presentar algunas reflexiones sobre un concepto que se nos ocurre central: me refiero al de riqueza.

Aunque al principio podrá parecer que nos alejamos del tema central, digamos que el sistema educativo en su conjunto y en la determinación de sus contenidos y de sus niveles debe tener alguna idea de qué es riqueza; a nuestro criterio la respuesta a esta pregunta puede ser decisiva no sólo para su orientación sino también para entender el modelo de país.

Mucho se ha escrito sobre temas tan complejos, pero nosotros preferimos ilustrar la cuestión haciendo una digresión de carácter histórico tratando de especular con la relación riqueza-educación durante algunos momentos del proceso, en nuestro país, y la idea misma de riqueza intentaremos verla en dos dimensiones: una ideológica y la otra tal cual se manifiesta en la realidad.

Durante el período colonial imperaban las ideas mercantilistas, es decir, aquellas que consideraban la riqueza como sinónimo de metales preciosos o la existencia de abundante mano de obra para actividades intensivas, en especial el laboreo de las minas; dicha teoría marginaba a nuestro territorio puesto que no disponíamos de ninguno de los mencionados factores. Y esto explica que el Virreinato del Río de la Plata haya sido uno de los últimos en crearse; y no lo fue, como es sabido, por razones económicas o sociales, sino geopolíticas, es decir, por la rivalidad existente frente a Portugal.

Nuestro país estaba constituido por vastas regiones desérticas, despobladas, cuando no inexploradas, por consiguiente relegadas y postergadas. Ahora bien, desde el punto de vista de las nuevas teorías fisiocráticas y liberales que Belgrano conoció en España, la riqueza consistía en adjudicarle valor a la tierra, vale decir, los procesos económicos en torno a la agricultura, la ganadería y el comercio que ellas generaban. Este nuevo enfoque requería, en cambio, población abundante con nuevos hábitos de trabajo y discernimiento de sus derechos, rumbo que a su vez reclamaba educación y formación profesional; para lograrlo propuso, por ejemplo, escuelas de agricultura, de comercio, de oficios, de dibujo, de náutica, de matemática, integradas a muchas otras iniciativas afines. Además reclamaba explícitamente el concurso activo de

la mujer, cuyo papel dignifica a través del trabajo productivo.

Evidentemente aplicaba novedosas teorías económicas para otorgar valor y sentido a nuestros recursos, sentido y valor del que carecían dentro de la concepción mercantilista. O traducido a términos contemporáneos, diríamos que Manuel Belgrano descubrió, con otros pocos criollos, la viabilidad del país. Esta sensacional modificación tuvo, en el terreno educativo, su expresión más elocuente en sus ideas, expuestas a partir de los artículos publicados en el *Correo de Comercio*. En síntesis: la nueva idea de riqueza determina y configura un diferente modelo de país.

En su primera Memoria (15 de julio de 1796) redactada como Secretario del Consulado, titulada “Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor”, escribe: “Uno de los principales medios que se deben adoptar... son las escuelas gratuitas adonde pudiesen los infelices [labradores] mandar a sus hijos sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción, allí se les podría dictar buenas máximas e inspirarles amor al trabajo...”. Más adelante en el mismo documento enuncia: “Igualmente se deben poner escuelas gratuitas para las niñas, donde se les enseñe la doctrina cristiana, a leer, a escribir, coser, bordar, etc., y principalmente inspirarles amor al trabajo...”.

Su prédica continúa en el *Correo de Comercio* (17 de marzo de 1810):

¿Cómo, cómo se quiere que los hombres tengan amor al trabajo, que las costumbres sean arregladas, que haya copia [abundancia] de ciudadanos honrados, que las virtudes ahuyenten a los vicios, y que el Gobierno reciba el fruto de sus cuidados, si no hay enseñanza, y si la ignorancia va pasando de generación en generación con mayores y más grandes aumentos?

Con los cuarenta mil pesos con que lo premió la Soberana Asamblea General Constituyente por sus triunfos militares en Tucumán y Salta resolvió Belgrano dotar cuatro escuelas con el “interesante objeto de promover la educación de la juventud de estos pueblos”, y redactó, personalmente su Reglamento, cuyo artículo 18 reza:

El Maestro procurará con su conducta y en todas sus expresiones y modos inspirar a sus alumnos amor al orden, respeto a la Religión, moderación y dulzura en el trato, sentimiento de honor, amor a la virtud y a las ciencias, horror al vicio, inclinación al trabajo, desapego del interés, desprecio de todo lo que diga a profusión y lujo en el comer, vestir y demás necesidades de la vida, y un espíritu nacional, que les haga preferir el bien público al privado,

y estimar en más la calidad de Americano que la de Extranjero.

Ideas son éstas que sostuvo hasta el final de su vida.

La creación de la Universidad de Buenos Aires (agosto de 1821) coincide con los comienzos de la incorporación a nuestro medio de la revolución agrícola e industrial, cuyo espíritu la impregna e inaugura horizontes, aunque el promisorio proceso quedará interrumpido por las alternativas de la vida política argentina.

El clásico libro de Juan María Gutiérrez, *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, de 1868, transcribe el “Discurso inaugural de la clase de Matemáticas de la Universidad de Buenos Aires”, pronunciado por su catedrático, Mr. Roman Chauvet, el 6 de marzo de 1822; luego de una introducción, donde discute acerca de la paternidad del cálculo infinitesimal, enuncia estos asombrosos conceptos:

...Tendremos la llave para penetrar en el santuario de las ciencias físico-matemáticas, y para apropiarnos todos los recursos que ofrecen en todo género; y si no somos todavía capaces de hacer progresar las ciencias, aprovechémonos de los desvelos de los europeos, enriquezcámonos con los esfuerzos que

hace su genio para elevar la ciencia al apogeo y para derramar toda suerte de nuevos goces, sobre todas las clases de la sociedad; apliquemos sus descubrimientos a esta interesante parte de la América, saquemos los tesoros que el suelo nos ofrece tan generosamente aquí; trabajemos, en fin, en el progreso de la *industria* y la América mudará de semblante.

Las máquinas hidráulicas distribuirán en todas partes del suelo agua saludable que vivificará las producciones; las *fábricas*, los caminos, los canales, las máquinas de vapor, todo insensiblemente se instituirá; las relaciones comerciales con las provincias, las ligarán las unas a las otras, de una manera tanto más íntima cuanto serán más frecuentes; el laboreo de las minas, la agricultura, el comercio, la industria, la enriquecerá; y Buenos Aires a la cabeza de este gran movimiento, será su alma y ejercerá un influjo tanto más grande, cuanto mayores esfuerzos habrá hecho para centralizar las ciencias y las artes.

Creemos justificada la cita porque Chauvet, en 1821, insistimos, señala las relaciones de la ciencia con la economía, indica qué es riqueza y utiliza términos entonces tan infrecuentes como *industria*, *fábricas*, etc., y ofrece un programa bien orientado para la Universidad.

Durante el eclipse rosista —cuyas características todos conocen— la riqueza del país consistía en una primitiva ganadería que apenas exportaba cueros y tasajo, actividad que requería ciertamente de escasas calificaciones, lo que explica su indiferencia por la educación.

Durante el periodo de la Organización, para configurar el país a través de sus estructuras se apela a políticas de inmigración, de colonización, de educación; se alienta la construcción de infraestructura (ferrocarriles, telégrafo, etc.); a través de todos estos medios se busca la ocupación del territorio, de ahí la importancia de la frontera. Se emprendía un proceso que hoy llamaríamos de modernización. Reiteremos: urgía una política inmigratoria que atrajera hombres con quienes colonizar, esto es, capaces de generar riquezas inéditas y así fortalecer una sociedad más compleja. Se necesitaba nacionalizar al inmigrante además de capacitarlo como productor instruyéndolo en el conocimiento de los nuevos procedimientos derivados de la revolución agrícola e industrial. Para nacionalizar y capacitar era indispensable la educación. De aquí la importancia que ella adquiriría en la generación de riqueza.

Sarmiento, la figura más representativa de su generación, asumió esos problemas fundamentales; por eso escribió “la materia primera de todo desarrollo, la instrucción”, o cuando afirma: “es la

educación un capital puesto a interés para las generaciones presentes y futuras”, es decir, se anticipa a las ideas de la educación como factor indispensable del desarrollo y de la educación como inversión; y por qué negarlo, debemos reconocer en estas palabras de Sarmiento un adelanto de lo que venimos postulando a lo largo de esta exposición, esto es: toda propuesta y práctica educativa debe ser concebida en la doble perspectiva de atender las demandas del presente y preparar los retos del futuro.

El propósito de estas reflexiones sobre qué es riqueza apunta a señalar los caminos que fue adoptando lo que hoy denominamos la “sociedad del conocimiento”. Quizás los ejemplos contemporáneos más elocuentes podrían ser los de Finlandia, Corea del Sur, Singapur y, en cierto modo Australia, cuya trayectoria reciente es de público conocimiento. Pero preferimos caracterizar este proceso con ejemplos de nuestra propia historia; de aquí que nos hayamos detenido en Belgrano como haremos ahora con Sarmiento, a quien se considera, y con razón, como paladín de la educación popular (inspiró la ley 1420), pero suele omitirse señalar que él apuntaba más allá de la sociedad agropecuaria, como lo prueban numerosas iniciativas, algunas de las cuales mencionaremos: además de sus preocupaciones por la industrialización del

país, contrataciones de profesores extranjeros especializados en el conocimiento de la tierra y de las plagas agrícolas, la climatología, etc., con el propósito de ampliar la frontera agrícola y diversificar su producción, expansión de la frontera con la prolongación de las líneas ferroviarias (llega a Córdoba el 17 de mayo de 1870). En otro plano su apuesta por las ciencias básicas, con la creación de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba (ley del 11 de septiembre de 1869), el Observatorio Astronómico (inaugurado el 24 de octubre de 1871), al cual se vincularía la Oficina Meteorológica Nacional. Y en otro plano realmente extraordinario, la Exposición Nacional en Córdoba (1871), donde se mostró al numeroso público, curioso y deslumbrado, las abundantes novedades en materia de implementos agrícolas o calidad de los cultivos experimentales, sin desatender multiplicadas manifestaciones industriales y artísticas. En otro terreno, pero siempre al servicio de los mismos objetivos, merece recordarse su afán por difundir en castellano cartillas para el conocimiento de los avances de la revolución agrícola e industrial; así, recordamos una *Física para hijos de artesanos*, donde se explican los progresos de las técnicas hasta sus más recientes conquistas.

No deja de ser sugestivo que las instituciones e iniciativas que acabamos de mencionar se localicen fuera de Buenos Aires, en Córdoba. A nuestro

juicio ello confirma el propósito de expandir las fronteras agropecuarias y culturales, y simultáneamente insinúa una cierta orientación federalista.

La preocupación de Juan María Gutiérrez por formar en la Universidad a los científicos y profesionales que el país reclamaba complementa el ideario de aquella generación.

De todas maneras, todavía durante esta etapa —que podríamos prolongar hasta prácticamente 1930— la producción primaria gravitaba decisivamente en los criterios utilizados para definir qué es riqueza. Si hiciera falta alguna prueba véanse los libros de texto de la escuela primaria de la época, o mejor aún la “Oda a los ganados y las mieses”, publicada por Leopoldo Lugones en 1910 en oportunidad del Centenario.

En síntesis, todos estos son medios para acercarnos a la actual sociedad del conocimiento, cuya clave, innecesario es decirlo, es la educación en todos sus niveles.

El modelo agroexportador se agota en 1930 en coincidencia con una seria crisis mundial. El posterior proceso de sustitución de importaciones y los primeros pasos de la industria pesada registrados en nuestro país, con el correlativo proceso de migraciones internas y de urbanización, exigían una renovación de la política educativa que la crisis había agotado; urgía repensar el papel del sistema educativo en su conjunto, pero hubo evidentes

limitaciones para hacerlo. Con cierta demora Perón trata de responder a esas necesidades con la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social) y la Universidad Obrera Nacional; ambas creaciones constituyen parasistemas concebidos de manera paralela al sistema educativo regular, es decir, distantes del esfuerzo educativo nacional y de las propuestas de lo que habitualmente corresponde a una cartera en esta materia. Merece recordarse que la Comisión tuvo un gobierno de carácter tripartito: gobierno, empresarios y trabajadores, primera iniciativa en Nuestra América de gestión educativa no monopolizada por el Estado. De todas maneras la creación de parasistemas complicó la situación sin aumentar su eficiencia y la explosión de la matrícula significó una mengua en la calidad de la enseñanza.

Si contemplamos panorámicamente el último medio siglo advertiremos un relativo avance en la comprensión del papel que desempeña la educación en las dos dimensiones mencionadas. Por otro lado no se advierte que la sociedad haya formulado propuestas constructivas, como así tampoco la existencia de alguna iniciativa explícita capaz de encontrar el lugar de la educación en el modelo de desarrollo y mucho menos llevar a la práctica una propuesta educativa que responda a las demandas y expectativas futuras.

A pesar de la creación de instituciones evidentemente proyectadas para atender las demandas del modelo vigente (CONICET, CONET, INTA, INTI, CNEA, entre otros), debemos reconocer que estas iniciativas se convirtieron también en parasistemas autorreferentes y desarticulados del modelo educativo del país.

Si damos ahora un salto hasta nuestro días, y aunque en apariencia la masa de las exportaciones continúa siendo agropecuaria, durante las últimas décadas tanto la agricultura como la ganadería ya no son las tradicionales; han incorporado muchos valores con el empleo de ciencia y tecnología, a través de la utilización de recursos tales como la genética, la mecanización, la edafología, el empleo de abonos y plaguicidas, la incorporación de nuevos cultivos y especies animales con la utilización de vacunas, hormonas, técnicas reproductivas, etc., de manera tal que la respuesta a la pregunta de qué es riqueza implica una contestación cualitativamente diferente, en el sentido que puede afirmarse que los cambios y el crecimiento obedecen a la incorporación de conocimientos. Con menos intensidad podríamos decir que el fenómeno está resurgiendo en una industria que había quedado rezagada cuando no desmantelada o enajenada.

Pero no constituye propósito nuestro limitar estas reflexiones a la Argentina. Si generalizamos el ra-

zonamiento cabría decir que la revolución científica y tecnológica a la que antes hemos aludido, y tanto más intensa cuanto más desarrollados son los países, o mayores son sus inversiones en investigación básica y aplicada en proporción a su PBI, la principal fuente de la riqueza contemporánea y la que genera es lo que ha dado en llamarse la “sociedad del conocimiento”, de manera que la educación enfrenta aquí uno de sus mayores desafíos puesto que, según la CEPAL, “se convierte en el factor más importante del nuevo paradigma productivo”.

LENGUAJE

Nada desvinculado de la educación y del sistema de valores está el lenguaje, cuyo empobrecimiento no puede resistir por sí solo una educación desalentada, debilitada espiritual e intelectualmente, cuando debe enfrentar enemigos poderosos. Baste averiguar cuántas de las palabras recientemente incorporadas al léxico cotidiano proceden de los llamados nuevos medios de comunicación masiva (televisión, radiotelefonía, internet, etc.) y cuántos tienen su origen en los procesos educativos regulares donde la lectura, el comentario de textos, la declinación del hábito de la lectura en voz alta en el aula, y sobre todo la frecuentación de los libros,

entre otros factores, van menguando a ojos vistas. Preguntémosnos también dónde se acuñan la mayoría de los idiotismos que circulan y se repiten.

En reiteradas oportunidades hemos sostenido que las tan difundidas llamadas “malas palabras” no son sino torpeza expresiva, anemia, incapacidad de expresarse oralmente de manera tal que se retrocede al lenguaje de los gestos, de los gritos... que muchas veces desemboca en violencia no sólo verbal. Los canales abiertos de televisión, hasta donde puede verificarse, no parecen responder a ningún código ético mínimo, y cuya evidente aspiración superlativa es el *rating*. Cualquier televidente puede comprobar nuestro aserto a toda hora del día o de la noche; son millones los testigos de lo que estamos afirmando, aunque se sigan ignorando estos desbordes. Urge una muy enérgica reacción en este sentido, no tanto por la “pureza”, tema siempre discutible, de la lengua, como por los aspectos éticos de la cultura media.

Ivonne Bordelois observa:

...la televisión chatarra, la prensa cipaya, la radio obscena, la música ensordecedora, la propaganda letal. Los medios son los artífices ciegos y eficaces de un mundo en que un lenguaje sordo y pertrechado de frases hechas y mentiras nos quiere obligar a ser esclavos del trabajo a destajo, autómatas de

la información planificada y consumidores incondicionales de bienes superfluos.

El capital lingüístico de la mayor parte de los hoy pretensiosamente llamados comunicadores sociales o animadores es de una pobreza lamentable e inquietante. En oportunidad anterior, al abordar este tema señalamos que nos sentíamos autorizados a asegurar que muchos de los mencionados protagonistas de la televisión disponían de un vocabulario —y citamos nombres propios— que no debía exceder las 500 o 600 palabras, interjecciones e idiotismos incluidos. Muchos otros, cuando su vocabulario flaquea, apelan al cómodo recurso de intercalar gestos o términos groseros de un idioma degradado, elemental, básico, cuando tiene reminiscencias del español o directamente zafiedades en otros idiomas y muy fácilmente reconocibles. Por respeto a los presentes creo innecesario recordarlas; todos habrán reparado en ese descaro en cualquier tipo de audición, venga o no al caso. Son palabras con las cuales se sustituye la falta de vocabulario o de buen gusto; en una palabra, de cultura.

Parece justificado en esta oportunidad mencionar que el maestro Ramón Menéndez Pidal hablaba de tres lenguajes: el lenguaje culto, el lenguaje popular y el lenguaje vulgar. Aquí, nosotros, como

en tantas otras actividades, parece que nos hubiésemos propuesto demostrar que somos capaces de incorporar un nuevo y más bajo nivel del lenguaje, el lenguaje grosero, cuando no soez, que revela sobre todo la pobreza espiritual e intelectual de muchos de los improvisados profesionales participantes de la vida del espectáculo, además de una evidente falta de responsabilidad.

Adviértase que no estamos limitando nuestras reflexiones a sólo la defensa de la pureza y dignidad del español, lengua admirable por su capacidad expresiva; tampoco estamos sólo denunciando su adulteración a través de las plagas de galicismos, anglicismos, supuestos cultismos innecesarios y pedantes o neologismos abominables. Estamos hablando de los niveles significativos. Compartirán conmigo la preocupación por el hecho que no podemos admitir un lenguaje por debajo del vulgar; que debemos hacer y recomendar se hagan todos los esfuerzos posibles por superar este subdesarrollo lingüístico que mucho tendrá que ver con sus resultados o consecuencias: el subdesarrollo cultural y educativo. Wittgenstein decía que el capital lingüístico determina el horizonte mental. Pues bien, un análisis realizado por especialistas del utilizado en la televisión podría brindarnos un diagnóstico aproximado de cuál es en la actualidad y cuál será el horizonte mental de las nuevas generaciones; algunas manifestaciones pseudoar-

tísticas ya lo anticipan... y esto no puede dejar de angustiarnos.

Enfrentar el desafío consiste en apelar a todos los recursos para enriquecer el idioma, darle la flexibilidad necesaria para que pueda generar los vocablos indispensables que la ciencia, la técnica, la cultura y el arte reclaman. En apariencia estamos favoreciendo la utilización de un lenguaje chatarra en vez de apuntar a otro que sirva de sustento a la industria pesada de la inteligencia. Repárese en la repercusión que podrá tener la pobreza del lenguaje y en las limitaciones que traerá aparejado en el futuro para entender y recodificar el mundo.

El problema es de antigua data, pero aparentemente remediable, por lo menos a juicio de Andrés Bello, quien en su discurso inaugural de la Universidad de Chile (17-IX-1843) sostenía:

Pero se puede ensanchar el lenguaje, se puede enriquecerlo, se puede acomodarlo a todas las exigencias de la sociedad, y aun a las de la moda, que ejerce un imperio incontestable sobre la literatura, sin adulterarlo, sin viciar su construcción, sin hacer violencia a su genio.

Y nada hemos dicho de la violencia y la pornografía.

Entre las críticas más atendibles hechas a los sistemas educativos contemporáneos deben men-

cionarse aquellas que aluden al debilitamiento de los valores, pautas y paradigmas que deben orientarlos; en este sentido estamos asistiendo a un riesgoso y preocupante 'vaciamiento' que no puede ser sustituido sólo con tecnologías educativas como suele suponerse. (Por supuesto que no nos oponemos a la utilización de las tecnologías educativas siempre que ellas contribuyan al enriquecimiento de los procesos educativos y de los valores que deben inspirarlos.) Como contrapartida, los citados 'medios' prosiguen imponiendo, con recursos y energía crecientes, sus propios criterios, pautas y paradigmas que, en la mayoría de los casos, entran en colisión con los que suponemos deberían ofrecer los sistemas educativos. Predican una sociedad de consumo, violenta, frívola y egoísta; emplean un lenguaje básico empobrecedor; nada dicen de la responsabilidad ni de la solidaridad; la idea de trabajo, el espíritu crítico y el tema de las vocaciones están ausentes.

Y aquí la esperanza consiste en lograr una legislación que se aplique, que instituya ciertas normas, determinados límites a los medios de comunicación masiva, para que no confundan al público, establezcan vínculos con la cultura (a la cual permanecen ajenos, en la mayoría de los programas, cuando no la desdeñan). El espectáculo no necesariamente debe reputar a la cultura como su enemiga, antes bien puede el espectáculo encontrar en la cultura una fuente nutricia.

Pero sobre todo cabe reivindicar al libro —a quinientos años de su aparición— como instrumento idóneo, insustituible de la educación. Sin el libro no hay internet; más aún, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación descansan sobre la palabra escrita. Las otras fuentes que con ella compiten sólo pueden ser sus auxiliares, pues están en un plano meramente informativo. Y hablar del libro nos remite en seguida a las bibliotecas, tan desatendidas y desactualizadas, por cuyo empleo los gobiernos en general y los docentes en particular infortunadamente no se desvelan.

Estas observaciones enunciadas apuntan a manifestar nuestra preocupación por determinados aspectos: uno, el vaciamiento axiológico del sistema educativo, donde los valores que el mismo debería transmitir son sustituidos por contravalores que acuñan los medios de comunicación de masas (y como lo hemos indicado ya, muy en especial por la televisión abierta), el derroche, la violencia, el egoísmo individualista, la frivolidad, que llega a transformar la misma política en un espectáculo y al hombre en una abstracción manipulable, donde desaparecen ideas tan importantes como las de solidaridad y muchas otras que corresponden a una sociedad democrática, así los de comprensión, paz, respeto al prójimo, donde, como decía hace ya muchos años la revista *Esprit*, se pretende “convertir al pueblo en público, al habitante en usuario,

al trabajador en instrumento, al ciudadano en consumidor”.

Recapitulando algunas de las ideas expuestas, deseáramos señalar:

1. El lugar estratégico que debe ocupar la educación en toda política de desarrollo, adjudicando a este término su sentido más amplio y generoso, es decir, considerado no sólo como un valor instrumental sino integral de la persona.
2. El doble desafío que debe enfrentar la educación, puesto que debe satisfacer las demandas actuales y anticipar las futuras.
3. La elaboración de las propuestas debe considerarse una construcción social, pues no es monopolio de ningún sector; y para ser eficaces requieren formularse a largo plazo.
4. Debe asumir su responsabilidad como uno de los pilares fundamentales de la “sociedad del conocimiento”. La educación se ha convertido, luego de un arduo y prolongado proceso, en el elemento esencial del desarrollo, pero sobre todo requiere estar en condiciones de formar la personalidad del protagonista de las próximas décadas, es decir, los estudiantes de hoy.
5. A pesar de las visiones escépticas o pesimistas perceptibles en la mayoría de los estudios sobre el tema, hemos anticipado ideas, moderadamen-

te optimistas, acerca del desenvolvimiento de la educación, siempre que el sistema —expresión de los requerimientos de la sociedad— sepa enfrentar con éxito los desafíos actuales y futuros antes citados como así también los abordados por los anteriores disertantes: desigual distribución del ingreso, que margina y excluye, pobreza estructural, debilidad de las instituciones democráticas, bajos niveles heredados tanto en educación como en salud, en vivienda, en infraestructura, etcétera.

Por nuestra parte no hemos querido reiterar los resultados de los diagnósticos existentes sobre tantos otros problemas (como financiamiento, gobierno, descentralización, etc.). En esta ocasión hemos optado por postular los desafíos del mundo donde transcurre la educación, ofreciendo una perspectiva vertebrada sobre una visión humanista, vinculada al desarrollo científico-tecnológico-cultural, sin desatender jamás los imperativos éticos que exige toda obra humana.

II. PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

EL UNIVERSO DE LA EDUCACIÓN COMO SISTEMA DE IDEAS EN AMÉRICA LATINA*

Si al estado actual de la educación latinoamericana — hechos los reparos y las salvedades necesarios, además de reconocer los riesgos que implica toda excesiva simplificación — fuese imprescindible caracterizarlo con una frase o fórmula, diríamos que constituye *un sistema ampliado y modernizado*, cuya filosofía y objetivos siguen respondiendo a los requerimientos e ideales del siglo XIX, y cuyas rigideces aumentan en forma creciente, vale decir, que resulta insatisfactorio para las necesidades y aspiraciones de nuestras décadas conmovidas. Así:

* [Publicado originalmente en Leopoldo Zea, coord., *América Latina en sus ideas*, México, Unesco/Siglo XXI, 1986, pp. 432-445.]

- a) Por un lado, la complejidad de la estructura del continente, con más de veinte países de extensión y recursos muy desiguales y niveles de desarrollo harto distintos, dificultan la tarea de ofrecer una imagen de conjunto. Dos son, entre otros, los riesgos mayores: por un lado, generalizar en demasía las cuestiones con el peligro de no brindar un testimonio suficientemente elocuente; y por el otro, su reverso, particularizar demasiado el análisis corriendo el albur de perder de vista el conjunto.
- b) Tampoco es fácil discernir siempre qué facetas de la crisis tienen carácter universal y cuáles son específicamente americanas.
- c) Aumentan más todavía estas acechanzas cuando el destinatario del trabajo puede ser un público de otro ámbito cultural, y por tanto constantemente restan dudas sobre su adecuado conocimiento de la personalidad y los problemas de cada uno de los países singulares y los lineamientos esenciales de sus tradiciones culturales.

Pero todos estos riesgos siempre merecen correrse.

Sin retroceder demasiado en el tiempo, un corte histórico se torna indispensable para reconocer, siquiera en parte, los factores condicionantes del proceso.

La crisis de 1930 provocó una profunda dislocación en la fisonomía sociopolítica, económica, cultural y educativa de América Latina, cuyos países estaban vinculados casi todos a un sistema europeocéntrico (Inglaterra era, con mucho, la potencia hegemónica por entonces) hasta ese momento, y salvo raras excepciones, se habían acatado sus pautas, sus valores, y lo que quizá no sea menos grave, sus ideas; y muchas veces sus modas y hábitos entre las clases dirigentes.

Dentro de esa estructura a todas luces dependiente, en líneas generales podría decirse que perduraba una concepción educativa decimonónica, convencida de la equivalencia de educación primaria y educación popular. Concebían el nivel medio apenas como una etapa de paso a la universidad, donde a su vez se formaban las clases dirigentes y los escasos profesionales que requería una sociedad aún poco diversificada y nada compleja. Las concepciones filosóficas implícitas, por lo menos en este sector, eran de raigambre positivista y con franco predominio de corrientes liberales. Aceptaban y consentían esas ideologías, entre muchas otras cosas, una división del trabajo en escala internacional, de manera que a los países latinoamericanos les competía ser puntuales y económicos proveedores de materias primas para los europeos, y en menor escala para Estados Unidos.

Con estos criterios minoritarios perduraban interesados prejuicios: incomprensión de la necesidad de eliminar el analfabetismo, asentada sobre una discriminación que actuaba en detrimento de la enorme población campesina (mantener los “peones” rurales en la ignorancia era, en última instancia, asegurar salarios bajos y estorbar su sindicalización); indiferencia frente a la educación técnica o vocacional, y probablemente algo más grave: falta de interés por cambiar el modelo de desarrollo tácitamente aceptado.

En el campo educativo, además de “limitaciones”, se difunden diversas corrientes de ideas que, genéricamente, podrían englobarse bajo la denominación de “antipositivistas”; ese resurrecto “espiritualismo” se nutría de las nebulosas corrientes germánicas de la época y, sobre todo, del ideario pedagógico italiano de Giovanni Gentile. (En ciertos aspectos, puede considerarse precursor de las corrientes “elitistas” al filósofo español José Ortega y Gasset, de intensa influencia en la década anterior a 1930; Bergson, por su parte, también había ayudado a socavar la fe en el “progreso”; y la crisis mundial parecía confirmar sus opiniones.) Una de las plurales consecuencias negativas de estas corrientes es haber sustraído los problemas al contexto histórico, situándolos en un plano intemporal. Esta supuesta universalidad (rescatan la “persona” humana y sus “valores” eternos y tras-

cedentes del agobio del “prosaico” positivismo, y del “exceso” de ciencia y técnica) obstruye de paso el avance de nuevos sectores sociales, entre cuyas reivindicaciones estaba, precisamente, la participación en el poder. Las clases medias, que habían alcanzado creciente influencia antes de la crisis —por lo menos en los países de mayor desarrollo relativo—, perdieron posiciones y por tanto capacidad de presionar sobre las autoridades. Con respecto al movimiento obrero organizado, estaba escindido en dos corrientes principales: una, la anarquista (arraigada entre los artesanos y los pequeños talleres afectados por la competencia de las importaciones industriales), y marxista la otra (entre un proletariado nuevo y demasiado reducido), carecían de gravitación, aunque actuaban como un fermento; además, conservaban su fe de origen iluminista en la importancia de la educación, aunque imprecisamente formulada. Los empresarios atacaban todas sus formas organizativas en nombre del liberalismo; los sindicatos y asociaciones campesinas perturbaban, a su juicio, el “libre juego” del capital y el trabajo; la desocupación desalentaba todos los proyectos de diversificar o ampliar el sistema educativo vinculado a la producción.

Tampoco se registran avances en materia de reducción del analfabetismo, sobre todo en las regiones rurales, donde estaba radicada por entonces la mayoría abrumadora de la población.

Los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial modificaron sustancialmente el panorama; se advierten avances en el proceso de democratización y se asiste a una notable ampliación numérica de la matrícula en todos los niveles, casi siempre como consecuencia de la actitud de gobiernos populistas, quienes no produjeron ni impulsaron cambios sustantivos en la estructura de los Estados (tampoco estaba entre sus propósitos afectar los grandes intereses creados tradicionales). Se limitaron por tanto a una “modernización” que, para ser llevada a cabo, reclamaba ciertas reformas en el sector económico: una relativa diversificación de los cultivos, con mayor atención al mercado interno; una incipiente industrialización para sustituir importaciones; un incremento de los servicios como consecuencia de la urbanización, etc. La necesidad de mano de obra más o mejor calificada de nivel medio y, en mucho menor escala, de nivel superior, explica la multiplicación de parasisistemas educativos para adiestrar al personal que los nuevos sectores económicos requerían. De todas maneras, perduran la gran propiedad territorial y los “enclaves” mineros de capital extranjero, cuyo poder político no ha desaparecido.

En el campo educativo, esta etapa evidencia otro rasgo muy significativo y cuyos efectos se sentirán hasta muchos años después: al salir de lo que hemos llamado “nebulosa filosófica” y no encon-

trar otra ideología más satisfactoria que la sustituya, comienza a descubrir las dimensiones de un cierto desarrollo económico-social.

Cupo en este momento una importancia muy considerable a la obra de los organismos internacionales, quienes posibilitaron, entre otras cosas, planteamientos más racionales, con la comparabilidad de estadísticas, análisis de indicadores y estudios de tendencias. Algunos, incluso, sirvieron para establecer los parámetros fundamentales; y esto no significa, ciertamente, absolver de la responsabilidad que cupo a algunos “expertos internacionales” en muchos planteamientos ingenuos o desaciertos. Y también debe repararse en el reverso de la cuestión: las resoluciones y declaraciones no eran “implementadas” a causa de la incapacidad operativa del sistema, por inercia del mismo o por la gravitación negativa de los intereses creados y los prejuicios arraigados. Muchas de esas cuestiones (erradicación del analfabetismo, diversificación de la enseñanza media, mejor formación de los docentes, adecuación de la matrícula superior a las necesidades del desarrollo nacional, etc.) cayeron en el limbo de las buenas intenciones cuando no en saco roto. Y las medidas no adoptadas oportunamente, cuando quizás hubiese sido factible hacerlo con menores costos humanos y económicos, contribuyen a agravar la crisis actual.

De todas maneras, cuando los grupos dirigentes pasaron a confiar en la solución de sus proble-

mas por los efectos mágicos de las inversiones extranjeras y la “ayuda internacional” (espíritu de la Alianza para el Progreso), la educación, a pesar de las teóricas prioridades que se le adjudicaban, vuelve a caer en un marasmo del cual nunca había salido por completo. Los gobiernos parecían persuadidos de que la planificación tecnocrática obviaría todas las dificultades, con la ventaja adicional de no requerir participación popular. Sus resultados constituyeron una nueva frustración.

Ahora bien, tanto el “populismo” como el “desarrollismo” se mostraron incapaces de formular en teoría y mucho menos de llevar a la práctica modelos de desarrollo alternativo, circunstancia que afectará sus zigzagueantes políticas educativas, que en última instancia inspirarán y controlarán los grupos tradicionales insertados en el sistema, dueños de una gran experiencia y detentadores de mucho influjo a pesar de todos los cambios.

¿En qué consiste la crisis actual de la educación latinoamericana? Dicho con otros términos: ¿cuáles son sus principales rasgos y dimensiones fundamentales? Dejando de lado las notas comunes con los procesos que ocurren en casi todo el mundo, caracteriza la actual coyuntura del continente:

1. Una intensa “explosión demográfica” que hace que América Latina tenga en estos momentos

la tasa de incremento poblacional más elevada que se haya registrado en la historia para una región tan extensa. Coincide con ella una verdadera “explosión educativa” que en oleadas sucesivas se ha manifestado en todos los niveles, sin que se hubiesen adoptado oportunamente los recaudos o previsiones indispensables para encauzarla; prueba adicional es ésta de la incapacidad de los sistemas para reaccionar a un estímulo de tanta significación. Esto ha permitido a algunos interesados simplificadores sostener que el control de la natalidad, al reducir la presión del número de estudiantes sobre el conjunto del sistema, sería la única solución de fondo, sin advertir la falacia implícita en el mismo planteamiento.

2. La crisis de las estructuras del sistema educativo como consecuencia de su incapacidad de adaptarse a las nuevas necesidades y de su impotencia para satisfacer las nuevas expectativas.
3. La pérdida del cuasi monopolio que detentaba el sistema para transmitir y elaborar información y conocimientos, los que se transfieren cada vez y en proporción creciente fuera del mismo; de donde se sigue, entre otras consecuencias, un paulatino empobrecimiento que debe añadirse al serio retraso que ya padecía. Cuando las tareas son de tal magnitud que harían falta sistemas fortalecidos y creadores,

estos se muestran debilitados y a la defensiva. Esta circunstancia ofrece un buen blanco a quienes atacan al sistema en su conjunto, creyendo ver en él, equivocadamente, el obstáculo fundamental.

4. Los medios de comunicación de masas, que constituyen por su parte verdaderos parasisistemas que compiten en determinados planos con el educativo, incorporan nuevas pautas, sobre todo de consumo, copiadas poco menos que servilmente de los países altamente desarrollados. Contribuyen de este modo a descapitalizar económica y espiritualmente a estos países. Radio, televisión, cine se tornan, pues, en nuevos instrumentos de alienación al servicio, casi siempre, de intereses antinacionales.
5. Y lo que nos parece más grave: carencia de modelos nacionales o regionales de desarrollo que otorguen sentido a las políticas educativas y culturales, y eviten que ellas vayan a la zaga de las necesidades auténticas.

La necesidad de encarar soluciones propias privilegia el conocimiento y la especificidad de los problemas; así por ejemplo, mal pueden recomendarse — como se ha estado haciendo — los modelos seguidos por los países hoy altamente desarrollados, por múltiples razones de las cuales sólo destacaremos algunas:

- a) En los países llamados centrales, las tasas de urbanización y las de industrialización mostraron una notable correlación. En América Latina, las de urbanización responden a causas muy distintas y no pueden ser explicadas ni comprendidas con base en criterios adaptados de aquellos países; basta una lectura rápida de sus indicadores para comprobar nuestro aserto. De aquí se siguen, entre muchas otras consecuencias, la diversidad de origen de sus clases medias.
- b) Como se dice en un documento de la CEPAL:

Incluso en los países latinoamericanos que más han avanzado en materia de educación, la enseñanza primaria sigue muy por debajo —en proporción de los niños que cursan el ciclo completo y de calidad de la enseñanza— de los niveles alcanzados hace muchos años por la mayoría de los países europeos. No ha sido constante el esfuerzo por universalizar la enseñanza básica como factor esencial de la unidad nacional. En cambio, la matrícula en la enseñanza media y superior como proporción de los grupos de edad correspondientes ha superado los niveles de la mayoría de los países europeos y es mucho más alta que la que tuvieron esos países en el pasado, cuando ya habían logrado universalizar la enseñanza primaria completa.

O sea que aquí la singularidad estriba en que aun cuando perduran todavía elevadas tasas de analfabetismo y de deserción primaria, por momentos las de inscripción de los niveles medio y superior exceden aun a las de los países desarrollados donde aquellos problemas han desaparecido desde hace décadas. Esta grave distorsión no sólo debe ser explicada satisfactoriamente sino que deben sacarse las conclusiones pertinentes.

c) De donde, siempre según la CEPAL,

el crecimiento de los sistemas educativos ha respondido a presiones que casi no son compatibles con las prioridades declaradas de derechos sociales universales, integración nacional y preparación de recursos humanos para el desarrollo que apoyan todos los gobiernos [...] Los factores fundamentales incluyen las demandas asociadas a la expansión de los estratos medios urbanos; la elevación de los requisitos de educación formal para optar a los cargos más prestigiosos y mejor pagados, como un medio de restringir el acceso a ellos, y la mayor oportunidad real de ascenso social que ofrece la educación general, si se la compara con la técnica.

d) A la muy crecida tasa de deserción en el nivel primario ya citada debe sumarse la existencia de

un porcentaje muy elevado de “escuelas incompletas” —sobre todo en el ámbito rural— que actúan como un factor discriminatorio en detrimento de las posibilidades de los sectores populares. Países hay en el continente que tienen una educación rural de tres o cuatro años; vale decir que, aun cuando en el mejor de los casos dichas escuelas logren un buen rendimiento, se excluye automáticamente a sus graduados de la posibilidad de continuar sus estudios medios, pues no pueden satisfacer siquiera el requisito mínimo de admisión: el ciclo primario completo.

- e) El rejuvenecimiento de la población, realmente sensacional, es el corolario lógico de la referida “explosión demográfica”, de donde el número de personas pertenecientes a la clase económicamente activa es inferior, por educando, al que registran los países desarrollados; y a la inversa, en estos últimos, el esfuerzo social es relativamente menor si se lo mide por la proporción de individuos económicamente activos por cada niño y joven en edad escolar.
- f) Muy diversa ecuación entre recursos naturales, capital y educación a la que tienen los países altamente desarrollados. Dicho con otros términos: las fronteras existentes en materia de recursos naturales permitirían, en muchos casos —aunque no en todos por cierto—, menores inversiones de capital que las que suelen

recomendar los “expertos”, y también estudiar combinaciones que consientan absorber mayor cantidad de mano de obra con bajas calificaciones o sin ellas. Durante varios años hicieron estragos “modas” que, siguiendo modelos extranjeros (probablemente muy legítimos o legitimables, en sus lugares de origen), recomendaban políticas económicas en apariencia eficientes, pero que no tomaban en cuenta las peculiaridades de los procesos latinoamericanos. Más todavía, se pergeñaban respuestas a organismos estatales sin contacto alguno con las específicamente educativas. La todavía muy elevada tasa de analfabetos mayores de quince años indica la presencia de decenas de millones de habitantes con muy escasas calificaciones; y si el insuficiente dinamismo de la economía encuentra obstáculos para brindarles empleos a todos, o por lo menos a su mayoría, tanto más contraproducentes serán las soluciones que requieran una no siempre necesaria sobrecapitalización.

En suma, a modo de recapitulación de lo dicho, cabe señalar que:

- Perduran y gravitan todavía en exceso los criterios tradicionales. Aclaremos: el hecho de que muchos de los postulados del siglo XIX no hayan

sido satisfechos oportunamente (por ejemplo, la eliminación del analfabetismo, que perdura) hace que grupos sociales que se pretenden de avanzada, o sus voceros, limiten o poco menos sus reivindicaciones a objetivos correctos, pero convencidos de que ellos conservan idéntica validez e importancia en este último tercio del siglo XX, que cuando fueron formulados. Lo que ha cambiado, por lo menos a nuestro entender, es el centro de gravedad del sistema, el que se ha desplazado en un cierto sentido que requiere una enérgica ampliación del horizonte. (Veremos este punto en seguida con más detenimiento.)

- El aumento del número de educadores y su organización, y además porque constituyen una fuerza electoral nada desdeñable y conservan un cierto prestigio profesional, ello les ha permitido obtener en muchas partes una legislación que les aseguraba condiciones de ingreso, reconocimiento de títulos, estabilidad, carrera docente, algún índice más o menos teórico de remuneraciones, etc.; pero todo esto ha acarreado resultados indirectos: una acelerada rigidez del sistema y una notable insensibilidad a las innovaciones; en una palabra, una burocratización acrecentada. Muchos esfuerzos por introducir cambios progresistas tropezaron con la firme oposición de los educadores or-

ganizados; veamos un ejemplo, y quizás entre los más graves: expresan manifiesta preferencia por las actuales estructuras administrativas, aun reconociendo su endurecimiento y carencia de flexibilidad, antes que admitir la efectiva participación de la comunidad de padres de alumnos en el gobierno de la escuela.

También obtuvieron los educadores ventajas tempranas, y en cierto modo significativas, por su adelantada organización y por constituir una clientela electoral de los partidos políticos de clase media; esos beneficios fueron reduciéndose, en forma relativa, frente al dinamismo de los nuevos grupos sociales que constituirán el sostén de los movimientos populistas, o aquellos que con otras características respaldaban los desarrollistas, que desplazaron a los primeros.

- Sin que revista la importancia de los factores antes señalados, parece oportuno subrayar un hecho generalizado y poco conocido: por su reducida población o extensión, o por carecer de una industria desarrollada (gráfica en especial), el costo de la producción de libros y otros materiales didácticos es, en los pequeños países escasamente desarrollados, muy superior en forma absoluta y también en forma relativa, si se lo compara con los de las naciones mayores o más desarrolladas. Esta paradoja po-

dría enunciarse diciendo que les cuesta tanto más cuanto más pobres son o más necesitados están. La “ayuda” esporádica del extranjero suele agravar estas distorsiones al ahondar las contradicciones sin preocuparse por planteamientos integrales.

De todo lo expresado, y de muchas otras razones que podrían aducirse, se infiere como balance una indefinición de objetivos y requerimientos, algunos de los cuales expondremos a continuación:

- a) En muchos países perduran conceptos que confunden educación primaria con educación popular, cuando esta equivalencia tenía sentido durante la pasada centuria (y quizá la siga conservando en algunas sociedades con escasa urbanización y una economía extractiva y primaria); hoy, los procesos de urbanización y el desarrollo de las manufacturas, industrias y servicios, plantean otras y mayores exigencias. En síntesis: una actitud consecuentemente democrática y progresista, es decir que aspire a crear las precondiciones mínimas para una mayor y mejor participación de las grandes masas latinoamericanas (sobre todo las rurales, incluidas en ellas las indígenas) en la vida de sus respectivos países, obliga a plantearse como objetivo un mínimo bastante superior a

lo que se sigue entendiendo en América Latina como nivel primario elemental. O expresado de otro modo: la universalización efectiva de la educación del primer nivel es condición necesaria pero no suficiente para el logro de ese objetivo.

- b) La ya mencionada falta de diversificación de la enseñanza media, concebida sólo como trampolín que lleva a la universidad, refleja un sector donde perduran probablemente las ideas más confusas y pretéritas. Aquí la realidad se caracteriza por un fuerte predominio del bachillerato clásico o humanista, debidamente empobrecido por supuesto, ya que confunde formación con información y sustenta criterios superados cuando no francamente disfuncionales.
- c) La falta de vínculos entre la educación y la producción (aquí abordamos el punto con referencia al nivel medio, pero el concepto puede ser generalizado sin temor alguno al sistema todo en su conjunto) queda demostrada porque toda vez que se produjo un crecimiento económico coyuntural en el continente, el mismo se ha visto trabado y dificultado por la falta de personal en número, oportunidad y con las calificaciones adecuadas. En estos casos se han improvisado parasistemas para satisfacer dichos requerimientos; parasistemas que pre-

tenden constituir una solución práctica y efectiva a las necesidades a corto plazo, y no suelen ser otra cosa que cursos de adiestramiento, sin formación, y que por tanto condenan a la obsolescencia a millones de jóvenes a pocos años vista. Además, dichos parasistemas se convierten en verdaderos callejones sin salida, sobre todo por su total falta de articulación al sistema.

El problema de fondo que todo esto plantea consiste en la necesidad, ya ineludible, de repensar todo el sistema en su conjunto, de manera tal que los sectores vinculados a las actividades productivas no constituyan un área subestimada o subvaluada.

Por su complejidad, abordamos por separado el tercer nivel o universitario, cuya matrícula aparece sobredimensionada si sólo se toman en cuenta los indicadores tradicionales. Además, como recaudo metodológico, cabe observar aquí —pues constituye una peculiaridad del sistema terciario latinoamericano—, la inexistencia o por lo menos la insignificancia numérica de institutos tecnológicos o equivalentes; esto convierte en la práctica, a la educación de este tercer nivel que estamos analizando, poco menos que en sinónimo de universitaria. Y también aquí la cantidad de estudiantes, creciente siempre, se distribuye siguiendo las pautas

de prestigio de las carreras tradicionales (derecho, medicina, y en menor escala ciencias económicas e ingeniería).

La insuficiente dotación de recursos económicos, físicos y humanos, y la ausencia de conceptos audaces y originales, hacen que la actual universidad latinoamericana no esté capacitada para satisfacer los tres objetivos básicos que ella misma parece haberse fijado y que, en algún sentido, podríamos llamar “clásicos”: docencia, extensión e investigación, y de ahí una de las dimensiones mayores de la crisis. En la imposibilidad práctica de abordarlos todos, digamos apenas unas pocas palabras de cada uno. *Docencia*: la falta de objetivos claros y el número reducido de profesores traban su ejercicio; además, son insatisfactorios y esporádicos los cursos de capacitación y actualización, reducidos en la práctica a inquietudes de carácter individual. La *extensión universitaria*, cuyo campo de actividad suele superponerse con el de otros ministerios o direcciones generales, oscila entre concepciones demagógicas paternalistas o minoritarias. Acerca de la *investigación* se habla más adelante con cierto detenimiento.

A todo esto debe sumarse la inestabilidad política del continente, que dificulta la consolidación de una tradición académica que responda a ciertas pautas de racionalidad interna; y lo que es mucho más grave todavía, estimula una intensa emigra-

ción de profesionales hacia los países desarrollados.

Entre los numerosos y controvertidos problemas que se plantean en relación con las cuestiones universitarias cabría señalar algunas como las de la “autonomía”, la participación estudiantil y el papel del Estado. Encarémoslas por partes:

- a) Considerada casi siempre como una avanzada con respecto a su comunidad por el espíritu crítico que suele, o mejor dicho, que debería imperar en los claustros; su conocido no conformismo; la actitud rebelde de los jóvenes y la mayor apertura y sensibilidad frente a las nuevas ideas, se concluyó que la autonomía aseguraba por sí misma una relativa asincronía progresista. Por ello su defensa concitó y concita siempre grandes luchas. En líneas generales, el planteamiento mantiene su valor; la intervención directa de los poderes ejecutivos en su administración o gobierno significa casi siempre un franco retroceso: pragmatismo, politiquería, predominio de las facciones en turno, subalternización de los objetivos esenciales, etc., atribuibles a la estructura del poder antes que al Estado mismo. Pero a esta altura de los acontecimientos parece por lo menos prudente relativizar el valor absoluto atribuido hasta ahora al concepto de autonomía. Por un lado, porque la

universidad como institución no puede ni debe estar desvinculada de la planificación nacional (cuando la hay efectiva, por supuesto). Y por otro, como resultado de experiencias recientes, las universidades constituirían aparentemente siempre “ínsulas de renovación”, pero este juicio intemporal ya no puede sostenerse como algo absoluto. Se ha comprobado que en ciertos casos, donde se intentaron esfuerzos de cambio o modernización, y cualquiera sea el juicio que los mismos nos merezcan, las universidades que se suponían *a priori* “avanzadas” resultaron estar a la zaga de las nuevas necesidades que planteaban las inéditas alternativas, y por momentos se convierten o pueden transformarse en obstáculos.

- b) La participación estudiantil en el gobierno de las universidades expresa una innegable tendencia democrática, como lo sería el caso de la participación de los obreros, campesinos y empleados en la gestión de los establecimientos fabriles o rurales; se trata, en última instancia, de intervenir en los niveles de decisión. Desde luego que esto implica forzosamente una forma de politización cuyo costo es siempre menor que el del autoritarismo o la discrecionalidad. Mucho se ha escrito contra esa “politización”, pero para nosotros la misma es francamente beneficiosa; además, su impor-

tancia se ve magnificada por las adulteradas estructuras de una democracia política formal.

Por supuesto que lo antedicho no implica convalidar aquellas corrientes que con bastante ingenuidad suelen confundir los movimientos estudiantiles con comités de activismo político en detrimento de las funciones específicamente universitarias; sobrestimar la primera actitud corre, entre otros riesgos, el de minimizar las segundas. Sus sostenedores casi nunca parecen advertir que si las graves cuestiones sociopolíticas se recargan, aumentadas muchas veces, sobre el quehacer de la universidad, no está al alcance de ésta solucionarlas, aunque sí contribuir a su estudio científico y a proponer alternativas y opciones. Porque en última instancia las decisiones políticas se adoptan en otros niveles.

De todas maneras, América Latina puede reivindicar la autoría de la idea de la participación estudiantil, que se formuló en Córdoba (Argentina) en 1918, y desde donde se propagó al resto de América; hoy la misma comienza a interesar y a aplicarse no sin éxito en ciertas universidades europeas y norteamericanas.

- c) Por razones históricas, los Estados latinoamericanos tuvieron la casi exclusividad en la enseñanza superior, y por lo tanto el derecho de otorgar títulos habilitantes para el ejercicio

profesional; pocas y tardías son las excepciones a esta regla. Los fundamentos de este criterio deben buscarse en la concepción política del Estado español y también en el hecho de que la iglesia, que durante la colonia ejerció en la práctica el monopolio de la docencia, apoyó a los grupos tradicionalmente dominadores durante la guerra de independencia; por lo tanto, al producirse la emancipación, el Estado que se consolida adquiere un fuerte sentido secular. Más tarde las luchas entre conservadores y liberales actualizaron el problema, que por supuesto no se circunscribe a la universidad sino que interesa también a los restantes planos de la sociedad.

Coincidiendo con el agudizamiento de la crisis estructural del continente, se intensificó el malestar de los establecimientos de educación superior. Muchos gobiernos, buscando las posibles formas de despolitizarlos, creyeron hallar la solución haciéndolos profesionales al máximo, y uno de los medios idóneos para alcanzar ese objetivo parecía ser la facilitación de universidades privadas. Casi todas las creadas dentro de este clima dependen de órdenes religiosas o de subsidios extranjeros, aunque también hay excepciones en este sentido; se suponía que dentro de esos microclimas, con reminiscencias autoritarias y fuerte sentido jerárquico,

quedaría contenida la rebeldía juvenil. En cambio, otros gobiernos reaccionarios, más apremiados por la situación, apelan a medidas aún más contundentes como la reducción de los presupuestos de las universidades estatales, cuando no todavía a otras sanciones tan drásticas como la clausura lisa y llana.

Un argumento adicional esgrimido para justificar la autorización de funcionamiento de las universidades privadas consiste en sostener que la falta de flexibilidad de las estatales les impide satisfacer los nuevos requerimientos. Por tanto a las flamantes universidades les resultaría más fácil crear nuevas carreras. Mas el resultado fue diametralmente opuesto: los establecimientos privados evidenciaron ser más tradicionales aún que los del Estado, con franco predominio de carreras disfuncionales (tales como derecho y profesorado), con el transparente propósito de ejercer influencia social a través de los graduados; en suma, formar una clase dirigente. Y el otorgamiento de títulos de posgrado, en ciertos casos, confirma esta apreciación. La estructura de la matrícula de la enseñanza superior privada se revela mucho menos satisfactoria que la estatal. Por otra parte, las privadas que se suponía movilizarían recursos propios y genuinos, terminan dependiendo casi siempre de los fondos del Estado y, en forma subsidiaria, de corporaciones o fundaciones extranjeras. Para vencer las resistencias iniciales se arguyó que los gobiernos, sean

nacionales, provinciales (estadales) o municipales, carecen de medios para sostener un nivel superior tan amplio, diversificado y costoso como el requerido. El final no depara sorpresa alguna: el Estado debe costear en gran parte las casas de estudio privadas, con el agravante de que declina la supervisión sobre el manejo, asignación y distribución de los presupuestos, y lo que es más serio todavía, la orientación de la enseñanza. Pero aquí no terminan las contradicciones: las universidades privadas —contrariamente a lo que se había supuesto— tampoco pueden sustraerse al clima de politización de sus claustros; la “política” no es un virus que se pueda aislar, sino una realidad insoslayable, y a medida que se politizan se van reduciendo las aportaciones de los sectores privados, amedrentados por el mismo fantasma que querían conjurar. Y para añadir otro elemento más, sin pretender por ello agotarlos, digamos que también la existencia de universidades privadas conspira contra las posibilidades de establecer una adecuada planificación educativa.

Las exigencias que en punto a la cantidad de docentes plantea en la actualidad el número de alumnos (y nada digamos si se propone su mejoramiento cualitativo), revelan por sí solas la crónica exigüidad de los recursos asignados a las universidades para la formación profesional, y con mayor razón todavía si los referimos a las necesidades de la in-

investigación científica y tecnológica, auténtica y creadora. Lo poco que en este sentido se realiza en América Latina, cuando se hace dentro de la universidad, en la práctica ejerce influencia escasa sobre la enseñanza superior; y cuando se realiza en institutos o laboratorios fuera de sus claustros, pocas veces responde a políticas orgánicas nacionales que establezcan prioridades, eviten superposiciones o estimulen a los investigadores; además, corre el riesgo de atomizarse. Por otra parte, a esto se suma el escaso aprovechamiento interno de los productos y subproductos de la investigación que, muchas veces alentada desde el exterior por las pautas de prestigio o los intereses creados (cuando no financiada desde algunos centros de países desarrollados), por momentos sirve más a estos que a las verdaderas y más urgentes necesidades de las comunidades nacionales. Por si ello fuese poco, laboratorios hay que se han montado como satélites que trabajan a costos más reducidos que los de las metrópolis que los financian luego de haber planificado allí sus temas. Si se comparan, siquiera superficialmente, las erogaciones del continente en materia de patentes, marcas, *royalties*, etc., con las inversiones en investigación se advertirán las carencias, limitaciones o desaciertos de las actuales políticas. Y otra vez aquí se comprueba el efecto distorsionador que ejercen las dichas pautas de prestigio, que van desde las marcas de cigarrillos

y bebidas hasta los más complejos estudios, cuya clave y objetivos últimos escapan a los propios investigadores.

Dada la crisis actual de la universidad, donde, como hemos visto, ni siquiera puede cumplirse satisfactoriamente la función docente, ¿sigue teniendo sentido pretender otorgarle el monopolio más o menos formal de la investigación? América Latina debe tomar cuanto antes una decisión en este sentido.

Aunque casi siempre las clasificaciones y las síntesis son francamente empobrecedoras, a veces cabe admitirlas como recurso para exponer con un cierto orden complejos conjuntos de hechos e ideas. Sin que ésta nos parezca la solución ideal ni mucho menos, esbozamos las principales actitudes con referencia al problema educativo que, expuestas por parte de diversos grupos o ideólogos, parecen discernirse hoy en el abigarrado conjunto de países de América Latina:

D) Respuesta tradicional: al servicio del orden constituido, por supuesto que sin modelo socioeconómico y político alternativo que ofrecer, su actitud es defensiva y, cuando están dadas las condiciones, agresiva. Con respecto a la matrícula es neomalthusiana o, dicho con otras palabras, “limitacionista” y autoritaria por ser conservadora. Se opone, por principio, a la

participación estudiantil y a la autonomía en el nivel terciario.

II) *Respuesta “cientificista” o “desarrollista”*: corresponde a un modelo de modernización refleja que suele descuidar los contenidos y objetivos nacionales, al servicio de un desarrollo con franco predominio de los intereses económicos y subestimación de los sociales. Llevada a sus extremos, su espíritu tecnocrático llega a concebir la universidad como una “empresa” y, por tanto, sus éxitos se medirían por el rendimiento y la eficiencia considerados poco menos que valores en sí mismos. Puede exagerar el concepto de autonomía para que la universidad alcance características insulares, y no entre necesariamente en colisión con la participación estudiantil.

III) *Respuesta populista*: en rigor, tampoco ofrece modelo alternativo de desarrollo ni propone cambios sustanciales que alteren el orden constituido, aunque introduce correcciones en la distribución del ingreso. Suele reducir su política educativa a ampliar las matrículas; satisface así a los nuevos grupos populares urbanos cuyos intereses pretende expresar. Su actitud paternalista y verticalista (siempre hay un líder carismático depositario de la verdad) la lleva a rechazar por principio la participación estudiantil, aunque por razones de oportunidad puede tolerarla.

Con respecto a la autonomía, trata de retacearla al máximo y suprimirla toda vez que la situación así lo permita.

IV) *Respuesta reformista*: la denominación en algunos aspectos se vincula a los movimientos políticos homónimos, con fuerte gravitación de las clases medias; pero en otros alude a la citada Reforma Universitaria de Córdoba; a veces suele confundirse por ciertas notas comunes con las corrientes aludidas en el párrafo anterior. Aspira a un ajuste y racionalización del modelo de universidad actual; y así como el aumento del número expresaría una democratización, el de los graduados del sistema indicaría el acierto de las fórmulas elegidas. Con participación estudiantil institucionalizada y autonomía.

V) *Respuesta revolucionaria*: a pesar de cierta falta de perspectiva, escasez de datos y suficientes elementos de juicio, podría decirse que algunas experiencias parecen ofrecer elementos satisfactorios en muchos sentidos. Así es lo que parece advertirse una vez superada la etapa de pragmatismo inicial, explicable por la urgente necesidad de formar nuevos "cuadros" medios y superiores en sustitución de los tradicionales, o cuando se logran superar los obstáculos que presentan las rigideces del sistema. Se comprueba además el predominio de una creciente racionalidad (resultado de una planificación más

efectiva), que se asienta sobre bases teóricas tan importantes como que conciben el sistema educativo como uno de los instrumentos para superar teoría y práctica, y por consiguiente la milenaria contradicción entre trabajo manual e intelectual; mientras tanto, la intensa politización que desencadenan esos procesos actúa como un factor de movilización. También otros datos son optimistas: así, las campañas contra el analfabetismo con resultados muy favorables; el cambio de la extracción social del estudiantado; la recuperación por parte del sistema de grandes masas de la población; la reivindicación de lenguas indígenas; la renuncia a determinados formalismos innecesarios, etc. Acotemos que aquí el concepto de autonomía universitaria cambia de sentido y el de participación estudiantil queda subordinado al mucho más amplio de participación social y política de toda la comunidad. De todas maneras perduran “desfases” o asincronías que entorpecen el desarrollo futuro y suelen reaparecer ciertas rigideces, aunque de otra índole que las advertidas antes.

VI) *Respuesta “ultrista”*: plantea un modelo de desarrollo ideal hasta ahora sólo en proyecto. Su propuesta de cambiar radicalmente las estructuras del sistema educativo antepone muchas veces su logro a la realización de los cambios

de contexto. Peca casi siempre por el abuso de creer que la universidad es, o poco menos, el motor de la historia, y los estudiantes los portavoces de “la buena nueva”. Supone estar a la ofensiva —porque no se inserta en la realidad— pero descuida el hecho que ninguna clase dirigente aceptará un modelo educativo que la niegue; omite o desconoce los indicadores de la estructura de poder. La socavan el irrealismo dogmático y la fragmentación de sus seguidores en círculos reducidos y enfrentados entre sí. Por supuesto que la participación estudiantil —sobredimensionada— es una pieza clave de su concepción; con respecto a la autonomía, las opiniones aparecen más divididas y matizadas, desde quienes la exaltan al máximo hasta quienes la rechazan.

El espectro de problemas o inquietudes enunciado en modo alguno pretende agotar el universo de la educación como sistema educativo y como conjunto de ideas. Muchas son las omisiones (así, la educación como factor de democratización; el tratamiento de las minorías, en particular los millones de indígenas relegados, etc.) y excesivas quizá las simplificaciones; pero no ha sido nuestro objetivo elaborar un ensayo exhaustivo —imposible por lo demás— sino, antes bien, reflejar inquie-

tudes, abrir interrogantes que el futuro se encargará de responder.

América Latina, continente en ebullición, que busca afirmar su personalidad, mucho tiene aún que proponer con originalidad y hacer con audacia.

CONSIDERACIONES CRÍTICAS SOBRE EDUCACIÓN Y CAMBIOS SOCIOCULTURALES*

Diversas corrientes doctrinarias, con frecuencia creciente, postulan la reducción de las tasas de natalidad como una de las soluciones más viables, eficaces y económicas para encarar las graves inadecuaciones del mundo contemporáneo y, más particularmente, las advertidas en los países en vías de desarrollo. Los argumentos para sostener esa tesis (que llama-

* Trabajo presentado a la Reunión Continental sobre la Ciencia y el Hombre (México, 20 de junio-4 de julio de 1973), patrocinada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de México y la American Association for the Advancement of Science (AAAS) de Washington, y publicado posteriormente en *El Trimestre Económico*, México, vol. XLI (2), núm. 162, abril-junio de 1974, pp. 285-302. Hay separata. [Texto incluido en Gregorio Weinberg, *El descontento y la promesa. Sobre educación y cultura*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982, pp. 23-44.]

remos genéricamente neomalthusianos) abarcan una gama muy amplia de matices, y suelen aplicarse a campos tan específicos como los de la educación, la salud, el empleo, etcétera.

Nuestro propósito se limita a exponer aquí diversos comentarios críticos sobre algunos de esos puntos de vista, a discutir su validez o su coherencia interna; no pretendemos arribar a conclusiones, sino introducir elementos que relativicen los antes mencionados, que es una forma de evitar recaer en simplificaciones excesivas o dogmatismos esterilizantes. Nuestras consideraciones son de muy diversa índole y se sitúan en diferentes planos.

Un hecho formal sólo en apariencia, como es la modificación del tópico previsto "Población y educación" por el más dilatado y abarcador de "Educación y cambios socioculturales", nos parece ya suficientemente ilustrativo de una ampliación de la perspectiva del planteamiento inicial. Y, por nuestra parte, procediendo en idéntico sentido, extenderemos nuestras consideraciones para insertarlas en un ámbito más dilatado, y quizá por ello más convincente.

I

La cantidad, calidad y distribución de la población, así como la cantidad, calidad y distribución de la

educación, varían de significado según el tipo de sociedad en la cual se inscriben o según el modelo de cambio adoptado; carecen de un valor en sí. No son intemporales; por tanto, puede afirmarse que están históricamente condicionadas y si no siempre tuvieron el mismo significado parece legítimo concluir de allí que también podrán variar en el futuro. Aunque es éste un argumento típicamente relativista, aquí parece lícito emplearlo. La insistencia sobre el punto no parece excesiva; cada una de estas dimensiones (problemas de población y educación) no se dan en el vacío, sino dentro de un determinado contexto económico, social, político y cultural, con un cierto sistema de valores que le otorga sentido. Veamos, pues, algunos ejemplos:

En la prehistoria, la sociedad nómada tenía sus restricciones en materia poblacional; el número de hijos veíase enérgicamente limitado por la cantidad de alimentos disponibles (al actuar como recolectores o depredadores reducían, cuando no exterminaban por completo, las fuentes posibles de abastecimiento ofrecidas por la fauna y la flora), y por sus necesidades de constante desplazamiento. Ahora bien, cuando pasan a ser sedentarios, el número de bocas ya no es por sí mismo un estorbo o impedimento, pues a las bocas vienen asociados los brazos utilizables para las necesidades de una sociedad cultivadora. El número de hijos, que en el primer momento constituía un serio obstáculo,

pasa a convertirse en un factor positivo; más aún, por momentos se hará necesario reducir a la esclavitud a otros hombres para así auxiliarse con su fuerza de trabajo. Detrás de esta situación se advierte que el hombre ya es capaz de producir más de lo que consume en forma inmediata porque produce un excedente.¹ Pero aquí sólo interesa subrayar que al modificarse el carácter de la sociedad cambia el valor atribuible al número de seres humanos.

Veamos ahora otro ejemplo, más complejo que el anterior, porque ya vincula población con educación. La República Argentina, hasta mediados del siglo XIX, fue un país eminentemente ganadero, pero su actividad pecuaria tenía un signo: enormes extensiones, escasas densidades de capital y tecnología, población reducida y con bajas calificaciones. Esa sociedad generaba población redundante en una extensión geográfica vacía. El analfabetismo era compatible con el desempeño en actividades de una ganadería elemental, casi extractiva. Pues bien, cuando nuevos grupos dirigentes adoptan un modelo de desarrollo agropecuario, es decir, se agrega la agricultura como nueva actividad, el país ad-

¹ Véase Vere Gordon Childe, *What Happened in History*. [Hay traducción al español, *Qué sucedió en la historia*, trad. de Elena Dukelsky y estudio preliminar de Gregorio Weinberg, Buenos Aires, Lautaro, 1942, reed. Buenos Aires, Leviatán 1960. N. de la Ed.]

vierte que está deshabitado y debe lanzarse a una política de atracción de inmigrantes que le aportó, al cabo de pocas décadas, millones de hombres para poblar la pampa húmeda. Fue la respuesta práctica al enunciado teórico de Juan Bautista Alberdi: “gobernar es poblar”. Y en ese momento la política educacional contribuyó tanto a nacionalizar las masas de inmigrantes como a brindar una educación mínima compatible con la recepción de los elementos de la Revolución Agrícola e Industrial, que desde el Viejo Mundo se propaga al Nuevo. En suma, había sido una sociedad que funcionaba con población escasa y bajos índices de escolaridad; pero al proponerse determinados cambios necesita población y requiere mayores calificaciones y una cierta educación.

Un nuevo ejemplo, más genérico éste: los escasos científicos y técnicos de origen afroasiático formados, antes de la Segunda Guerra Mundial, en las avanzadas universidades e institutos de Occidente, prácticamente no encontraban empleo en sus respectivos países de origen; pero luego de la emancipación de los mismos se advierte que una de las mayores limitaciones con que tropezaron las nuevas nacionalidades para fomentar sus propias políticas de desarrollo, y más específicamente de transformación de materias primas e industrialización (y nada digamos de las necesidades en cuanto a docencia media y superior, sobre todo en aque-

llos países que entre sus proyectos tenían el de fortalecer sus lenguas nacionales) consistía en la dramática carencia de personal calificado. Para el primer momento eran redundantes los técnicos y profesionales, investigadores, etc.; para el segundo se hicieron tan indispensables como difíciles de encontrar. La plétora de “letrados” en ciertos países o la “fuga de cerebros” en otros, más que una objeción a lo antes afirmado, ¿no estaría probando más bien que no se efectuaron los indispensables cambios profundos, o que las calificaciones admitidas —funcionales quizá para sociedades tradicionales en ciertos casos y en otros para los países altamente desarrollados— no son las necesarias para el momento histórico y mucho menos satisfactorias?

Entendemos que los tres ejemplos son bastante claros conceptualmente y no requieren mayores precisiones. El primero se limita a la dimensión poblacional, el segundo a población y educación, y el último a educación y empleo.

II

Con respecto a las posibles actitudes para enfocar estas cuestiones, y simplificando un tanto los términos del problema, podríamos decir que parece haber por lo menos dos formas distintas de abordar la relación población-educación:

a) Quienes encaran con el mayor rigor y detalle posible el estudio de la estructura de la población y la confrontan con los grupos correspondientes a la matrícula primaria, secundaria, universitaria y, en los últimos tiempos, también la preescolar. Este punto de partida, aparentemente sencillo, conduce a construcciones muy elaboradas que ofrecen un valioso instrumento de análisis, muchas veces refinado y casi siempre útil. Parece a todas luces innecesario subrayar la importancia de los resultados plurales a los que arriba. Poseen, nadie podrá negarlo, un insustituible valor instrumental. Pero sí corresponde destacar que es éste un producto tardío (o un fruto temprano si se prefiere) de las ciencias sociales, aunque aplique métodos rigurosos, asentados sobre un aparato conceptual sólido.

Pero sus limitaciones son, por lo menos así lo entendemos nosotros, no menos evidentes. Son técnicas que alcanzan su madurez referidas y puestas al servicio de sistemas educacionales consolidados y rígidos, y esto cuando precisamente dichos sistemas tienden a hacerse menos importantes por el predominio creciente de la educación asistemática, no institucionalizada y también la permanente. Y por lo demás, agrade o no a los educadores, los medios de comunicación de masas transmiten cada vez mayor cantidad de información que los sistemas tradicionales. Ésta constituye una primera paradoja: un instrumento cuidadosamente elabo-

rado para entender y luego permitir actuar sobre una cierta realidad, como consecuencia de una modificación sustancial de dicha realidad, se torna por lo menos insuficientemente satisfactorio. Y sugiere, además, una reflexión: se consolida como un paradigma cuando ya se advierte que debajo de las teorizaciones subyace implícito un modelo de desarrollo cuya validez universal es por lo menos discutible.

Sus supuestos admiten como punto de partida y referencia los “desarrollos naturales” registrados por los países hoy adelantados. Pues bien, por su estructura poblacional y también por la estructura socioeconómica y política, los países en desarrollo ofrecen formas y modalidades realmente llamativas, que juzgadas con esos criterios parecerán muchas veces “incomprensibles”. En un documento oficial de las Naciones Unidas se dice expresamente: “La estructura de la educación en América Latina no reproduce el proceso que conocieron los países europeos en etapas anteriores de su desarrollo...”. Así, por ejemplo, el singular, por no decir sorprendente crecimiento de las matrículas de nivel medio y superior sin haber alcanzado a satisfacer la cobertura del primario.

Los especialistas que han trabajado con elementos y objetivos estrictamente técnicos, han orientado casi siempre su función a señalar necesidades, requerimientos, deficiencias, inadecuaciones, estrangulamientos y también a establecer proyecciones,

etc. Pero casi nunca han pretendido formular políticas educacionales, aunque sí brindar puntos de referencia a los encargados de adoptar esas decisiones. Sus aportaciones son, por supuesto, dignas del mayor aprecio, aunque estimamos que para cumplir cabalmente sus objetivos deberán referirse en adelante a un marco mucho más amplio que el hasta ahora utilizado.

b) Otros estudiosos han llevado sus análisis (y las conclusiones derivadas de los mismos) mucho más allá, tratando de extraer criterios para formular recomendaciones en materia de política educacional, cuando no de política de población, basándose precisamente en la consideración crítica de las graves inadecuaciones o insuficiencias advertidas.

El razonamiento más frecuente es el siguiente:

1. hay una explosión demográfica en los países en desarrollo;
2. hay también una explosión educacional, puesto que la tasa de incremento de la matrícula dentro del sistema es superior a la de la población de suyo elevada;
3. la actual estructura de los países en vías de desarrollo hace difícil que puedan soportar dicha explosión demográfica (o por lo menos obstaculiza su "progreso"), a la cual debe sumarse entre otros factores agravantes la explosión edu-

cacional, los crecientes requerimientos en materia de salud y equipamiento urbano;

4. las proyecciones futuras confirman que esta situación, si persisten las actuales tendencias, se agravará inevitablemente; por lo menos tales son los resultados cuando se insiste en utilizar los modelos seguidos por los países hoy desarrollados.

Con respecto al problema que aquí en particular nos interesa, las alternativas, por lo menos en apariencia, son claras:

1. El aumento —paulatino o intenso— de los promedios de escolaridad en los países en vías de desarrollo para alcanzar, o por lo menos aproximarse, a los actuales desarrollados, requiere ingentes gastos e inversiones casi imposibles de encarar, dados las inversiones y gastos no menos urgentes de los demás sectores sociales; y más aún porque la asignación de recursos a estos los restarían al proceso de desarrollo económico, de donde éste se vería trabado y dificultado.
2. Queda, por tanto, otra alternativa: disminuir la tasa de crecimiento de la población.

En un importante trabajo, en cierto sentido una puesta al día de numerosos problemas vincu-

lados a los que se consideran aquí (*Rapid Population Growth. Consequences and Policy Implications*),² se dice que si el PNB de Pakistán crece al 6% anual, en 1985 el mismo será tres veces y media superior al actual. Con esta elevada tasa más del 8% del PNB debería destinarse a educación, siempre que no haya una sensible disminución de la fertilidad; pero si la economía creciese a una tasa menor, la ampliación de la matrícula se hará realmente imposible si no hay una importante disminución de la fertilidad. Y siguiendo una cierta tasa de disminución de la fertilidad, en 1995 Pakistán podría ahorrarse 900 millones de dólares anuales, es decir, cuatro veces el total de las erogaciones de 1970 en materia de educación.

III

Y como en la bibliografía de la materia son cada vez más frecuentes los trabajos que sostienen este último punto de vista —sin haber sopesado antes cuidadosamente la corrección del planteamiento del punto anterior, que, como veremos en seguida,

² Preparado por el Study Committee of the Office of the Foreign Secretary, National Academy of Sciences, con el apoyo de la Agency for International Development. [Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1971. N. de la Ed.]

puede ser repensado en otros términos— parece prudente, antes de analizar sus supuestos, ponderar los argumentos y ventajas que derivarían, en forma directa o indirecta, mediata o inmediata, de la aplicación de este criterio. Sin esquematizar en demasía los términos, sus seguidores sostienen más o menos los siguientes argumentos:

Admitido un Producto Nacional Bruto (PNB) y una fertilidad constantes (o con crecimiento equivalente), tenemos que, puesto que la tasa de aumento de la matrícula es superior a la del PNB, y el costo del actual sistema es muy oneroso, cuando no imposible de mantener sin sobresaltos en buen nivel, esto trae aparejada una dificultad aparentemente insuperable; y nada digamos si se postula su expansión, en cuyo caso se haría francamente insostenible. Estimaciones recientes demuestran que los requerimientos de la educación aumentan con mucha mayor celeridad que el PNB, lo que parece lógico si nos atenemos al retraso inicial y la lentitud de la capitalización.

Veamos aquí algunos puntos sumarios de referencia. Según la CEPAL (*América Latina, la estrategia internacional de desarrollo*)³ durante la década 1960-1969 la tasa anual de crecimiento de la población

³ [*América Latina y la Estrategia Internacional del Desarrollo: primera evaluación regional*, Santiago de Chile, CEPAL, 1973, 3 vols. N. de la Ed.]

total fue de 2,88; la del producto bruto interno por habitante, a precios constantes: 2,6; la de la población en edad activa: 2,8; la de la población ocupada: 2,6; la de la matrícula en enseñanza primaria: 4,3; en enseñanza media: 9,9 y en la superior: 10,9.

a) Los razonamientos antes referidos suelen ser apuntalados por otros correlativos; así, por ejemplo, cuando se plantea el problema de la calidad de la educación impartida por el sistema. Es de todos conocido que los países desarrollados poseen un nivel cualitativamente más avanzado que los otros países. Ahora bien, se arguye, si los recursos actuales ni siquiera alcanzan para la expansión cuantitativa, es decir, para ampliar la cobertura de sus servicios, tanto menos podrá hacerlo para su mejoramiento cualitativo. Por consiguiente, la única manera de lograr avances en punto a calidad de la educación será reducir la presión del número.

Estos argumentos, lógicos sólo en apariencia, son insatisfactorios por varias razones; veamos algunas de ellas. La primera, que todo incremento del número de alumnos matriculados no implica necesaria y fatalmente una mengua de la calidad de sus contenidos y métodos. Lo que ocurre es que la expansión se hizo casi siempre, y así se sigue haciendo, por ampliación de la escuela tradicional; además, la falta de planificación confina estos procesos a una inadmisible improvisación o espontaneísmo, o los condena a ir a la zaga de presiones

políticas. Pero en lugar de buscar una explicación profunda de esta falta de previsión (y curiosamente la copia de modelos prestigiosos pero inadecuados es otra muestra de esa improvisación o carencia de espíritu crítico), suele trasladarse el problema a distinguir entre disciplinas formativas e informativas alegando que una educación masiva no podría transmitir sino conocimientos con este último signo. No parece pertinente abordar aquí el problema, pero de todos modos digamos que el mismo carece de sentido planteado fuera del tiempo, pues muchos elementos que fueron formativos en un momento dado del proceso histórico (las lenguas clásicas, por ejemplo), son hoy disciplinas cultivadas por especialistas que poco y nada tienen ya que ver con el aspecto formativo que poseyeron, y por razones comprensibles, en siglos pretéritos. Y otro tanto podría decirse de algunas ciencias enseñadas en forma tradicional, que también han dejado de ser formativas para pasar a ser apenas informativas; y algo peor aún: muchas veces prescindibles, pues suelen recargar innecesariamente los programas con contenidos o métodos obsoletos.

b) Otro argumento a veces se emplea también para justificar el criterio antes expuesto: la relación entre educadores y educandos que, según se afirma, es insatisfactoria en los países en desarrollo, porque aquí serían escasos los maestros y profesores en proporción a la cantidad de alumnos que

deben atender. Por consiguiente, admitida la imposibilidad de aumentar más todavía la cantidad de docentes en número y con las calificaciones mínimas y, por otro lado, el elevado costo de su formación y actualización (recuérdese que, con ciertas excepciones, uno de los mayores problemas de los países que quieren expandir un sistema educacional es la falta de docentes y mucho más la de docentes al día), sólo restaría aceptar que esa relación podría mejorarse toda vez que se reduzca el número de alumnos por unidad, lo que en buen romance quiere decir disminuir la tasa de natalidad. Sin rozar siquiera el fondo del problema, digamos que la supuesta relación ideal docentes-educandos reposa, como se ha dicho y con sobradas razones, sobre algunos criterios no demostrados científicamente y sobre ciertos prejuicios; así, por ejemplo, de que cuanto menos alumnos haya por docente tanto mejor será la enseñanza impartida; extremando este razonamiento se llega a la conclusión que lo ideal sería un docente por alumno.⁴ Pero esto, entre muchos otros defectos, tiene el de anular a la escuela como factor de socialización. Por lo demás, introducir nuevas técnicas masivas al servicio de la educación (a través del sistema o fuera de él),

⁴ Véase en este sentido Aldo Solari, "Sobre los indicadores en educación", en *Estudios sobre educación y empleo*. [Santiago de Chile, ILPES, 1973, pp. 65-95. N. de la Ed.]

puede alterar sustancialmente los criterios hasta hoy aceptados como válidos. Mas no se infiere de lo que llevamos dicho que podría multiplicarse el número de alumnos por docente al infinito; sólo hemos intentado demostrar que se trata de un argumento especioso, nada concluyente.

Con mucha frecuencia, cuando se habla de la relación población-educación se entiende población por un coeficiente constante (que en rigor corresponde a la técnica educacional empleada), de donde se deducen los gastos en materia de enseñanza. Es decir que para reducir los gastos (o para mantener idéntico monto y prestar servicios a una población mayor, que es lo mismo), parecería que la única variable fuese la población. Pero no es así. Para empezar, el coeficiente constante no lo es tal, porque las aplicaciones de técnicas masivas de educación pueden reducir muy sensiblemente su costo, por lo menos lo necesario para compensar la tasa de incremento de la población. Y podría argumentarse también que el aumento del número de educandos facilita la posibilidad de aplicar tecnología de uso masivo para la trasmisión de conocimientos dentro del sistema, de donde tendríamos un rendimiento creciente de las inversiones o, enunciado con otras palabras, un costo decreciente de esas mismas inversiones.

Y para apuntalar lo expresado podríamos argüir también, por un momento y sin que el punto

sea esencial, que en igualdad de condiciones la escuela rural tiene un costo superior a la impartida en la ciudad (diferencia explicable por la dispersión, la menor densidad cultural relativa del medio, los sobresueldos para estimular la radicación de docentes, etcétera). El proceso de urbanización, perceptible con distinto grado en todo el mundo, pero particularmente intenso en los países en vías de desarrollo, estaría indicando una reducción potencial de los costos, por lo menos los debidos a esa tasa de urbanización. Desde luego que llegado a este punto nuestro argumento podría ser objetado diciendo que la mengua de los costos educacionales no es tal, pues deberían considerarse aquí los costos sociales, los requerimientos en punto a ampliación de servicios, deterioro del medio ambiente, etc. Pero este problema —cuya importancia no corresponde abordar aquí por cierto— puede ser momentáneamente soslayado, ya que la pretensión no ha sido otra que intentar una demostración indirecta de que el coeficiente antes citado no es constante, y que las técnicas utilizadas determinan sus verdaderos valores.

IV

En rigor nos hemos estado moviendo en torno de supuestos implícitos centrados sobre la idea que

no puede incrementarse muy rápidamente el PNB como así tampoco proceder a una enérgica redistribución del ingreso. Y más directamente relacionado con lo que aquí nos interesa, en el fondo lo que se quiere expresar es que los factores de demanda social (en este caso la educación), actúan sobre la asignación de recursos y disminuiría, por tanto, la capacidad de crecimiento económico. Por consiguiente, cuando se recomienda reducir las tasas de natalidad, es porque se trata de actuar, de alguna manera, sobre los factores de demanda. Y también aquí cabría acotar que, juzgado a primera vista, el aumento de la población requerirá un incremento en materia de gastos en educación y, por consiguiente, una presión tanto mayor por una más justa distribución de los ingresos (o dicho con otros términos, una reducción de los ingresos de los sectores altos); como puede advertirse —y parece innecesario abundar en mayores argumentos— esto pasa a tener evidentes consecuencias políticas.

Se plantea ahora el problema de las relaciones entre las tendencias del desarrollo de la población y el desarrollo económico en general, sobre el que tanto se ha escrito y cuya consideración excede los límites propuestos al tema. Digamos, con todo, que no parece haber consenso en torno a la afirmación de que una fecundidad declinante “contribuirá al desarrollo porque tenderá a aumentar el ahorro”, como tampoco acerca de la magnitud del ahorro

que podría implicar en materia de educación y salud esa misma tendencia. Ahora bien, al abordar estos problemas en los países en vías de desarrollo no pueden dejarse de lado, por su gravitación, elementos tan importantes como el sector externo; además, y como se ha dicho —afirmación que compartimos— “América Latina puede aumentar su ingreso sin necesidad de aumentar los niveles de inversión. Bastaría para ello una mejor canalización del excedente y un mejor uso del capital existente”.⁵

Desde nuestro punto de vista, más que el monto del incremento del PNB o de la tasa de inversiones importa el modelo de desarrollo dentro del cual se inscriba, pues una misma tasa de incremento del PNB o de las inversiones —dicho sea esto sin subestimar su enorme importancia como indicadores— puede servir para perpetuar (cuando no para ahondar) los actuales desajustes como para mejorar las condiciones de vida de la población (educación, salud, etc.), en cuyo caso también cambia el significado del costo de la educación, que más que por su magnitud podría medirse por su funcionalidad estructural y por sus consecuencias políticas y culturales.

⁵ A. Fucaraccio, “El control de la natalidad y el argumento del ahorro y la inversión”. [En *La resurrección del control natal: discusión crítica de argumentos científicos*, Santiago, PISPAL, 1977, pp. 89-104. N. de la Ed.]

V

Por su notable incidencia tampoco deben relegarse los factores políticos, aunque quisiéramos llamar la atención aquí sólo sobre algunas facetas muy determinadas. Parecería —y esto sí preciso es demostrarlo, aunque la apreciación nos parece válida hasta hace alrededor de una década, pero es imposible hacerlo aquí— que cuando llegaron al poder grupos que se sustentaban sobre una base ampliada que incluía un espectro mayor con estratos de menores ingresos, se adoptaban criterios *populistas*, esto es, se posibilitaba un por momentos notable incremento del número de matriculados en todos los niveles, pero sin introducir significativos cambios en los objetivos (perduraban así, entre otras, las pautas tradicionales de prestigio); en suma, continuidad ampliada pero sin cambios de importancia sobre el crecimiento numérico. Por su parte, los grupos conservadores o tradicionalistas proponían, por lo general, una política limitacionista o “neomalthusiana”, como la califica el llamado *Informe Faure*, esto es, restringía al máximo las posibilidades de acceso al sistema educacional (sobre todo en los niveles medios y superiores) por considerarlos canales de ascenso social y, por tanto, generadores de competencia para esos sectores.

Pero decimos “en general”, porque también las excepciones a la regla de los últimos años son elo-

cuentas y llaman a reflexionar. En el Brasil, cuyo actual gobierno no es precisamente populista, se comprueba una respuesta a las presiones y aspiraciones de los grupos medios, ya que se facilita su acceso a los niveles secundarios y terciarios del sistema educativo (la multiplicación de establecimientos, no siempre equipados de manera adecuada, es sorprendente; pero el caso no es único, pues el Perú y la Argentina de hace pocos años revelaban iguales tendencias); se crean de este modo expectativas en materia de empleo, remuneración y prestigio, que difícilmente podrán satisfacerse dentro de pocos años si no se adoptan cambios de fondo en su estructura socioeconómica y política, pues el actual sistema conlleva una distribución regresiva del ingreso y una menguante participación en las decisiones políticas. La matrícula primaria, siempre en el Brasil, creció 4,2% en 1970; 6,8 en 1971 y 6,1 en 1972; para la matrícula media las cifras correspondientes a los mismos años son: 12,5, 12,1 y 15,2; por su parte, la matrícula superior: 24,0; 31,9 y 23,6.⁶ Aunque el caso no es frecuente —nos referimos a las impresionantes diferencias entre las tasas— reflejan varios elementos que son bastante generales: la significativa capacidad de presión política de las clases medias,

⁶ Datos de Naciones Unidas elaborados sobre referencias contenidas en *Estratégia da Segunda Década para o Desenvolvimento*; las de 1972 son estimaciones.

la escasa o desoída de los grupos populares urbanos y la casi inexistente de los sectores populares rurales; el harto deficiente perfil de la estructura educativa que no se corresponde ni se adecua a los requisitos actuales o previsibles en materia de calificaciones; y además confirma la fuerte desigualdad en la distribución de los servicios educativos, como se demuestra cuando aún no llegó, ni mucho menos, a satisfacer la escolaridad total de todos los niños; este hecho lo corroboran plurales indicadores, entre otros, los de analfabetismo infantil y juvenil, deserción, desgranamiento y, sobre todo, la escolaridad promedio de la población. Un análisis más prolijo requeriría estudiar la distribución geográfica, por carreras, y, sobre todo, la consideración crítica de los contenidos. Un intento de despolitización guía muchas veces esas iniciativas, y para ello la dispersión no siempre racional y la profesionalización excesiva consideradas panaceas alcanzan a convertirse en obstáculos (aumentan los costos por un lado, y por otro pueden ser contraproducentes la falta de espíritu crítico y el desaliento en las formas de trabajo en equipo).

VI

También en otro sentido para entender la relación población-educación es preciso referirla a su

trasfondo histórico, cuyas perspectivas iluminarán quizá mejor el panorama. Más aún, esta visión no debe conformarse con ser retrospectiva, pues si se le pueden añadir notas prospectivas ganaría en el mejor planteamiento de las cuestiones implícitas.

a) Como es de todos conocido, a lo largo del proceso histórico, y en rigor prácticamente hasta la Revolución Industrial, la educación constituyó un *fenómeno urbano y minoritario*. Los sectores rurales seguían siendo, aun en Europa Occidental, para no hablar de la Oriental y, por supuesto, menos aún de Asia, África o América Latina, la mayoría abrumadora de la población, cuyos niveles de vida y de calificación habían experimentado harto escasas y muy lentas modificaciones a lo largo de milenios. La mujer, desde luego, estaba excluida casi por entero. Pues bien, la novedad que aporta nuestro mundo contemporáneo es haber universalizado la educación, o mejor dicho habérselo propuesto como meta; pero por lo que aquí nos interesa, subrayemos la desaparición del abismo entre población rural y urbana.

b) Otro precipicio se abría entre el trabajo intelectual y el manual; éste pareció, hasta no hace demasiado tiempo, poco menos que “eterno y natural”; además, los valores y las pautas de prestigio que rodearon (y en ciertas circunstancias siguen rodeando aún) a los primeros y la subestimación

en que son tenidos los segundos lo prueban. Y esto distinguía la labor de los letrados, una reducida minoría, y la de los trabajadores, la inmensa mayoría. Una severa legislación ahondó en el imperio colonial español esta situación, donde perduró hasta fines del siglo XVIII, y en la práctica —con limitaciones significativas por supuesto— hasta avanzado el siglo XX. Y cuando comienza a desandarse este camino, una concepción del consumo, probablemente válida para muchos países desarrollados, se opone en los países en vías de desarrollo a la idea de producción, y vuelve así a gravitar sobre el proceso de desarrollo.

Y aquí los medios de comunicación de masas exaltan, entre un número creciente de personas, el consumo conspicuo, prescindible, el derroche en una palabra, sin valorizar su oposición al trabajo constructivo y a la inversión sana y con criterio. Pero de todos modos, y reduciéndonos apenas a lo que aquí interesa, digamos que la práctica social tiende a superar la mentada contradicción entre trabajo manual e intelectual, y esto debe tener decisiva influencia sobre la efectiva democratización de la enseñanza y la participación política y social de la población toda (urbana y rural, masculina y femenina, a través del trabajo) en la creación de la riqueza social.

c) Otro factor decisivo, que tampoco puede ser descuidado, es también la hasta hace relativamen-

te poco tiempo escasa movilidad profesional. Los ejemplos se tornan aquí prescindibles. Las profesiones otrora se asumían de por vida. La historia (y desde luego también la literatura) universal registran numerosos testimonios del juicio desfavorable que merecen en casi todas las épocas quienes, entre los grupos populares, cambian con demasiada frecuencia de profesión (o de residencia); esta apreciación no afectaba a los sectores altos, cuya movilidad era vista con otro enfoque.

Como la mayoría de la población vivía de la tierra, sea como esclavos, siervos, peones, arrendatarios o cualquier otra forma de relación de dependencia, de la cual difícilmente podría escapar, el fenómeno es bien comprensible.

En suma: abordar el problema población-educación descuidando las tres dimensiones revolucionarias que acaban de mencionarse harto someramente (relación rural-urbana, trabajo manual-trabajo intelectual, movilidad profesional), no facilita la comprensión de las vastas implicaciones que estos cambios traen aparejados, y traerán aún más en el futuro. Y porque afecta directamente a la educación, parece insoslayable mencionar la tremenda repercusión de los medios de comunicación de masas tanto como instrumentos idóneos para facilitar la propagación de la enseñanza como también difusores de pautas y valores de sobresaliente trascendencia.

VII

Los países latinoamericanos se anticipan a los afroasiáticos en materia de escolarización (y nadie podrá considerar casual que el impulso en estos últimos se vincule indisolublemente al momento siguiente al de su emancipación; y aquí aparece un ingrediente político no siempre tomado en cuenta, o por lo menos no apreciado como merecería serlo). Sin detenernos a explicar esta elocuente asincronía, diremos algo sobre los latinoamericanos, entre los cuales y dentro de los cuales hay ciertamente des-tiempos y desajustes explicables por su desigual desarrollo y su diversa relación con las metrópolis.

a) Luego de la emancipación política se comprueba una carencia de modelos alternativos en materia de desarrollo (económico, poblacional y educativo); por lo tanto, las dificultades derivadas de las guerras de la independencia y luego de las civiles harán posible la perduración de las pautas anteriores.

b) Después, durante los períodos llamados de la Reforma u Organización, asistimos a un pausado crecimiento de la matrícula—con alternativas imposibles de resumir aquí— hasta 1930; y esto se explica por la lentitud del cambio de la estructura productiva. En algún sentido la educación apunta a la modernización de los hábitos y actitudes de la población (por un lado la secularización, y por otro

la creciente influencia de manufactura, industria y servicios), y asimismo actúa como instrumento de nacionalización e integración, es decir, se le atribuyó una función política además de la económica de facilitar la incorporación o el acercamiento a la producción del sector moderno.

c) Más tarde asistimos a un aceleramiento del proceso, sobre todo a partir de mediados del decenio de 1940, con una filosofía implícita de incorporación a las pautas de consumo, que coinciden, aunque no mecánicamente, con la intensificación del proceso de urbanización. Este segundo momento tiene un ritmo mucho más intenso y alcanza por momentos características que permiten calificarlo como “explosión educacional”.

Y aquí descubrimos uno de los puntos críticos del desarrollo educacional latinoamericano: la adopción —a través del sistema y también fuera de él— de pautas que distorsionan el proceso de desarrollo. La perduración de criterios que podríamos llamar decimonónicos ha restado importancia, dentro de la idea global de la educación, a la idea de trabajo. Una adecuada socialización sólo podría darse si, entre otras cosas, se relaciona la educación como un proceso activo, que supere la falsa oposición entre teoría y práctica, y donde el trabajo debe desempeñar una función esencial. El descuido del factor productivo, o su prematura sustitución por una actitud “consumista”, puede afectar todo el siste-

ma, ya sometido a la fuerte presión del incremento poblacional. Es este un cambio sociocultural cuya importancia mal puede descuidarse, a riesgo de someter el entendimiento de todo el proceso a desajustadas distorsiones conceptuales. Principios políticos, filosóficos, éticos y religiosos, y en mucho menor escala económicos, estos últimos visibles sobre todo en aquellos países que lograron impulsar un proceso de cambio, fueron predominantes en las concepciones de la educación admitida, y de alguna manera practicada, hasta fines de la pasada centuria en los países latinoamericanos; dicho sea lo que antecede sin desconocer ni subestimar la gravitación ideológica de las distintas corrientes de procedencia europea, de la Ilustración al Positivismo.

Lenta fue la peripecia a través de la cual se va abriendo camino el concepto de la educación como un derecho, el que antes de haberse convertido en realidad muéstrase ya insuficiente. Aclaremos esta aparente paradoja: entendemos que la educación, a esta altura del siglo XX, ya es mucho más que un *derecho individual* (el que llevado a sus extremos haría permisible el derecho a la ignorancia); debe ser considerada una *necesidad social e individual*. Quienes siguen aferrándose al primer concepto se perpetúan en una actitud pretérita.

Y posiblemente uno de los senderos más importantes y menos transitados para establecer esa

íntima relación entre las dimensiones de la sociedad y la del individuo sea la participación en el proceso productivo, con un sentido creador, desde luego no alienante, como ocurre cuando esa participación obliga, o poco menos, a deponer la individualidad de la persona. Hablamos aquí del trabajo, en todos sus niveles, como creación.

VIII

Otro problema de real importancia y que juega un papel fundamental es el modelo de desarrollo y de incorporación de ciencia y tecnología que se opte por aceptar: ahorradora o no de mano de obra, mayor intensidad de capital, etcétera.

Los países altamente desarrollados incorporan, paulatinamente por supuesto, una tecnología ahorradora de mano de obra, en términos relativos. Pero para lograrlo hacen falta, a su vez, mayores calificaciones, esto es, más y mejor educación, de donde esta exigencia produce el constante estrechamiento de la pirámide educacional, y en cuya base se encuentran siempre grupos sociales relegados o postergados como reserva de mano de obra con escasas o inadecuadas calificaciones.

Esta última aseveración podría corroborarse, por ejemplo, analizando con un sentido histórico los promedios de escolaridad entre quienes se incorpo-

ran al proceso de cambio y quienes se mantienen relegados en el sector que llamaremos tradicional; esta diferencia se comprueba entre la escolaridad promedio de negros y blancos en los Estados Unidos, la de los irlandeses con respecto a los ingleses en la Gran Bretaña y también en algún caso de diferenciación regional, como ocurre en Italia, donde el sur estuvo siempre postergado con respecto al norte, y donde han sido contemporáneas zonas de increíble pobreza y zonas de pujante desarrollo. Vale decir, el progreso técnico tampoco es necesariamente homogeneizador de los países, aunque en ciertas condiciones sí puede serlo; repárese que muchas veces actúa como un factor diferenciador y hasta capaz de ahondar los desequilibrios; el progreso técnico no tiene virtudes mágicas que le permitan tener sólo efectos positivos, los resultados dependen del modelo dentro del cual se inscribe.

Ahora bien, como suele ocurrir con harta frecuencia, el traslado de la ciencia y la tecnología ahorradora de mano de obra de los países desarrollados a otros en vías de desarrollo impone una cierta pauta distorsionadora de la estructura del sistema educativo (y también, por supuesto, de la investigación científica y tecnológica), pues alienta la formación de personal altamente calificado para desempeñar funciones directivas o semidirectivas, descuidando los niveles inferiores de la pirámide; al mismo tiempo desalienta la creación o la aplica-

ción originales de aquellas tecnologías, de donde interesa a sólo la parte superior de la pirámide. Estas discontinuidades pueden transformarse en verdaderos “estrangulamientos” o “cuellos de botella” del sistema, afectando así las potencialidades de un mejor desarrollo.

Y dicho sea esto sin entrar a juzgar la gravitación de desacertadas políticas que muchas veces han tenido un resultado inesperado y contraproducente: abaratamiento relativo de los bienes de capital y encarecimiento también relativo de la mano de obra, que es precisamente lo que se quería evitar.

IX

Una elevada tasa de fertilidad implica un rejuvenecimiento de la población cuyo signo positivo se advierte sólo y cuando se inscribe en *un proceso de cambio acelerado*. Pero si ese proceso de rejuvenecimiento se da en una sociedad tradicional, es decir, poco permeable al cambio o impedida de encararlo por razones endógenas o exógenas, puede ser negativo, como lo es el de una población excesivamente envejecida. En suma, tampoco el carácter juvenil de una población constituye un valor absoluto; aquí alguien podría aducir, por ejemplo, que sí lo tiene una sociedad primitiva (donde constituye una reserva inapreciable y no sustituible por

tecnología), cosa que no ocurre en nuestra sociedad contemporánea. Pero la objeción podría rechazarse afirmando, en forma genérica, que el significado lo determina la sociedad dentro de la cual se inscriba y, por tanto, sí es primitiva, pues en ella puede tener y tiene una función diversa quizá.

Ciertas sociedades contemporáneas que realmente han experimentado transformaciones profundas muestran el surgimiento de problemas y soluciones también inéditas. Así, en algunos países con población joven caracterizada por desocupación, desempleo, subempleo, migraciones al extranjero, etc., puesto en marcha un proceso de cambio acelerado advierten una falta de mano de obra, casi inconcebible dentro del modelo anterior. Pero como parten generalmente de niveles de escolaridad muy bajos o de adiestramiento deficiente o inadecuado, y necesitan incorporar rápida y masivamente a nuevos contingentes al sistema para calificarlos, el planteamiento deberá hacerse en otros términos y no en los convencionales. Los costos relativos de erradicación del analfabetismo disminuyen rápidamente en estos casos por la movilización de todos los recursos, sean estos técnicos (radio, televisión, prensa, etc.) o humanos (docentes y estudiantes del sistema educacional formal, pero también un número significativo de personas afectadas al mismo que poco y nada tienen que ver con su estructura burocrática). La originalidad consiste aquí en

emplear a fondo el sistema para impartir educación asistemática, uno de cuyos objetivos inmediatos puede ser la eliminación del analfabetismo. (El empleo de vivencias tomadas de la actividad política y social puede constituir un aliciente adicional; en este sentido métodos hay que merecen prolija consideración.)

Por consiguiente, en este proceso de cambio la juventud de esa fuerza de trabajo (cuyo destino ya no es ser marginada en parte, sino incorporada casi totalmente) es muy importante, sobre todo por su permeabilidad a los nuevos conocimientos.

Un aspecto tampoco desvinculado del anterior consiste en el análisis de la situación de los trabajadores jóvenes de diverso grado de calificación formal y real en los países altamente desarrollados y en los países en vías de desarrollo.

En líneas generales, es un hecho admitido que los primeros no tienen pleno empleo, es decir, registran una cierta tasa de desocupación que oscila según factores coyunturales. Además, la aplicación poco menos que permanente de nuevas tecnologías ahorradoras de mano de obra, que es una meta del sistema, pocas veces contribuye, o lo hace en una mínima proporción, a reducir la jornada de trabajo en el sector y menos aún en la comunidad considerada en su conjunto. Por consiguiente, se adicionan o crean nuevas necesidades para mantener en pleno funcionamiento el aparato productivo

y los servicios de distribución como también numerosas actividades anejas. De este modo se establece un verdadero círculo vicioso: técnicas que llevan a trabajar menos, pero como la reducción de la jornada de trabajo no es un objetivo expresado de la sociedad en su conjunto, se generan nuevas necesidades (prescindibles las más de las veces), cuya satisfacción requerirá mano de obra con ciertas calificaciones que bien pronto desplazará la innovación tecnológica. Además, téngase en cuenta que el sistema productivo absorbe cada vez menos mano de obra relativa como respuesta al cambio cuantitativo, y esto, a su vez, se refleja en la necesidad de introducir cambios también cualitativos en el sistema educacional.

En estas circunstancias, y si no en forma explícita, por lo menos implícita, los países altamente desarrollados suelen retener dentro del sistema educacional a un número creciente de jóvenes, prolongando de esta manera los promedios de escolaridad con el propósito de postergar o retardar su incorporación al mundo del trabajo.

En los países en vías de desarrollo el proceso es harto diferente. La incorporación de mano de obra es demasiado prematura, como lo demuestran, por ejemplo, algunas estimaciones elaboradas por CELADE, que establecen que en el grupo de edades de 10 a 14 años constituye el 20%, cuando en los países industrializados alcanza a sólo el 4,1%, y esto

para el sexo masculino; para el femenino, las cifras para el mismo grupo de edades son de 5,7% y 2,4%. Este trabajo infantil es bien elocuente.

De donde los objetivos que debe plantearse el sistema educacional de los países en vías de desarrollo son muy diversos: aquí la retención no se hace para retardar el ingreso al trabajo, sino para que cuando éste se efectúe, lo haga con las calificaciones mínimas necesarias para participar en el proceso de producción. Esto señala, y parece inútil insistir al respecto, una tendencia muy diferente.

X

Para concluir diremos que, conforme al propósito enunciado, intentamos relativizar por lo menos algunos de los argumentos habitualmente utilizados por quienes sostienen que la reducción de la tasa de natalidad constituye uno de los elementos fundamentales para “facilitar” el más adecuado desenvolvimiento de los países en vías de desarrollo, y en este caso particular, para enfrentar con mayores posibilidades de éxito los graves problemas actuales o futuros de la educación. Las referencias históricas, aunque escasas, no sólo contribuyeron a esa relativización, sino también, y esto, a nuestro juicio, es mucho más significativo aún, a situar los problemas en su perspectiva; fuera de ella quedan

tan sujetos a distorsiones como a interpretaciones discutibles.

Pero más interesante que esto último creemos es poder terminar expresando que por lo menos tan importante como el análisis científico de las tasas de crecimiento de la población, o las de matrícula o escolaridad, de PNB, de inversión, etc., es conocer el modelo de cambio aceptado (el que, por supuesto, incluye esas y otras magnitudes cuantitativas con otras más cualitativas), pues el mismo será el que otorgue sentido y valor a los estudios, instrumentales o teóricos, de las complejas y siempre variables relaciones entre población y educación.

EDUCACIÓN Y ECONOMÍA *

Las relaciones existentes entre educación y economía, tema destacado durante las últimas décadas, sobre todo por los esfuerzos que se realizan para lograr el ideal de un desarrollo concertado en casi todas las naciones del mundo, y subrayado dramáticamente por la repercusión que, en su momento, tuvo la independencia de numerosos países afroasiáticos, posee lejanos antecedentes que pueden rastrearse en casi todos los economistas clásicos.

La determinación de los enunciados de ese vínculo tiene, entre otras, dos fuentes: una, cuando se realizaron esfuerzos por desentrañar las causas del atraso relativo de algunos países, se advirtió — dicho sea esto muy esquemáticamente — que los escasos ingresos por habitante y demás indicadores

* Publicado originalmente en el suplemento literario del diario *La Nación*, Buenos Aires, 2 de agosto de 1970, pp. 1-2. [Texto incluido en *El descontento y la promesa. Sobre educación y cultura*, op. cit., pp. 45-53.]

socioeconómicos coincidían con bajos promedios de escolaridad o altas tasas de analfabetismo. Por otro lado, cuando se abordaron los problemas del desenvolvimiento armónico de muchas regiones, se procedió al análisis pormenorizado de los factores que contribuyeron a demorarlo o intensificarlo. Así, pues, ambas vertientes, la experiencia pretérita y los planes futuros, realzan la importancia de la educación como uno de los elementos integrantes y significativos del proceso de desarrollo que se desea alcanzar.

Más aún, los países altamente evolucionados confirmaron también que la educación era factor poco menos que esencial para asimilar, profundizar y acrecentar el “impacto” de la ciencia y la tecnología, convertidas en importantes agentes dinamizadores del mundo contemporáneo; por consiguiente, el desafío estaba lanzado: a nuevas estructuras ocupacionales, nuevos requerimientos en materia de calificaciones. Las migraciones internas y la urbanización, el desordenado proceso de industrialización, el revolucionario acrecentamiento de esperanzas y expectativas, etc., de los países en vías de desarrollo también contribuyeron a plantear el tema en forma más o menos explícita; aunque los niveles eran diferentes y hartamente desigual el punto de partida, la urgencia no era menor. Aquí nos parece prudente anticipar desde ahora que casi todas las categorías de análisis empleadas corresponden a la

realidad y a la problemática de los primeros. Entendemos que aún no se ha elaborado una teoría suficientemente satisfactoria acerca de las relaciones educación-economía que merezca patente de universalidad, pues muy diversos son el centro de gravedad de cada sistema nacional, la estructura y distribución de su población y muy diferenciada la política de asignación de recursos.

Se han exhumado viejos textos de Adam Smith, Malthus, Marx, J. Stuart Mill, etc., cuando no se han rastreado las huellas de la cuestión desde los mercantilistas, y en algunos pocos casos, aún más atrás. Leídas con ojos nuevos, aquellas obras exhiben notables anticipaciones. Y por nuestra parte creemos que en la lista de los recordados precursores de este moderno enfoque, esto es, de quienes advirtieron la relación entre ambas disciplinas, no puede omitirse a D. F. Sarmiento, quien en *De la educación popular* (1849) y *Educación común* (1856) hace un planteamiento en verdad sorprendente por su modernidad, así como por el perspicaz empleo de datos demográficos, ocupacionales, financieros, etc. En obras posteriores y discursos parlamentarios profundizará el tema; y como acotación curiosa apuntamos que alguna vez, para corroborar sus puntos de vista, cita a Adam Smith (sesión del Senado de la Nación del 13 de junio de 1876).

Es decir que el estudio de las relaciones entre educación y economía, por si alguna duda subsis-

tiese, está legitimado por la experiencia contemporánea y por los antecedentes doctrinarios de quienes muchas veces, siglos ha, las intuyeron. Por otro lado, este mismo enfoque debe inscribirse en el contexto de un enriquecimiento —ensanche más profundización— del concepto mismo de educación, muchas veces extraviado, durante las primeras décadas de esta centuria, en una nebulosa pseudo-filosófica. Y como ocurre casi siempre durante las épocas de crisis, o sea, de inciertos puntos de referencia e inseguras tablas de valores, no faltan quienes hayan sobreestimado en exceso uno de los componentes, para subordinar —ilegítimamente— la educación a la economía. Admitirlo sería aceptar que la función de la primera estaría reducida al adiestramiento y la capacitación para sólo alcanzar al “hombre económico”, cuando debe apuntar a formar al hombre plural, tan rico y tan amplio, que repudia todo aditamento adjetivo que lo recorte o disminuya. Quizás una de las contribuciones más positivas que todavía pueda hacerse sea señalar el peligro ínsito en las apresuradas generalizaciones economicistas que no son sino variantes del utilitarismo ingenuo y del pragmatismo más vulgar.

Admitida, pues, la “importancia” universal de la educación (ya no se habla, como en centurias pasadas, de la educación para el *cortesano*, como lo hacía Castiglione, o para el *caballero*, como lo hacía Locke, sino para todos los hombres, con un

criterio democrático que es conquista del siglo XIX), sólo faltaba dar un paso para concluir que el proceso de enseñar y aprender constituye una de las formas de capitalización, tanto desde el punto de vista individual como social; y por tanto las erogaciones que reclama no son “gastos”, como antes se entendía, sino “inversiones”, como ahora se admite. Quizás el primero que llegó a formular este criterio con precisión suficiente fue el economista de la Universidad de Chicago, Theodore W. Schultz, en una serie de trabajos hoy considerados clásicos. Su demostración, elegante como razonamiento y legítima desde el punto de vista metodológico y los supuestos por él admitidos, lo acercó a la fecunda conclusión que en todo cálculo económico es preciso considerar prioritariamente al “capital humano”. A juicio de Schultz, la diferencia entre el aumento de los ingresos en los Estados Unidos (3,1% anual entre 1919 y 1959) y el del capital (1,8 durante el mismo período), sólo se explica por el elemento “inteligencia”. Por lo tanto, la rápida acumulación de riqueza en ese país se habría alcanzado fundamentalmente, siempre según el mismo autor, por la rápida acumulación de “riqueza humana” o “potencial humano”. Profundiza estos conceptos estudiando los “costos” y el “valor” de las personas que carecen de educación, o aquellas que sólo recibieron enseñanza primaria, media o superior; en todos

los casos el “rendimiento” parece justificar, con holgura, las inversiones.

Ahora bien, si en principio parece válido el razonamiento de Schultz para Norteamérica, o, mejor aún, para todos los países con una elevada tasa de capitalización y ahorro, intenso desarrollo científico y tecnológico, notable rendimiento por habitante o por unidad productiva, etc., creemos que sus fórmulas y las conclusiones que de ellas se siguen no pueden ser aplicadas sin más a naciones en etapas muy diferentes. Expliquémonos mejor: la relación “capital, más recursos naturales, más recursos humanos”, es diferente según los casos e indica en cierto modo su perfil y nivel alcanzados. En los países llamados centrales, la explotación de los recursos naturales está ya tan avanzada que, en la práctica, el incremento del producto sólo puede darse por un aumento de las inversiones en materia de capital físico o humano. Los de desarrollo relativo tienen todavía, por lo general, una amplia “frontera” en materia de recursos, es decir entonces, pueden acrecentar su producción sin que el proceso reclame tasas demasiado altas de inversión. Este razonamiento nuestro corrobora el hecho que mal puede generalizarse con excesivo apresuramiento, pues para lo que acabamos de decir cabría anotar la excepción muy importante de la India, país muy densamente poblado, con una tierra trabajada rutinariamente durante milenios,

y aunque válido para casi toda América Latina, Haití y algún otro país constituirían también excepciones, dada su elevada densidad de población y su monocultivo tropical depredador del suelo. Y decimos esto con un propósito adicional: disipar de alguna manera el pesimismo que con frecuencia se apodera de muchos estudiosos frente al hecho que parecería una fatalidad: el creciente ahondamiento de las diferencias entre los países ricos y los otros, y también para rechazar las incorrectas conclusiones que se infieren del siguiente razonamiento mecánico: “Si tal objetivo requiere tanto capital y no disponemos del mismo...”. Un ejemplo quizás contribuya a aclarar esto. A Dinamarca, pongamos por caso, no le resta otra alternativa que proseguir con una política fuertemente inversionista (posee también, y no es casual, una elevada tasa de ahorro por habitante), pues carece en la práctica de “frontera”. La Argentina, en cambio, tiene un suelo ubérrimo, donde la producción de los cultivos extensivos parece comparable por su rendimiento con otras regiones con cultivos intensivos; necesita, por lo tanto, un ritmo de inversión mucho más reducido; además, dispone de una vasta “frontera”. Un esfuerzo inteligente —y utilizamos “inteligente” con un sentido muy amplio— puede lograr resultados sorprendentes, sin forzar una sobrecapitalización innecesaria, y a un costo mucho menor que el requerido, por ejemplo,

en Inglaterra. Y lo que decimos de nuestro país puede ser aplicado, con las adaptaciones del caso, a Brasil, México, Colombia, Venezuela, Perú, etcétera.

El peligro de un excesivo economicismo también se advierte cuando se aborda deficientemente el problema del rendimiento de los sistemas educacionales, punto sobre el cual parece haberse acumulado una cantidad ya peligrosa de malos entendidos que la prudencia recomienda disipar. Si se plantea la cuestión hablando de la eficiencia del sistema por la eficiencia misma (actitud tecnocrática típica), se corre el riesgo de restarle todo sentido al proceso educativo y sustraerle las restantes implicaciones que posee, o distorsionar sus objetivos por un virtuosismo en materia de cálculos. Un análisis concienzudo de los costos de instalación de una universidad moderna, esto es, bien equipada, en un país pequeño, puede llevar a la conclusión que es “antieconómica”, y que más valdría formar fuera de sus fronteras el personal superior y los profesionales que ese Estado necesita. El ejemplo no ha sido traído a colación gratuitamente; muchas veces se ha repetido en la realidad. Es evidente que los “expertos” que así razonan han descuidado la apreciación de los restantes “valores” que deben considerarse además del “costo” que tiene o puede tener un establecimiento de enseñanza superior; olvidan, quizás porque no puede ser

cuantificada, la trascendencia que cabe esperar de una universidad o de un instituto tecnológico superior en un país nuevo para formar una clase dirigente con sentido nacional y arraigada a su tierra y valores, identificada con su pueblo y su lengua. El razonamiento arriba mentado, y que nosotros impugnamos, no es tan ingenuo como podría parecer a primera vista; es una variante contemporánea de una mentalidad o actitud colonialista que pretende conservar, con argumentos más originales, las viejas dependencias. La alienación de un país a través de un sistema educacional deformante puede tener un precio político, social y cultural que supere el de los candorosos y muy exactos cálculos de “costos” por alumno o por graduado.

Más aún, si proseguimos el análisis de este supuesto criterio científico y sus variantes, más difundido de lo que sería de desear, advertiríamos algunas otras derivaciones peligrosas, tal como la de estimar el valor de un sistema o microsistema sólo por su rendimiento y eficiencia, considerados indicadores absolutos. Para nosotros el valor no lo determina el sistema por sí propio sino que debe ser validado por su contexto. Aclaremos: si en principio puede parecer un objetivo plausible elevar el rendimiento de una determinada facultad o escuela, postulando un mejor aprovechamiento de sus recursos físicos y humanos, etc., con lo cual todos estamos de acuerdo, por supuesto, hay sin

embargo una interrogante previa y esencial: qué sentido tienen esa facultad o esa escuela para el desarrollo económico y social de un país en un momento determinado; y limitamos de propósito indebidamente la pregunta al desarrollo económico y social, pues casi nunca los administradores exceden ese marco. Aumentar el rendimiento por sólo aumentarlo no basta; deben analizarse necesidades ocupacionales, contenidos, funcionalidad, etc. Porque aunque a primera vista pueda parecer extraño, muchas veces, no siempre, claro está, los grandes proyectos de racionalización y planeamiento no han hecho otra cosa que ocultar la falta de decisiones políticas en materia de educación y economía, o la ausencia de claros objetivos nacionales. Insistimos: el sentido lo otorga el modelo de desarrollo adoptado; el mantenimiento de patrones tradicionales puede recomendar ciertas pautas que, desde otro modelo de crecimiento, pierden sentido cuando no determinan prioridades harto diversas de las admitidas en el anterior.

Uno de los recursos posibles empleados para evitar precisamente todo cambio estructural del sistema es la modernización del mismo. Y nosotros seguimos aquí las ideas de varios sociólogos latinoamericanos que distinguen con claridad 'cambio' (crecimiento cuantitativo y modificación cualitativa), de 'modernización' (esto es, asimilar normas reconocidas como prestigiosas en países más avan-

zados, con fuerte predicamento por razones políticas o recomendado por su potencial científico y tecnológico, o más simplemente modas pasajeras). Así, la modernización, siempre más aparente que efectiva, de un sistema educacional puede ser el recurso más diabólico para demorar o impedir todo cambio verdadero y necesario.

Entendemos que la utilización de los instrumentos conceptuales forjados sobre todo durante esta última década ya permite un examen más riguroso que el hasta ahora realizado de los problemas que suscita y proyecta la educación, sobre todo analizada desde el ángulo de la economía, aunque sin reducirla fatalmente a ella. Lo cierto es que un estudio del estado actual de la educación latinoamericana revela llamativas inadecuaciones teóricas y prácticas de sus estructuras para satisfacer los requerimientos presentes y futuros en punto a calificaciones profesionales.

En otra oportunidad hemos abordado, más circunstanciadamente, un punto que, a nuestro juicio, es capital. Aludimos a la posición de los sistemas educacionales institucionalizados frente a la producción y al consumo. Una primera aproximación revela que en América Latina perduran, en exceso, las pautas y valores del siglo XIX; es decir, entre otras cosas, que se sigue considerando a la educación primaria como equivalente de la educación popular (criterio correcto en la centuria pasada,

con países de producción primaria, esto es, agropecuaria y extractiva), y por otro lado los niveles medio y superior también siguen impregnados de esas valoraciones decimonónicas. Hay una deformación, por ejemplo, en la matrícula de la enseñanza media: en algunas naciones los alumnos inscritos en las especialidades técnica, profesional y agropecuaria no llegan al diez por ciento del total; o sea, perdura el bachillerato clásico. Otro índice: países hay en nuestro continente que registran en su matrícula universitaria, sólo entre derecho y medicina, más del 70% (Haití) o del 85% (Nicaragua). Esta falta de diversificación y disfuncionalidad es de suyo elocuente. Claro está que la inversa tampoco es necesariamente válida, pues debería demostrarse que, por sus contenidos y objetivos, trata de satisfacer los requerimientos de su estructura ocupacional.

Y esto nos lleva, de modo insensible, a otro punto importante. En líneas generales el crecimiento natural, espontáneo, de la matrícula en el nivel medio aumentó en forma sensacional, constituyendo el fenómeno conocido como “explosión educacional”, la que a su vez se traslada ahora al nivel superior o terciario. Pero ese incremento desdichadamente no ha significado, ni mucho menos, un cambio sensible en la distribución del alumnado dentro de un nuevo espectro de carreras, sino que, aproximadamente, perduran las pautas asentadas

sobre el prestigio de las tradicionales. Y por otro lado, también debería advertirse que una supuesta 'modernización' estimula en forma malsana una 'terciarización' prematura e innecesaria de nuestra estructura ocupacional; más todavía, crea nuevos estratos de intermediación y servicios prescindibles que obstaculizan los cambios profundos y efectivos, con lo cual se cierra un verdadero círculo vicioso.

Prosiguiendo estas reflexiones críticas mencionemos que en modo alguno puede abordarse el sistema educacional institucionalizado desvinculándolo o desconociendo el importante papel que desempeñan los medios de comunicación de masas; a través de estos últimos se transmiten volúmenes crecientes de información y constituyen un verdadero parasistema. Desde un punto de vista global no pueden escindirse ambas caras del problema; hacerlo sería desconocer sus verdaderas proyecciones. Porque si la educación sistemática y la asistemática responden a objetivos distintos o a intereses diferentes pueden peligrar los resultados de todos los esfuerzos que se realicen para la consecución de ciertos y determinados fines.

Y para terminar digamos que tampoco puede descuidarse la velocidad con que se renuevan los conocimientos y las técnicas (y también los conocimientos y las técnicas para transmitirlos y enriquecerlos); es absolutamente indispensable advertir la

falta de economicidad de un sistema que sólo insista sobre el adiestramiento y la información (por más actualizados que aparenten estar) y descuide la formación que sí permite al alumno y al graduado su constante enriquecimiento por la asimilación de nuevas ideas y elementos (educación continua o permanente). La “obsolescencia” condena por antieconómicos los intentos que puedan hacerse equivocando objetivos y trabucando procedimientos. Dicho con otras palabras: a la educación tradicional, que sólo informa y se orienta hacia el consumo, debe oponerse otra, formadora de hombres y capitalizadora de los países. El estudio científico de las relaciones entre educación y economía puede ahorrarnos algunos desaciertos actuales y estimular un planteamiento más afortunado de los términos del problema.

ENTRE LA PRODUCCIÓN
Y EL CONSUMO.
PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN
EN UNA SOCIEDAD DE MASAS*

Entre otros elementos, la sociedad de masas se caracteriza por la incorporación de las mismas a la producción y al consumo; este enunciado harto simple y casi obvio constituye, por lo menos para nosotros, un punto de partida si no satisfactorio por lo menos aceptable. En los países llamados “centrales” dióse primero el ingreso a la producción manufacturera y fabril y luego al consumo; en los “periféricos” el proceso sigue una línea distinta. Con la educación ocurre algo semejante; y quizás tampoco podía ser de otra manera. La dificultad que

* Publicado originalmente en la *Revista de la Universidad* (La Plata), núm. 19, 1965, pp. 77-87. [Texto incluido en *El descontento y la promesa. Sobre educación y cultura, op. cit.*, pp. 71-83.]

implica desentrañar las notas que definen el problema se agrava por el hecho de que debemos, por un lado, alcanzar un cierto grado de autonomía intelectual que nos permita entender estas cuestiones, como así sus efectos mediatos e inmediatos; y por el otro, que esto es preciso lograrlo cuando la aceleración de los procesos históricos alcanza un ritmo casi vertiginoso. Vale decir que en una sociedad relativamente estática el escollo habría sido mucho menor. Pero como esto no depende de nosotros debemos asumir estas categorías tal cual ellas se dan: exigencia de distinguir la especificidad de los procesos nacionales, en un momento de intensa modificación, tratando de entenderlos sin que, para lograrlo, forcemos en su aplicación categorías que no correspondan. Insistimos sobre la “forma nacional” que adquieren los procesos, pese a la universalidad de los cambios, para que no se busquen —por ceguera, comodidad o inadvertencia— fórmulas prestigiosas o mágicas, las que por haber probado ya su validez y eficacia en países desarrollados puedan, sin más, aplicarse a todas las regiones en desarrollo. A los distintos niveles de estructura y ritmo de desenvolvimiento súmese el diferente grado de perduración o la simple inexistencia de ciertas pautas (favorecedoras o desalentadoras) para una adecuada toma de conciencia.

Entre nosotros, en la Argentina, constituye, por ejemplo, un factor de grave distorsión admitir, sin

el indispensable espíritu crítico ni un encuadre histórico elemental, el viejo mito de que constituimos *un país rico* por los recursos naturales de que disponemos. Aceptada esta premisa — cuando no convertida en lugar común ya inadmisibile — que explícita o tácitamente subyace debajo de tantas postulaciones políticas o educacionales, resulta que tenemos derecho a ser usufructuarios de una riqueza (potencial en el mejor de los casos) y no tenemos el deber ni la responsabilidad de participar directa o indirectamente en su producción para acrecentarla y diversificarla.¹ Este mito fue cuidadosamente elaborado, difundido y proclamado por la clase dirigente de una Argentina agropecuaria (si no estrechamente ganadera), y esto cuando los productos naturales requerían escasa participación del hombre; en una palabra, cuando la actividad económica era fundamentalmente extractiva. Muchos pensadores entre nosotros comprendieron el meollo del asunto. Juan Bautista Alberdi fue aquí, como en muchos otros puntos, uno de los más agudos y penetrantes sentidores del país, de su pueblo y sus problemas. En sus *Estudios Económicos*, infortunadamente tan poco leídos, escribe: “La tierra no es riqueza”, el suelo sólo es “instrumento de rique-

¹ Para un mayor desarrollo de este punto véase nuestro estudio preliminar a *El pensamiento argentino* de Alejandro Korn, Buenos Aires, Editorial Nova, 1961.

za” (cap. II, § 3), para agregar más adelante: “La riqueza la hace el pueblo, no el suelo” (cap. VIII, § 9). En este sentido las citas podrían multiplicarse: “Lo que llamamos nuestra riqueza natural, la riqueza de nuestro suelo, es el caudal de cosas que sirven para ser riqueza, después que reciban del trabajo humano un valor que les dé la capacidad de ser cambiados por otras cosas de valor cambiabile igualmente” (cap. VIII, § 6).² No cometeremos la imperdonable ingenuidad de buscar en los “clásicos” de la economía política las huellas de estos conceptos; más que su originalidad, lo que nos interesa es el esfuerzo por aplicar las consecuencias que de ellos se derivan al análisis de nuestra circunstancia, donde la idea de trabajo tenía un sentido tradicional harto distinto. Pero pese a los párrafos transcritos, y muchos más podríamos traer a colación, tanto del autor de *Bases* como de otros, en apoyo del mismo enfoque, la filosofía implícita de nuestra educación siguió siendo, durante muchas décadas —dicho esto en líneas generales y con las consabidas excepciones, que las hay y tan sugestivas como subestimadas— la deformación de una clase dirigente usufructuaria de la riqueza natural

² [Juan Bautista Alberdi, *Estudios económicos. Interpretación económica de la historia política Argentina y Sud-americana*, con un estudio sobre las doctrinas sociológicas por José Ingenieros, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso, 1934. N. de la Ed.]

de un país de producción rotundamente primaria; actitud a la cual se sumó después la que apunta sustancialmente a la formación de consumidores.

Entre la idea, pues, de una riqueza que es “natural” y un consumo que puede ser aumentado artificialmente (aunque sus pautas en modo alguno sean las nuestras, no respeten las tradiciones ni los intereses nacionales) falta, entre los objetivos esenciales que se debe plantear nuestra educación, la de formar productores; de otro modo veremos, como estamos viendo, que pese a la tan declamada “riqueza”, ésta se nos está escurriendo de las manos. Inclusive hemos descuidado el suelo que la erosión y la irracionalidad de los cultivos están agotando; y el problema tampoco es nuevo: ya lo vio Manuel Belgrano cuando ejercía su cargo de Secretario del Consulado en Buenos Aires, a fines del siglo XVIII. Dejando de lado los índices comparativos con otros países, que complicarían nuestro razonamiento sin agregarle elementos significativos, anótemos que hemos dejado de ser una potencia agropecuaria (lo éramos antes de 1930, cuando nuestras cosechas eran casi decisivas en el mercado mundial, y sus comercializadores bien que supieron aprovechar esa circunstancia) y tampoco llegamos a la formulación más o menos precisa de un proyecto generacional para un país industrializado, en proceso de enérgica urbanización, armoniosamente desarrollado desde el punto de vista económico-social.

Y el problema de la adopción de patrones inadecuados es entre nosotros tanto más grave cuanto persistimos en trasladar a nuestro medio coordenadas que harto mal nos corresponden. Reflejan, sí, una forma más de la dependencia intelectual; pretendemos o aspiramos que nos sienten bien elaboradísimos modelos, hechos con inteligencia, con fervor y a medida para otros países, pero que copiados y adaptados a nuestras dimensiones nos sientan muy mal; no sólo suelen ser postizos — hecho que se advierte en seguida — sino también fuera de escala y de tiempo.

Por otro lado, los agravantes adicionales que podrían traerse a colación son numerosos, y algunos de ellos muy importantes. Pero no es propósito nuestro, por lo menos en este trabajo, proceder a un relevamiento como tampoco llevar a cabo un análisis exhaustivo y en profundidad del punto y de sus repercusiones cercanas o lejanas; nos guía sólo la intención de enunciar nuestra sincera preocupación por la falta de conciencia de estos problemas, que no queremos sobreestimar pero que tampoco cabe ignorar. Mas de todos modos quizá convenga añadir otros elementos de juicio con los cuales pueda construirse una actitud más realista y sensata en función de los intereses nacionales.

La educación sistemática o institucionalizada era, en la práctica, *el medio* idóneo a través del cual se transmitían casi todos los conocimientos; tam-

bién era la gran acumuladora y a veces generadora de esos mismos conocimientos. Hoy, en cambio, es apenas *uno de los medios*, ya que las formas asistemáticas o no institucionalizadas están desempeñando un lugar cada vez más importante y significativo. Vale decir que, aun cuando se encaren decisiones fundamentales en materia educacional que descuiden la incidencia de los medios de comunicación de masas, en última instancia poco mejoraría la situación general. Una política orgánica y planificada debe asumir ambas facetas; mal puede desdeñar o relegar una de ellas. Bien poco ganaríamos con ir aumentando el desvelo por la producción en los establecimientos educacionales de todos los niveles, cuando fuera de ellos asistimos al espectáculo de una intensa y sistemática campaña que incita al consumo, el que puede llegar a hacerse irracional, despilfarrador y suntuario. ¿Es que el “inteligente e imaginativo” agente de publicidad no se precia acaso de hacer vender aun aquello que no nos hace falta? ¿No necesitaremos más bien agentes educacionales “inteligentes e imaginativos” que se enorgullezcan de darnos lo que sí nos hace falta? Repárese que se plantea, entre nosotros y en este momento, una oposición radical entre una educación pobremente preocupada por la producción y una publicidad insolentemente vuelta hacia la utilización de las técnicas psicológicas más avanzadas para forzar el consu-

mo. Inclusive parece que el prestigio profesional hubiera seguido una línea inversa: a medida que “aumentó” el de los publicitarios decreció el de los educadores. No establecemos relaciones mecánicas; pero convengamos que el hecho tampoco es casual.

Uno de los puntos de partida posibles para razonar acerca de esta idea que venimos esbozando podría ser la proposición, muy claramente expresada por David Riesman (*Abundance for what?*), quien escribe: “Cuando se hace más difícil vender artículos que hacerlos, cambia el carácter del trabajo y del ocio...”.³ Es decir, Riesman parte de un supuesto

³ Hay versión castellana: *¿Abundancia para qué?*, trad. de Florentino M. Torner, México, Fondo de Cultura Económica, 1965, p. 15. En algunos aspectos merecen tomarse en consideración ciertos argumentos expresados por David M. Potter, *People of Plenty*, Chicago, The University of Chicago Press, 1954, que, como dice el subtítulo del libro, es un “estudio de la abundancia económica en relación con el carácter norteamericano”.

Por conocidos dejamos de lado los planteamientos y las ideas de Vance Packard, cuya obra alcanzó amplia difusión. Sobre el tema la bibliografía es muy abundante, y en especial acerca de la idea de la propaganda como factor dinamizador de la economía en los países avanzados. Desconocemos la existencia de estudios sobre el papel negativo de esa misma propaganda en los países no desarrollados; entre estos últimos ni siquiera puede compararse, por falta de datos, el monto de los gastos en materia de publicidad con las inversiones hechas

absolutamente legítimo para la sociedad norteamericana (quizá trasladable a los países que tengan condiciones similares), donde por lo visto es más difícil vender que producir, pero rotundamente falso si lo trasladamos a nuestro medio (o medios semejantes), ya que la experiencia nacional, y casi diríamos continental, indica que sigue siendo más difícil, mucho más difícil, producir inclusive los elementos indispensables para una existencia medianamente decorosa como lo reclama la sociedad moderna de masas; y nada digamos por cierto, a esta altura del enunciado, de la capitalización de la comunidad y de los individuos que la componen.

en educación y cultura; determinar esta relación sería muy sugestivo.

Desde luego que no ignoramos la real importancia de los medios de comunicación de masas, ni tratamos de subestimarla en modo alguno; dejemos de lado este aspecto positivo por ser también suficientemente conocido y admitido por casi todos los estudiosos. Un documento, "Los medios de información y el desarrollo económico y social" (UNESCO/ED/CEDES/17), entre muchos otros, destaca la profunda interdependencia entre "educación", "información" y "desarrollo económico y social"; en él se señalan algunas de las necesidades mayores y más urgentes en materia de diarios, revistas, radio, televisión, cine, etc., siempre concebidos al servicio de la educación; pero se omiten allí muchos otros aspectos a nuestro juicio indispensables para un correcto enjuiciamiento de la totalidad del asunto. Explica esto, en cierto modo, nuestra preocupación, poco simpática si se quiere, y nuestra insistencia sobre las facetas no constructivas del problema.

Si puede ser objetivo imperioso de la civilización industrial desarrollada forzar al máximo el ingenio para, a su vez, intensificar al máximo el consumo, la venta e inclusive el derroche, que allí sí adquiere un sentido, esa actitud mal puede ser la nuestra, dado que necesitamos insistir fundamentalmente en una actitud *productiva y capitalizadora*. Si persistimos en adicionar a las viejas pautas de producción (como vimos esencialmente extractivas y extensivas) las nuevas condiciones que crea la impetuosa propaganda intensificadora del consumo, convengamos que no podrán darse las condiciones mínimas para el desarrollo y la modernización de nuestra sociedad; y, contrariamente a lo que se cree o se da por supuesto con sospechosa irresponsabilidad, adoptar normas de los países avanzados no es avanzar uno mismo. Trajear a un niño con ropas de adulto no es vestirlo, es disfrazarlo; más aún, es impedir sus movimientos naturales, es crearle obstáculos adicionales, sumarle inconvenientes postizos.

La concepción educacional de Sarmiento, que en su momento postuló una política que tal cual hoy la entendemos propiciaba el pasaje de una Argentina ganadera a otra agropecuaria, reclamaba como uno de sus elementos esenciales la educación, que entonces, y a nivel primario, permitía o podría permitir la formación de hombres que no por ello dejarían de ser simultáneamente productores y partíci-

pes de ese cambio. Mejor dicho, aquella educación favorecía la adopción de los elementos instrumentalmente necesarios para permitir la lectura de las “cartillas”, a través de las cuales se difundían entre nosotros, por entonces, las conquistas —pasmosas para su época— de la revolución agrícola-industrial que sacudía el Viejo Mundo y lo conmovía en sus cimientos. Este concepto sarmientino puede rastrearse desde *Educación común* (1856) en adelante; así, por ejemplo, en su libro *Las escuelas, base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos* (título que es de suyo una definición), escribe que la educación difundida en ellas es “elemento y centro de producción, de riqueza...”.⁴

Para evitar equívocos permítasenos exponer aquí nuestro criterio diciendo que la política sarmientina, que hacía hincapié en la educación primaria, era, cuando se formuló, esencialmente correcta; educación popular y educación primaria casi eran equivalentes; por lo demás estaban bien acordadas con las necesidades sentidas, las ideas expuestas y los intentos de materializarlas por parte de aquella generación, como factor integrante de un proyec-

⁴ Para mayor abundamiento véase “El pensamiento sarmientino sobre educación y desarrollo socio-económico y político latinoamericano”, de Gregorio y Félix Weinberg, trabajo presentado a la Asamblea Latinoamericana de Educación, realizada del 10 al 25 de septiembre de 1965, y del cual hay una separata.

to orgánico de cambio radical para el país. Pero hoy no puede ser “formalmente” aceptada, por la sencilla razón de que nuestras aspiraciones y necesidades actuales tampoco pueden limitarse al mantenimiento de una estructura productiva primaria, sino que debe ser necesariamente secundaria y terciaria. De donde también será contraproducente fijar como objetivo la educación primaria, convirtiéndola en el eje de las preocupaciones e inversiones, planes y desvelos; tanto peor aún si lo proyectamos hacia el mañana. Y no sólo contraproducente; hasta nos atreveríamos a decir peligroso, pues la educación primaria —que ya no capacita en modo alguno para participar en los procesos económicos contemporáneos con las crecientes y diversificadas calificaciones que requiere— constituye así un elemento que facilita la penetración, sin el menor espíritu crítico ni protector, de los medios de comunicación de masas, y a través de ellos la asimilación de pautas, hábitos, actitudes vinculadas a otros niveles de consumo. En síntesis empobrecedora: lo ayuda a consumir más, lo prepara, lo condiciona para ser un consumidor, y se despreocupa, o poco menos, de su condición de productor. Los objetivos actuales de una correcta política educacional que tenga el coraje y la lucidez de formular una adecuada educación popular deben apuntar al establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria —lo que en

modo alguno implica su imposición de un día para otro, sino la prolongación enérgica y constante de la obligatoriedad que puede ser llevada hasta los 15 años en una primera etapa, y luego más allá de esa edad. Desde luego que la enseñanza media no es por sí sola una panacea; su concepción, sus planes, sus programas, sus autoridades, pero sobre todo su personal docente deben estar capacitados para entender que no puede seguir predominando la idea del hombre abstracto del siglo XIX sino el hombre real, el nuestro, del siglo XX.⁵

Veamos ahora, como contraprueba de los enunciados ya expuestos, cuál era la concepción de la escuela secundaria, concebida en su oportunidad para la formación de una clase dirigente con sentido nacional; esto es perceptible a través de las ideas vertebrales que inspiraron la creación del Colegio Nacional. Y por otro lado así lo corroboran sintomáticamente las cifras. Según datos publicados por la Dirección de Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, durante el año 1900 concurrían 7 756 alumnos a *todos* los establecimientos del ciclo medio. Ese número tiene sentido cierto si lo relacionamos con el propósito reconocido de formar una “clase dirigente”

⁵ Este criterio ya lo habíamos anticipado en nuestros estudios preliminares a *Educación popular* de Sarmiento, Buenos Aires, Editorial Lautaro, 1949, y al *Debate parlamentario sobre la ley 1420*, Buenos Aires, Editorial Raigal, 1956.

que, por serlo, no estaba llamada a participar directamente en la producción de riquezas sino a dirigir, como usufructuaria y guardiana de un país de producción primaria. Sin que se hayan modificado sustancialmente las actitudes y las ideas que la inspiraron, tenemos que en 1965 el total de alumnos es de 756 827 según la misma fuente. Siguen predominando el bachillerato y la escuela normal; por su lado creció notablemente, es cierto, el número de quienes concurren a los establecimientos comerciales, técnicos, etc., aunque estos padezcan de las conocidas inadecuaciones que les restan gran parte de su importancia; desconectados de las necesidades actuales y, desde luego, de las previsibles si se consideran los requerimientos de la futura estructura ocupacional. ¿Hace falta subrayar que las escuelas industriales están muy retrasadas en materia de máquinas y equipos, que los disponibles son anticuados y no siempre funcionan? ¿Es preciso recordar que miles de egresados de las escuelas comerciales no saben siquiera dactilografía (“porque no había máquinas”; “porque las máquinas estaban en reparación” o, lo que es más dramático, “porque teníamos máquinas nuevas que el director no quería que se utilizarasen”)? Y estamos refiriéndonos a un sector donde los progresos han sido evidentes; organismos oficiales y privados disponen y utilizan computadoras, máquinas electrónicas, equipos mecanizados de contabilidad, etc., y

en las escuelas la concepción genérica corresponde muy adecuadamente a los melancólicos años pasados de los mesones de roble y las mangas de lustrina...

Un argumento más. Todos parecen contestes en señalar las serias deficiencias e inadecuaciones en materia de enseñanza media agropecuaria. Pero aquí ni siquiera llegamos a plantearnos el problema de la calidad; la cantidad misma es ridículamente insignificante. Según las cifras del Ministerio de Educación, para el año 1965 se registran 3 562 alumnos en el bachillerato agropecuario para todo el país; vale decir que perdura una actitud poco racional aún con respecto a la producción primaria. En cierto modo esto puede explicar que las menciones estadísticas en materia de producción agrícola sigan utilizando como punto de referencia los niveles alcanzados antes de 1929. Casi obvio es anotar que, sin personal debidamente capacitado en los niveles secundario y terciario, mal podrá obtenerse un incremento de la producción y un aumento de la productividad en el campo. Los estudiantes del bachillerato y la escuela normal cuéntanse por cientos de miles; los de la enseñanza media agropecuaria por unidades de mil...

Poco sensato sería, se nos ocurre, negar hoy que la educación —además de su importancia clásicamente admitida— desempeña un papel fundamental en el proceso de cambio y modernización

de las sociedades;⁶ que no hay ni podrá haber desarrollo económico-social sin educación adecuada en todos los niveles y, muy en particular, en los tramos superiores; que la educación impartida no puede despreocuparse de las necesidades y proyecciones de la estructura ocupacional; que la educación debe considerarse como una inversión altamente productiva y no sólo como un gasto;⁷ que la educación tiene una importancia y un valor tanto desde el aspecto individual como social; que la educación dejó de considerarse un derecho más o menos formalmente admitido por casi todas las legislaciones (aun por la de aquellos países que poco y nada hacen en este sentido), para convertirse en una verdadera necesidad, etc. Pero, aun admitidos todos estos

⁶ La idea de modernización implica, casi necesariamente, la de aumento de las aspiraciones en materia de niveles de vida y las exigencias consiguientes; la idea de cambio puede traer aparejadas otras actitudes. De todos modos la modificación se producirá no sólo en la estructura del consumo sino también en la de la producción por las reformas que encare.

Para distinguir el concepto de 'cambio' del de 'modernización' seguimos a Luis A. Costa Pinto, *La sociología del cambio y el cambio de la sociología*, trad. de Oscar Uribe Villegas, Buenos Aires, Eudeba, 1963, quien señala que debe darse un particular desenvolvimiento de la sociología para convertirla en efectiva sociología del desarrollo.

⁷ Una puesta al día de una compleja serie de problemas suscitados por "los aspectos económicos de la educación" puede verse en los trabajos que integran el vol. XIV, núm. 4 del *International Social Science Journal*, París, UNESCO, 1962.

puntos, creemos que dichas ideas podrían aceptarse e inscribirse dentro de un contexto que puede no ser el nuestro, vale decir, inadecuado por insuficiente para el país.⁸ Es ya impostergable enriquecer la imagen empobrecedora que tenemos (empalidecida por los años) del “hombre” del siglo XVIII; del “ciudadano” del XIX (más formal que real, más exterior que eficaz); sumándole la del “productor” (en el sentido más elevado del término; en modo alguno la concepción de un economicismo estrecho) que quizá constituye una aportación de nuestra centuria, que vive como sociedad de masas.

Insuficiente parece ser el hombre abstracto elaborado por la razón altanera del Siglo de las Luces; incompleta por su lado la del individuo con reducida participación en la ensanchada vida política, consecuencia directa de la Revolución Industrial. Nuestro tiempo exige la formación de una personalidad de dimensiones más ricas, más amplias, más profundas y generosas que las que aparenta

⁸ “La imitación de los métodos de los países más adelantados ha provocado, con frecuencia, un gran desequilibrio entre las necesidades de la economía y los resultados del sistema pedagógico”, escribe John Vaizey, profesor de la Universidad de Londres y sutil adversario de la educación pública. (“Algunos de los principales problemas del desarrollo de la enseñanza”, en *El desarrollo económico y las inversiones en educación*, París, OECD, volumen que recoge la Conferencia de Washington, 16-20 de octubre de 1961; del mismo autor: *Educación y economía*, trad. de L. E. Echevarría, Madrid, Editorial Rialp, 1962).

ofrecer el pasado, y como parte integrante de esta imagen creemos no puede faltar la del hombre productor, creador de riqueza. Pero adviértase una vez más que al referirnos al productor no hablamos sólo del primario o secundario; entendemos como tal al hombre capacitado para participar (y no sólo gozar) activamente en el proceso de enriquecimiento del patrimonio de la comunidad, lo que puede hacerse desde el socavón de la mina (siempre que se trabaje con instrumental técnico y siguiendo planes que sean producto a su vez de estudios racionales, que es muy otra cosa que el agotador trabajo físico del hombre reducido a mera fuente de energía física) hasta el astrónomo, el filósofo, el meteorólogo o el matemático.

Desde luego que no tenemos la ingenuidad ni la pretensión de creer que la preocupación por los aspectos productivos sea privativa de los países en vías de desarrollo; también puede serlo de los otros. Así, al enunciar los principios esenciales para una reforma del plan francés de enseñanza, un autor de esa nacionalidad escribe que debe tenderse a la formación del *individuo* a través de la enseñanza cultural, del *productor* a través de la enseñanza profesional, amén de la social o cívica.⁹ Y en el Plan Langevin-Wallon:

⁹ M. Mousel, "L'enseignement post-obligatoire et les étudiants", en *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, París, Presses Universitaires de France, 1964, pp. 52ss.

La cultura general representa lo que acerca y une a los hombres en tanto la profesión representa muy frecuentemente aquello que los separa. Una cultura general sólida debe pues servir de base a la especialización profesional y proseguirla durante el aprendizaje, de tal suerte que la formación del hombre no quede limitada y trabada por la del técnico. En un Estado democrático, donde todo trabajador es ciudadano, es indispensable que la especialización no sea un obstáculo para la comprensión de más vastos problemas y que una amplia y sólida cultura libere al hombre de las estrechas limitaciones de la técnica.¹⁰

Y para terminar con un tema harto complejo por sus implicaciones inmediatas y remotas, el que en modo alguno hemos querido encarar exhaustivamente, sino del cual apenas queremos destacar una faceta que entendemos está peligrosamente descuidada, permítasenos mencionar un ejemplo argentino para ilustrar cómo un descuido metodológico o un errado enfoque doctrinario pueden llevar a imprevisibles conclusiones.

Un pensador de la impresionante lucidez y del vigoroso realismo creador de Juan Bautista Alberdi, que ya en *Bases* había postulado opiniones valiosas sobre determinados respectos atendibles

¹⁰ *Ibid.*, p. 183.

precisamente por constructivos (por ejemplo en el capítulo “La educación no es la instrucción”)¹¹ que asienta sobre ciertas ideas fecundas,¹² las que dejará de lado años más tarde cuando admita, casi sin vacilaciones, la división del trabajo “natural”, teorizada y sobre todo impuesta por los países centrales (eficaces productores de manufacturas e ideas, exportables ambas),¹³ lo que llevará casi insensiblemente a falsear, o por lo menos a reducir la amplitud de sus ideas educacionales, vinculándolas a la sola producción agropecuaria y actividad comercial, y descuidando —no por omisión sino por exigencia lógica de su ahora modificado

¹¹ *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, cap. XI de la 1ª edición (Valparaíso, mayo de 1852), y que constituye el XIII de la edición habitualmente llamada “definitiva” [Besanzón, Impr. de José Jacquin, 1856. N. de la Ed.].

¹² “El plan de instrucción debe multiplicar las escuelas de comercio y de *industria*... La *industria* es el único medio de encaminar la juventud al orden... La instrucción de la América debe encaminar sus propósitos a la *industria*...”, *Bases*, cap. cit.; los subrayados son nuestros.

¹³ “Vale más asegurar y mejorar la producción de las materias cuya exportación forma el comercio exterior actual del país, que proteger una industria o producción fabril que no existe sino en la imaginación enferma de algunos políticos sin sentido práctico”, *Estudios Económicos*, cap. VIII, § 5, o “la industria manufacturera no existe, ni existirá por siglos ante la *grande industria* europea...”, *ibid.*, cap. VIII, § 6; aquí el subrayado es de Alberdi.

punto de vista — la “industrial e intelectual”.¹⁴ Hay también, desde luego, un descuido u omisión por su parte de algunos criterios emancipadores ya expuestos en su “Prefacio” al *Fragmento Preliminar al Estudio del Derecho*: “tener una filosofía, es tener una razón fuerte y libre: ensanchar la razón nacional, es crear la filosofía nacional y, por tanto, la eman-

¹⁴ “Contraer la educación de la juventud sudamericana a formarla en la producción intelectual es como educarla en la industria fabril en general: un error completo de dirección, porque Sud América no necesita ni está en edad de competir con la industria fabril europea... Un simple cuero seco, un saco de lana, un barril de sebo, servirán mejor a la civilización de Sud América que el mejor de sus poemas, o su mejor novela, o sus mejores inventos científicos”, *ibid.*, cap. VIII, § 10. Este supuesto practicismo lo lleva, equivocadamente a nuestro entender, a oponerse con energía a toda educación universitaria de contenido “científico y literario” (“las ciencias son un saber de mero lujo, como las lenguas muertas...”). De aquí infiere nuestro autor que el “pueblo que necesita ser educado en la práctica de los oficios y profesiones que más directamente sirven al aumento del comercio, de la población, de la producción del suelo y de la riqueza y bienestar, que para todos y cada uno se deriva del ejercicio de esas ocupaciones fecundas y nobles”, *ibid.*, adviértase que de este enunciado desapareció, seguramente por “innecesaria”, toda mención a la industria. De estas premisas síguese para Alberdi que “las *universidades* que en Sud América son sin objeto o ineficaces para el desarrollo de la civilización material y social por el presente. Ellas alejan a la América del camino de sus programas por la dirección errada de su plan de enseñanza”.

cipación nacional”,¹⁵ una de cuyas notas capitales era precisamente la emancipación mental.

Hicimos una extensa referencia a las ideas alberdianas, aunque, claro está, no con el detenimiento suficiente para esclarecer por entero el punto, pero sí para analizar un hecho para nosotros significativo, visto a través de este ejemplo elocuentísimo: el peligro y las consiguientes distorsiones que pueden suscitar la admisión de supuestos generales equivocados, que aun cuando se planteen en un terreno estrictamente teórico logran alcanzar vastas e insospechadas consecuencias prácticas sobre plurales ramas de la actividad. Y sus resultados negativos pueden repercutir a su vez sobre la teoría.

¿Una educación que más se preocupe por el hombre consumidor que por el hombre productor, puede ser la nuestra? ¿Cuáles son los requerimientos educacionales de nuestro país y del pueblo argentino en este momento del mundo? No creemos haber llegado a fórmula ni conclusión definitiva alguna; nuestro objetivo ha sido apenas suscitar algunas interrogantes o abrir un debate.

¹⁵ [Juan Bautista Alberdi, *Fragmento preliminar al estudio del derecho*, con un estudio preliminar de Bernardo Canal Feijóo, Buenos Aires, Hachette, 1955, p. 53. N. de la Ed.]

POPULISMO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA*

Hagamos, entre todos —hombres y mujeres, campo y ciudad, capital y trabajo— una auténtica y profunda revolución nacional, pero en paz y en orden, sin alteraciones ni sobresaltos.

H. A. M., Bogotá, 1964

Las discusiones en torno al populismo y sus implicaciones abarcan un espectro de temas demasiado amplio; aunque en rigor los principales problemas que suscita pueden ser subordinados a unas pocas

* Publicado originalmente en *El populismo en la Argentina*, recopilación de ensayos coordinada por José Isaacson, y que incluye trabajos de Osvaldo Bayer, Bernardo Canal-Feijóo, José Isaacson, Norberto Rodríguez Bustamante, Juan José Sebreli, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra, 1974; nuestro ensayo aparece en pp. 185-210. [Texto incluido en *El descontento y la promesa. Sobre educación y cultura, op. cit.*, pp. 115-131.]

preguntas centrales: ¿constituye, en América Latina, un movimiento cambiador, profundo, en suma, revolucionario, o es una variante de los plurales reformismos conocidos? Otra interrogante: ¿es un partido orgánico o un movimiento complejo, polidasista, cuya resultante obedece a las diversas relaciones de fuerzas establecidas en un momento dado? ¿Está en condiciones o tiene capacidad para elaborar un cuerpo de doctrina, digamos, una ideología, suficientemente coherente como para explicarse a sí mismo y elaborar objetivos y políticas a mediano y a largo plazo? Desde luego que más que enunciar una respuesta satisfactoria hemos incurrido sobre el tema general primero, y su subordinado después, con la vista puesta en la compleja experiencia latinoamericana: argentina, boliviana, brasileña, colombiana, venezolana, etc., diversas en sus alternativas y no siempre fáciles de reducir a denominadores comunes. Dejamos de lado otras variantes registradas en África y Asia por ser muy diferente su contexto histórico-social, muy desigual el punto de partida y por responder a caracteres muy diversos.

I

Al solicitármese esta contribución sobre un tema concreto, creo definida mi tarea con plantear in-

terrogantes y enunciar algunas respuestas sobre el mismo exclusivamente; vale decir, descarto por anticipado toda incursión sobre otros posibles modelos, sean estos conservadores, desarrollistas o marxistas. También excluyo las eventuales comparaciones por más sugestivas que ellas pudieran parecer.

Pero a fin de dejar bien aclarado el punto de partida estimamos pertinente anticipar qué entendemos por populismo, reseñando aquí aportaciones de diversos estudiosos del tópico: es un movimiento caracterizado, entre otras cosas, por proponer una mejor y mayor distribución del ingreso en favor de los sectores populares (urbanos y rurales), proceso que trata de llevarse a la práctica sin afectar —o afectando en el menor grado posible— los intereses de los grupos tradicionales, aunque sí suelen molestarse las actitudes y los objetivos de estos últimos. Evidentemente dicha situación sólo puede darse durante una coyuntura favorable (así, por ejemplo, por disponibilidad de importantes saldos acumulados durante la guerra, o por un pronunciado aumento de precios que favorece a ciertos países productores). Ahora bien, cuando el proceso se revierte se tornan visibles las contradicciones del populismo: aumenta su rigidez, con creciente demora en la satisfacción de las reivindicaciones cuando no franca represión de los movimientos populares que constituyen su sostén.

Además, la democracia formal restringida que caracteriza a gran parte de los países en vías de desarrollo excluye en la práctica la participación política (siquiera electoral) de millones de personas eliminadas por razones “legales” (analfabetismo, discriminación contra los indígenas, etc.), o reales como las distancias, el aislamiento, el fraude, la coacción, las violencias, etc. Esta situación de hecho permite a las corrientes populistas aumentar inicialmente su base de sustentación efectiva con esos sectores marginados, o insuficientemente incorporados, lo que en definitiva consiste en la utilización política de masas con adulterada, escasa o ninguna cultura política, las que luego son “instrumentadas” a través de organizaciones de primero y segundo grado. Es decir, como se ha repetido muchas veces, que surge donde existe una “masa disponible”. Para obtener su confianza se opera, por lo menos en sus comienzos, fundamentalmente favoreciendo una mejora de sus condiciones de vida a través de incrementos salariales y extensión de los servicios sociales (asistencia médica, educación, previsión, etc.), que no se conquistan sino que se obtienen. Esto en modo alguno significa desconocer o subestimar la justicia de tales retribuciones; sólo destaca el mecanismo.

Por otro lado, y el dato no es desdeñable, en América Latina por lo menos, los movimientos populistas coinciden con intensos procesos de urba-

nización, resultantes de las migraciones internas, provocadas a su vez por la incapacidad de retención por parte del campo de los excedentes poblacionales, vale decir, son sincrónicos con sociedades conmovidas. O invirtiendo el razonamiento: el populismo no sería factible en sociedades tradicionales, pues no estaría dispuesto a conmovérlas. A esto habría que agregar como referencia sugestiva que en ningún país donde las corrientes populistas alcanzaron a gobernar se llevó a cabo una reforma agraria profunda. El desarrollo de una industria manufacturera, con intensidad de mano de obra, que aparece en la cuarta década de este siglo, confirma el carácter urbano del movimiento.

Y otras dos notas parecen útiles para caracterizar al populismo: por una parte, en sus comienzos por lo menos, no está desvinculado de movimientos o grupos militares; y por otra, casi siempre carece de programa previo de gobierno, el que suele elaborar sobre la marcha, de donde su carácter pragmático y en modo alguno principista.

Como el populismo suele encarnarse en un líder de carácter carismático, las medidas fundamentales constituyen actos de dación, los que por momentos inclusive parecen anticiparse a los reclamos de los interesados, cuyas reivindicaciones, por lo menos en apariencia, son superadas, de donde un apreciable efecto psicológico. Pero aquí hay algo que importa mucho: no son conquistas logra-

das luego de luchas o movilizaciones. De lo cual síguese una de las consecuencias fundamentales: el populismo no se caracteriza por impulsar o facilitar una participación creciente y efectiva; antes bien, esa misma participación se ve desvirtuada en la práctica, para convertirse en seguidismo o pasividad. El hecho de que en los cuerpos legislativos (nacionales o provinciales) o en algunos estratos administrativos aparezca un número en aumento de representantes del movimiento popular o de extracción obrera y, en mucho menor escala, campesina, no muestra algo distinto de lo que se acaba de indicar, pues las decisiones políticas fundamentales se toman de arriba hacia abajo y nunca (o casi nunca) de abajo hacia arriba; vale decir que la nueva estructura político-burocrática actúa como un trasmisor de decisiones adoptadas en niveles o instancias superiores. Esto en modo alguno excluye que la intuición permita a ciertos dirigentes acceder a demandas antes que ellas generen malestar o adquieran peso o gravitación política, lo que eventualmente podría ocurrir también bajo gobiernos de otro signo.

Desde un diferente punto de vista también podría añadirse que muchas veces, en situaciones de crisis agudas, para mantener el *establishment*, en lugar de reprimir las distintas formas —aun las más incipientes— de organización obrera y campesina, se opta por utilizar con idéntico propósito esas mis-

mas organizaciones, ampliándolas y guiándolas mediante la consolidación de estructuras burocráticas, de carácter vertical y rigidez creciente. Estas formas organizativas, que desde el punto de vista cuantitativo pueden llegar a ser muy importantes, generan simultáneamente innúmeros intereses a su alrededor (obras sociales, planes de vivienda, etc.), lo que importa, en cierto modo, una garantía para el orden constituido, tanto más cuanto que se integran al movimiento sectores de clase media, empresarios pequeños y algunos nuevos, etc. Surge así otro protagonista en un proceso bastante más complicado si se quiere, pero que, en última instancia, sigue siendo el mismo.

También cabría añadir que se difunde y alimenta una mayor preocupación por la redistribución de los bienes y servicios que por una decisiva participación en los procesos productivos. Esto crea expectativas y aspiraciones que reclaman su rápida satisfacción. Se propagan entre los sectores populares —medios de comunicación mediante— las pautas y valores de los grupos medios y altos tradicionales, con lo cual se amplía decididamente la sociedad de consumo. Este inmediatez, visible y efectivo, pospone el desarrollo económico a largo plazo, pues dificulta o retrasa las inversiones en sectores básicos o estratégicos de la economía.

De todo lo que se lleva expuesto muy someramente —y muchas otras notas y matices podrían introducirse— se infieren varias consecuencias:

1. las diversas modalidades de los movimientos populistas en el poder —hacemos esta aclaración porque en muchos países quedaron sin alcanzarlo—, no implican cambios sustantivos en la estructura de la producción y distribución de bienes y servicios; no los hay desde el momento que los sectores tradicionales no son afectados en el núcleo de sus intereses fundamentales y siguen gravitando en forma decisiva sobre todo en el sector exportador: petróleo, carnes, café, frutas tropicales, etc. En el mejor de los casos se asiste a un proceso de modernización, y no como suele afirmarse, a cambios revolucionarios y definitivos. Lo corrobora además el hecho que en determinadas circunstancias, sectores conservadores se integren al populismo;
2. tampoco implica *efectiva y auténtica* participación popular en los niveles de decisión, aunque sí pueden compartir las responsabilidades;
3. al agotarse las precondiciones favorables, los regímenes populistas pueden derivar hacia distintas y muy variadas formas de autoritarismo; a extrañas alianzas con otros grupos, cuando no a la dispersión;
4. el caso señalado en el punto anterior también trae aparejadas rigideces que tornan más lento el proceso de reclutamiento sindical, el que inclusive puede llegar a demorarse o detenerse, como resultado de la actitud defensiva de

- quienes ya disfrutaban de las ventajas sociales adquiridas y que no pueden generalizarse;
5. el surgimiento de nuevos sectores socioeconómicos se suma a los tradicionales que pretenden compartir la hegemonía en la nueva relación de fuerzas;
 6. el populismo no tiene un verdadero modelo de desarrollo alternativo que proponer.

No hemos pretendido, ni mucho menos, caracterizar al populismo como fenómeno complejo que es, y que por consiguiente ofrece demasiados perfiles y variedades. Sólo hemos aspirado a enunciar algunos de los supuestos sobre los cuales hemos trabajado las páginas que siguen.

La heterogeneidad ideológica, bastante nebulosa por momentos, permite la coexistencia de elementos conservadores y tradicionalistas junto con otros de signo obrerista y reivindicacionista. Como ejemplo de esta confusión vale la pena quizás detenerse sobre el concepto de “revolución” que suelen rehabilitar o atribuirse estas corrientes. Desde luego que esta palabra implica diversos cuando no encontrados matices, y estos no siempre son inequívocos. Una rápida consulta al *Diccionario de la lengua española*,¹ probablemente nos permita

¹ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 19ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 1970.

aclarar alguna ambigüedad. Si se considera como “revolución” el “cambio violento de las instituciones políticas de una nación”, o en sentido figurado “mudanza o nueva forma en el estado o gobierno de las cosas”, no lo es, aunque por extensión haya “inquietud, alboroto, sedición”. En cambio sí parece revolucionario en el sentido de la acepción sexta: “movimiento de un astro en todo el curso de su órbita”, vale decir que aun alejamientos aparentes conducen necesariamente al mismo punto de partida; aunque quizás esto no sea del todo justo, pues todo movimiento, como los analizados aquí por analogía, lo sitúan en otro plano, como si fuese una espiral. En cambio sería abusivo aplicarle la octava acepción: “Mecánica. Giro o vuelta que da una pieza sobre su eje”. En síntesis, no puede atribuirse al populismo un carácter revolucionario si a éste se lo define con María Moliner,² como “cambio político muy radical o realizado con violencia”.

Por supuesto no desconocemos los aspectos positivos que ofrece el populismo, sobre todo desde el punto de vista social, pero las respuestas aparentemente negativas tienen ese carácter porque responden a las pocas preguntas iniciales. Si tuviésemos que expresarlo con términos afirmativos, que sería una manera de disipar equívocos, diría-

² *Diccionario del uso del español*, Madrid, Editorial Gredos, 1967.

mos que el populismo constituye un movimiento policlasista y reformista, caracterizado por una estructura de poder ampliada y una distribución del ingreso corregida.

II

Prácticamente todas las notas generales señaladas como características de los regímenes populistas pueden encontrarse en el campo más restringido del proceso educativo. Veamos algunas de ellas, sin propósito alguno de agotarlas ni jerarquizarlas:

- a)* así como el populismo carece de un modelo alternativo de desarrollo tampoco posee un modelo alternativo en materia de educación; por consiguiente acepta el heredado que, de alguna manera, modifica para adaptarlo a las nuevas necesidades, en particular al crecimiento de la matrícula;
- b)* donde los resultados (que no deben confundirse con éxitos) se tornan más visibles es precisamente en el aumento del número de educandos de todos los niveles de enseñanza. Por otra parte los niveles medio y superior aparecen, más que nunca, como canales de ascenso social. El incremento puede llegar a adquirir magnitudes tales que permiten denominarlo “ex-

plosión educacional”; pero ese acrecentamiento cuantitativo no llega a convertirse en un factor cualitativo, sino que en gran parte queda desvirtuado desde el momento que el mismo suele darse dentro del modelo anterior;

- c) en la enseñanza media el ejemplo es transparente; este nivel está concebido como un peldaño hacia la universidad y sus graduados no están capacitados para desempeñarse con eficacia en la estructura ocupacional de la sociedad (sus calificaciones no les permiten hacerlo en los sectores productivos y apenas pueden insertarse en la burocracia). Ante la redoblada presión por el acceso, las dos únicas soluciones postuladas son: multiplicación del número de establecimientos de enseñanza media, como una manera de satisfacer las expectativas de esos nuevos sectores, pero *sin cambiar ni repensar sus objetivos*. La otra alternativa, aunque viable sólo en aquellos países que tienen un cierto grado de desarrollo relativo de su economía, y alguna diversificación de la misma, consiste en la creación de parasistemas hacia donde son derivados los jóvenes y adolescentes, para formar el personal calificado necesario para la etapa de sustitución de importaciones emprendida. Pero esta segunda solución adolece del muy grave defecto de condenar a los graduados a una prematura obsolescencia por

falta de *formación*, pues esos establecimientos, casi siempre improvisados, se proponen apenas ofrecer el adiestramiento indispensable para conseguir la mano de obra requerida por la coyuntura; también aquí la falta de modelo resta perspectiva.

Hasta la fecha, y hasta donde sabemos, ningún gobierno populista de América Latina ha sido capaz de hallar una propuesta nueva, la que debe consistir *necesariamente* en reexaminar el nivel medio como un todo y a su vez como parte integrante de un sistema educacional que también debe repensarse en su conjunto; pero nunca limitar los cambios a la sola ampliación de la matrícula, ya que con esto sólo se consigue tener alumnos de primera y segunda categoría, como ocurre en la práctica.

De lo que llevamos dicho del segundo nivel se pueden seguir dos vías: los graduados de los establecimientos de carácter “práctico” (para llamar de alguna manera a los industriales, profesionales, comerciales, agropecuarios, etc.), casi siempre quedan condenados a un callejón sin salida; y cuando su número es suficientemente elevado y significativa su capacidad de presión política logran que se creen establecimientos de estudios superiores, en casi todos los casos de segunda categoría. La otra vía conduce al incremento de la matrícula del nivel superior tradicional;

2) por su experiencia previa, es decir, por sus antecedentes, son los grupos tradicionales los llamados a ejercer un papel hegemónico en la conducción política del sistema educacional, donde suelen desempeñar, de antiguo, funciones de relativa cuando no decisiva importancia. Los nuevos en cambio son relegados, y casi siempre suelen convertirse en voceros “inconscientes” de procedimientos y modas importados, en agentes de modernización refleja. Vale decir entonces que los “cambios” postulados por los niveles de decisión no quedan a cargo de “renovadores” sino de los “tradicionalistas”, recurso que, con un cinismo digno de mejor causa ha podido justificarse alegando que las épocas de “cambio acelerado” requieren “conservadores” para dirigir las a buen puerto. Esta ocurrencia, expresada con seriedad, ni siquiera tiene la virtud de ser original; puede encontrársela en Chesterton y en Ortega y Gasset, pero con otras connotaciones que impiden tan excesivas como livianas generalizaciones.

III

Y en la universidad —porque infortunadamente en América Latina el tercer nivel puede considerarse casi equivalente a universitario, dada la carencia

de un número apreciable de institutos tecnológicos *realmente superiores* — se reproducen idénticos problemas.

Fuerte presión por ingresar a una universidad cuyo modelo tampoco se modifica. Así, cuando mucho, se registra también aquí una ligera modernización para hacer frente a problemas eminentemente prácticos. Con la salvedad de que, como es deficiente el punto de partida, cuando las respuestas urgen no pueden obtenerse oportunamente, y se apela por lo tanto a la solución “mágica” de importarlas, que es precisamente lo que quería evitarse. Perduran las pautas de prestigio de las carreras consagradas (derecho, medicina, etc.), y los universitarios aceptan esos valores y luego se insertan como elementos francamente conservadores en la misma sociedad que suponía formarlos como renovadores.

Y dada la evidente incapacidad de modificar la extracción social del estudiantado en la universidad — prueba adicional de que los cambios no han sido tan profundos como por un momento pudo creerse —, el populismo suele proponer como alternativa una “universidad obrera”, que no es otra cosa que el reflejo de la impotencia de llevar los obreros y los campesinos (amén de otros jóvenes procedentes de diversos estratos populares) a la universidad. Es decir, se reincide en el mismo defecto señalado ya cuando se habló del nivel me-

dio: se organizan establecimientos educacionales, universidades en este caso concreto, también de segunda categoría.

Los hechos positivos, en modo alguno revolucionarios, que puede atribuirse el populismo son, entre otros, el facilitamiento del ingreso de nuevos grupos sociales, particularmente los estratos bajos de las nuevas clases medias urbanas, es decir, se quitan las trabas y limitaciones al ingreso que, en forma visible o velada, imponen o mantienen los grupos tradicionales. Pero de aquí derivanse también varios efectos no previstos: uno, aumento notable de la deserción (o dicho con otros términos, imposibilidad de lograr una elevada tasa de retención); y, por consecuencia, mengua del rendimiento del sistema, o sea que aumenta mucho la proporción de alumnos por graduado. (Recapacítense siquiera por un momento en el costo social, económico, político y psicológico de estos “fracasos” multitudinarios.) Esto resulta no sólo de la ausencia de políticas alternativas, sino de factores mucho más prosaicos, tales como la carencia de docentes en número y con las calificaciones mínimas indispensables, falta de locales, laboratorios y bibliotecas proporcionales a las nuevas dimensiones de las necesidades. Todo esto trae aparejado simultáneamente una rebaja cualitativa de los niveles de enseñanza. Pero el hecho se agrava más todavía cuando se alardea, por un lado, de que la universi-

dad está abierta para todos y, por otro, no se solicitan o no se les otorgan los recursos indispensables para cumplir con esa política. Casos hubo en que se hizo jactancia de esa falta de previsión. Desde luego en modo alguno puede atribuírse nos que sostengamos el criterio de que sea fatal la mengua de la calidad como resultado del aumento de la cantidad; no necesariamente debe ser así, pero en la práctica lo es, puesto que no se adoptan las medidas para responder adecuada, oportuna y eficientemente a los nuevos requerimientos. Aunque es justo reconocer que algunas veces, por presión de las penurias, se incorporan ciertas técnicas para facilitar la enseñanza: modernización instrumental que, si no es desdeñable en sí misma, poco y nada tiene que ver con los cambios sustantivos del sistema, que se supone debe constituir el objetivo.

Desde el punto de vista ideológico, que no nos corresponde ahondar aquí, pero rozamos sólo a título de ejemplo, se advierten las mismas contradicciones: las declaraciones en favor del anticolonialismo y de la liberación nacional (sobre lo cual ya hay consenso universal, pues salvo Portugal, Rodesia y Sudáfrica, ningún gobierno del mundo se atrevería a reivindicar en estos momentos el coloniaje aunque algunos lo practiquen todavía con provecho), con frecuencia se tratan de conciliar con idealizaciones, cuando no con francas reivindicaciones de la colonia española y portuguesa, cu-

yos regímenes suelen presentarse poco menos que como paradigmáticos, con un monarca paternalista (que puede ser el extranjero Carlos V de Alemania o el imbécil Carlos IV, cuando no el vil Fernando VII, capaz de felicitar a los usurpadores de su propio trono), y benévolamente caracterizados por su autoritarismo y “orden”, escasa movilidad social y “fidelismo” (este “fidelismo”, por supuesto, y casi parece innecesario decirlo, alude a la obediencia ciega y precrítica de súbditos y no, como mal podría interpretarse, a las influencias castristas). Esa búsqueda del “orden” hace que tampoco sorprenda como insólita la reaparición de expresiones tales como “infalibilidad”, “dogma” u “obediencia”, ni que puedan intentarse esfuerzos por compaginar ciertas variedades del populismo con la apología del pensamiento de Charles Maurras.

La participación estudiantil en el gobierno de las universidades expresa, en líneas generales, una innegable tendencia democrática y renovadora; en este caso los estudiantes, en otros los obreros, campesinos y empleados en la gestión de los establecimientos fabriles o rurales. Se trata, en última instancia, de intervenir en los niveles de decisión. Desde luego que esto implica forzosamente una politización, cuyo costo social es siempre menor que el derivado del autoritarismo. Mucho se ha escrito contra esa politización, pero para nosotros la misma es fran-

camente beneficiosa, toda vez que ella sea auténtica; además su importancia aparente en los países en vías de desarrollo se ve sensiblemente magnificada por las adulteradas estructuras de una democracia política formal, cuando no inexistente.

La diferencia advertida entre el clima imperante en las universidades europeas y norteamericanas con respecto a las latinoamericanas, asiáticas y, en menor escala, africanas, hasta años recientes y en materia de politización, quizás podría explicarse por el hecho de que en los países centrales o desarrollados no se cuestionaba el modelo de sociedad admitido implícita o explícitamente; en cambio, dada la situación en los países en vías de desarrollo, y como respuesta a las sucesivas crisis estructurales y coyunturales, ese cuestionamiento se hace indispensable para entender la "realidad". Hoy la crisis se ha universalizado, y la politización afecta a casi todos los centros de enseñanza superior del Viejo Mundo y de los Estados Unidos; esto se torna fácil de comprender si admitimos que también allí surgen ahora dudas sobre la eficacia del modelo aceptado y del porvenir que el mismo depara.

Los regímenes populistas, en principio, no estiman aceptable esa participación estudiantil en forma directa y efectiva; antes bien, pretenden suprimirla o mediatizarla. Y una de las formas de desvirtuarla consiste en proponer la injerencia de los empresarios, profesionales y obreros como factores

de gobierno, cuando no la “comunidad” indefinida. Sin entrar a discutir el fondo de esta actitud, veamos sólo algunos aspectos de la misma, harto paradójicos a primera vista: los obreros que no tienen participación en las empresas donde trabajan (y por lo visto los empresarios tampoco se desviven demasiado por concederles esa injerencia), la tendrían en los establecimientos de enseñanza superior, cuyos objetivos y medios no siempre conocen adecuadamente. Pero entiéndase bien, no nos oponemos a la participación del movimiento obrero organizado, pero creemos que esa participación sólo puede ser efectiva en la fijación de las grandes líneas políticas del proceso —por vía constitucional o legislativa—, no en su conducción ni en los detalles; esto último tendría sentido luego de haberse hecho efectiva en la dirección de las empresas, de cuyo manejo pueden sacarse experiencias, aunque no siempre aplicables ni fecundas para la universidad. De otro modo sería algo así como si los bomberos, que no tienen voz ni voto en el manejo de aquello que sí les interesa directamente, los tuviesen para dirigir los hospitales.

El populismo, contrariamente a lo que podría parecer a primera vista, no mira con buenos ojos la participación de los interesados en el gobierno de las altas casas de estudios; tampoco la de los padres de los alumnos en los dos primeros niveles. En esto coincide con la estructura burocrática de

la enseñanza primaria y media, que se maneja en la práctica ignorando los puntos de vista de los educadores, que son partícipes directos del proceso, y con menor razón todavía se desoye la de los padres de los alumnos.

Considerada siempre la universidad como avanzada con respecto a su comunidad, por el espíritu crítico que suele, o mejor dicho, debería imperar en los claustros; su conocido no conformismo; la actitud “contestataria”, cuando no francamente rebelde de los jóvenes, y la mayor apertura y sensibilidad frente a las nuevas ideas, etc., se concluyó de todo ello que la autonomía aseguraba, por sí misma, una relativa asincronía progresista y movilizaciones. Por ello su defensa concita siempre grandes luchas. En líneas generales el planteamiento mantiene su validez; la intervención directa o indirecta del Estado en su administración o gobierno significa en casi todas las oportunidades un franco retroceso: pragmatismo, politiquería, predominio de las facciones de turno, subalternización de los objetivos esenciales y su confusión con los medios, etc. Pero las discusiones en torno al problema de la autonomía apuntan casi siempre a un objetivo mucho más limitado: el derecho de los poderes públicos de designar sus autoridades, y como esto se haría dentro de una concepción jerárquica su importancia política nada desdeñable sería.

Pero a esta altura de los acontecimientos por lo menos parece ya prudente relativizar el valor absoluto hasta ahora atribuido al concepto de autonomía. Por un lado, porque la universidad como institución no puede ni debe estar desvinculada de la planificación nacional, cuando la hay efectiva, por supuesto. Y por otro lado, como consecuencia de algunas experiencias recientes: las universidades constituirían siempre, aparentemente, “ínsulas de renovación”, más o menos avanzadas; pero este juicio intemporal ya no puede sostenerse como algo absoluto. Se ha comprobado que en ciertos casos (concretamente Cuba y Perú) donde se intentan esfuerzos de cambio o modernización, y cualquiera sea el juicio que los mismos nos merezcan, las universidades que se suponían *a priori* “vanguardistas” resultaron estar a la zaga de las nuevas necesidades que planteaban al sistema las inéditas alternativas y, por momentos, se convierten o pueden llegar a transformarse en obstáculos. Y nada digamos aquí de las universidades autónomas y malas, que las hubo y las hay en nuestro continente; porque como es obvio, la autonomía por sí sola no asegura calidad ni eficiencia, como así tampoco sentido nacional.

Pero harto distinta es la actitud del populismo frente a la autonomía; por un lado se propone homogeneizar ideológicamente el aparato estatal (sin tener antes una ideología propia y coheren-

te); por lo tanto mal puede aceptar la existencia de un sector que genere pensamiento crítico o postule alternativas que permitan señalar vías diferentes a las adoptadas. Téngase en cuenta que casi siempre los diversos regímenes populistas se proponen consolidar una “doctrina nacional”, por lo general sin éxito permanente porque, como se acaba de indicar, no la pueden elaborar dada la heterogeneidad de su composición social, la pluralidad de influencias, la ausencia de objetivos mediatos y también por su subordinación a concepciones jerárquicas, cuando no estorbadas por el “culto de la personalidad”, pero para el solo propósito de lograr ese objetivo la autonomía es realmente un impedimento. Por lo demás una administración pública costosa e ineficiente, incapaz de adaptarse a los nuevos tiempos y requerimientos, mal puede mejorar la situación y el gobierno de la administración universitaria, salvo que se acepten las normas de obediencia ciega (mal llamada disciplina) y falta de iniciativa que caracteriza a los sectores militares o policiales, aunque en muchas oportunidades se creyó extirpar el espíritu “contestatorio” y crítico apelando precisamente a esos métodos. Una universidad obediente y fiel podría, en el mejor de los casos, llegar a ser una fábrica de profesionales, pero nunca un centro generador de alternativas, tanto más importante esto último en cuanto que, como hemos señalado,

el populismo no estructura nunca un modelo orgánico de desarrollo distinto.

Históricamente los movimientos populistas en América Latina han coincidido con la etapa que los economistas denominan de “sustitución de importaciones”, es decir, una corrección del anterior crecimiento hacia afuera. Este momento, positivo porque de todos modos disminuye la vulnerabilidad de las economías dependientes, facilita la diversificación productiva sobre todo en países de monoproducción, genera empleos urbanos para los migrantes de las zonas rurales, etc.; pero ella se agota pronto y aparecen serias dificultades para consolidar una industria pesada (falta de capitales o mala orientación de las inversiones, desconfianza en el papel del Estado en la economía, dimensión de los mercados, etc.). Muchas veces antes de emprender una nueva vía que constituya un desafío cierto, se prefiere modificar y completar el proceso de sustitución de importaciones (que como es sabido creó una industria liviana con una economía casi nunca de escala), alentando la exportación masiva de manufacturas hacia otros países o regiones casi siempre de menor desarrollo relativo, lo que puede hacerse gracias a copiosos subsidios. Vuelven, de este modo, a volcarse capitales hacia la industria liviana o manufacturera, anudando dependencias de carácter financiero, tecnológico, etc. Este complejo fenómeno se refleja sobre la idea que

de la universidad se forja el populismo, es decir, le reclama apoyo incondicional para sus planes inmediatos pero cuya discusión no admite. Se coloca así a un paso del sectarismo y del dogmatismo, paso que muchas veces suele darse.

En síntesis: la actitud paternalista y jerárquica del populismo (siempre hay un líder que en última instancia es el depositario de *la* verdad), le llevan a rechazar, por principio, la participación estudiantil, aunque por razones de oportunidad puede tolerarla, dentro de ciertos márgenes. Con respecto a la autonomía trata de retacearla al máximo y suprimirla toda vez que la situación así lo permite.

Todo esto nos llevaría a analizar con el mayor detenimiento el problema de la democratización de la enseñanza superior, cosa que estaría fuera de lugar abordar aquí, tanto por su complejidad como por exceder los límites propuestos al trabajo. De todas maneras digamos, repitiendo lo escrito por nosotros hace ya varios años, que “pretender, como recomiendan ciertos manuales de sociología de la educación y se hace habitualmente, que hay “democratización” cuando el número de alumnos del nivel terciario crece a un ritmo superior al del incremento de la población total (o del grupo de edades correspondientes), es admitir un criterio simplista, insuficiente e insatisfactorio. Simplista, porque reduce el concepto de “democratización”, tan comple-

jo y rico en implicaciones, a un mero factor cuantitativo; insuficiente, porque no lo refiere a un número mínimo indispensable de indicadores socioeconómicos-políticos, sino que establece una relación mecánica entre algunas pocas variables, y por último, insatisfactorio, porque también se desentiende del papel del egresado, cuya actividad pública o profesional quizás permita hacerse una idea más clara de esa pretendida “democratización”. Y agregábamos entonces que durante los últimos años hubo un aumento numérico de la matrícula de la enseñanza en el tercer nivel muy superior a su importancia como elemento de democratización.

Y para terminar digamos siquiera unas pocas palabras sobre un aspecto de la educación donde también se revelan, en forma patente, las limitaciones del populismo; nos referimos a las campañas para erradicar o reducir las actuales tasas de analfabetismo. Hasta donde llega nuestra información todos esos intentos no han tenido éxito por falta de una motivación político-social que atraiga al adulto y otorgue sentido al esfuerzo que debe efectuar para llegar a saber leer y escribir. (Cuando esta motivación aparece ya no se trata de movimientos o gobiernos populistas.) En realidad el problema es hartamente difícil y el sistema educacional por sí mismo no puede solucionarlo, aunque cree complejas estructuras que terminan, casi invariablemente, anquilosán-

dose como una sección más de las ya innecesariamente frondosas de los ministerios de instrucción pública o de educación.

Como destacamos al comienzo, el tema que nos ha sido propuesto es harto ambicioso en muchos sentidos: uno, porque para abordarlo en profundidad no hay suficientes investigaciones particulares por países, niveles o problemas; otro, porque sigue cargado de implicaciones políticas inmediatas, y también porque correspondería analizar diferentes modelos y alternativas y confrontarlos entre ellos. Estos impedimentos nos han obligado a mantenernos en un plano de generalidad quizás insatisfactorio. De todas maneras quedan planteadas algunas interrogantes y ciertas dudas; y para decirlo con palabras de André Malraux, tomadas de *La tête d'obsidienne*: “Peu importe qu'on approuve mes réponses, si l'on ne peut ignorer mes questions”.

III. MODELOS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA

UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA^{*}

La primera parte de este trabajo se propone legitimar, por un lado, la vigencia y el interés que reviste la dimensión histórica y, por otro, el empleo de categorías de análisis como las de ‘modelos’ o ‘estilos de desarrollo’.

El lapso abarcado —dos siglos— revela que tanto la realidad como las ideas educativas en América Latina ofrecen rasgos y caracteres muy diferentes según los países y las circunstancias consideradas; y muchos de ellos perduran aún en nuestros días convertidos en tradición o gravitan como inercia institucional o legal.

^{*} [Publicado originalmente en la *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, núm. 21, 1983, pp. 39-54.]

Ahora bien, la adecuada composición de dichos procesos sólo parece adquirir sentido si se los refiere a los citados 'modelos' o 'estilos de desarrollo', implícitamente admitidos, así como a las ideologías que los informaban. De su análisis podrían inferirse ciertas características significativas, algunas de ellas perdurables. Así, se advierte que muchas propuestas no pudieron llevarse a cabo oportunamente por la ausencia de agentes que las hicieran suyas, es decir, por carecer de las fuerzas sociales que las apoyaran hasta vencer los obstáculos opuestos a su realización. 'Modelos' prestigiosos trasplantados —y de probada eficacia quizás en otras regiones— fracasaron por no haber sido adecuadamente repensados ni confrontados con la nueva realidad o por no haberse advertido oportunamente las asincronías existentes, todo lo cual contribuyó no pocas veces a dificultar o trabar los procesos de cambio previstos.

Así pues, todo parece indicar que la superación de muchos de los actuales desajustes, contradicciones e inadecuaciones del sistema educativo o de las relaciones entre éste y la sociedad recomiendan la necesidad de emprender estudios que permitan elaborar modelos técnicamente satisfactorios y prácticamente viables.

INTRODUCCIÓN

Una de las varias facetas que reviste el concepto de 'dependencia', y quizás entre las menos estudiadas, es la que se refiere a la perduración de las ideas pretéritas; en este sentido no parecería temerario en exceso afirmar que buena parte de los actuales sistemas educativos —modernizados muchas veces, cierto es— conservan rigideces que responden al ideario decimonónico del cual están imbuidos. De este modo, y sin entrar por ahora en mayores sutilezas, digamos que esa 'dependencia' puede ser percibida a través del mantenimiento de ideas como aquellas que confunden educación primaria o elemental con popular, que siguen considerando a la escuela media como una etapa que conduce —de manera más o menos preponderante— a la universidad, y a ésta como la expresión poco menos que única del nivel terciario. Hasta dónde se mantienen estos preconceptos (que no pocos reputan prejuicios) constituye un problema de enorme importancia y recomienda, entre muchas otras cosas, un análisis de la génesis de dichas ideas y de las realizaciones en ellas inspiradas, hoy en franco proceso de cristalización. Pero aquí, más que procurar un abordaje de las mentadas inadecuaciones, importa poner de resalto el significado de la perspectiva histórica, ya que ella, entre otros aportes, demuestra la actualidad de muchos problemas; es decir, su

interés excede el académico para favorecer el entendimiento de una de las vertientes de la realidad contemporánea.

Durante los últimos años se ha registrado un notable enriquecimiento del concepto mismo de educación por el añadido de nuevas dimensiones a su estudio. Si se dejan de lado los aspectos estrictamente cuantitativos, parece del mayor interés detenerse sobre el papel sobresaliente que debe atribuirse a distintos conceptos: desarrollo, planificación y, más recientemente, a los de 'modelos' o 'estilos de desarrollo'. Si por un lado esto permite repensar tanto el significado como los alcances del proceso educativo, por otro consiente establecer relaciones nuevas, determinar proyecciones, analizar consecuencias mediatas o inmediatas. Este ensanchamiento de su ámbito forja nuevos instrumentos conceptuales para un estudio más refinado de todas las implicaciones y al mismo tiempo constituye un aliciente para la posible renovación del quehacer pedagógico y didáctico también desatendido.¹

Los conceptos de 'modelo' o 'estilo de desarrollo' a los que se recurrirá, indistintamente, como encuadre para intentar una mejor comprensión de

¹ Algunas de las ideas aquí sustentadas aparecen mucho más desarrolladas en nuestro trabajo *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD. Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" (DEALC/5/Rev. 1), Buenos Aires, febrero de 1981.

algunos momentos significativos del proceso latinoamericano tienen ya, entre nosotros, una copiosa bibliografía,² enriquecida más recientemente por un trabajo de Marshall Wolfe (que aparece en este mismo número de la *Revista de la CEPAL*), quien habla de ‘modelos’ cuando los planificadores los emplean para ordenar sus propuestas, y de ‘mitos’ cuando son ampliamente difundidos para crear un consenso activo en torno a determinadas direcciones de cambio y determinados sacrificios. Este par de conceptos —‘modelos’ y ‘mitos’— enriquecen, qué duda cabe, el entendimiento del proceso histórico de la educación.

Si las mencionadas ideas de ‘modelo’ o de ‘estilo de desarrollo’ favorecen, como llevamos dicho, la comprensión de los procesos y también, por supuesto, el de las contradicciones ínsitas en ellos, esto en modo alguno justifica desatender las especificidades de su aplicación. Así, al abordar un universo tan amplio como el educativo, tampoco puede dejarse a un lado la asincronía o el desfase entre los distin-

² Aníbal Pinto, “Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina”, pp. 97-128; Marshall Wolfe, “Enfoques del desarrollo: ¿de quién y hacia qué?”, pp. 129-172; Jorge Graciarana, “Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa”, pp. 173-193, *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, primer semestre de 1976. Desde el punto de vista de un historiador, véase Fernand Braudel, *Écrits sur l'histoire*, París, Flammarion, 1969, especialmente pp. 64-72.

tos planos de las ideas, de la legislación y de la realidad educativas, y que constituyen un factor de distorsión cuyo examen suele omitirse. Así pues, repensadas a la luz de ciertos 'modelos' se perciben con más elocuencia las contradicciones *en un mismo plano*, contradicciones que se agravan cuando el análisis apunta al estudio de la relación *entre* los diferentes planos. Sostener que las ideas no se compatocen con las instituciones, con las necesidades o con las aspiraciones, parece haberse convertido en un lugar común que no requiere mayor comentario. Pero quizás tampoco sea menos significativo el caso de las ideas educativas puestas al servicio de 'modelos' que, por diversas razones, no tuvieron pleno éxito o se desvirtuaron en la práctica; en suma, las ideas se anticipan casi siempre, pero no necesariamente, a los requerimientos que plantea la realidad al postular objetivos de difícil logro, y por carecer, a veces, de 'agentes' para su concreción. Mas como la lógica parece indicarlo, y la historia lo confirma, en otras circunstancias las ideas suelen retrasarse con respecto a las exigencias que eventualmente puede suscitar un 'modelo de desarrollo', sobre todo cuando a raíz de su adopción se registran modificaciones más aceleradas. Tampoco suelen ser infrecuentes los debates en América Latina que en rigor no son otra cosa que una trasposición de los registrados en los países desarrollados, cuyos supuestos se aceptan a pie junt-

llas, de manera que se descuidan u omiten cuestiones quizás más profundas; así, problemas como los suscitados por la existencia de una abundante población indígena no integrada, o la perduración de lenguas indígenas frente al español y, en mucho menor medida, el portugués, o en otras latitudes el régimen de propiedad de la tierra o los derechos políticos en zonas de inmigración.

Existen, sabido es, determinadas concepciones educativas, particularmente subyacentes en la formulación de propuestas o políticas a mediano o a largo plazo (y muchas veces compartidas cuando no apropiadas por la opinión, o por lo menos por un sector significativo de ella). Como aspiración se anticipan, por tanto, a la realidad (así, la idea de la universalidad de la educación primaria) y por momentos ese consenso, por lo menos en apariencia, logra inspirar una legislación casi siempre incumplida hasta ahora en muchos países latinoamericanos; ahora bien, tanto las ideas como la legislación generaron un clima con capacidad suficiente para promover una suerte de *confianza* (parece aquí preferible utilizar este vocablo antes que otros, con acepciones quizás más equívocas como 'fe' o 'mística', si bien todas ellas, convengamos, pueden servir de abono o sustento a la idea de 'mito', concepto que implica una sensible racionalización de las antes señaladas) en la importancia de la educación como factor efectivo de socialización, de movili-

dad, de integración del país y capacitación para el desempeño de las ocupaciones que el modelo de desarrollo adoptado planteaba a los distintos grupos sociales. Y reconozcámoslo, todo ello generaba una actitud favorable e inspiraba iniciativas, y simultáneamente suscitaba una disposición receptiva, cuando no creadora, pongamos por caso, frente a las innovaciones pedagógicas. En otras circunstancias pueden invertirse los términos de esta situación, sobre todo cuando las políticas educativas capaces de elaborar propuestas pasan a la defensiva; se fortalecen, por tanto, las posiciones tradicionales en detrimento de las renovadoras, se consolidan los criterios burocráticos a expensas de las innovaciones y la permeabilidad a las novedades. En suma, cuando las ideas llegan a un callejón sin salida —porque tampoco es casual que la crisis de los sistemas educativos coincida con la crisis de los ‘modelos de desarrollo’—, las ideas en vez de propagarse se agostan, y a veces parece más apropiado sostener que ellas están retrasadas hasta con respecto a la legislación formalmente vigente y, por supuesto, a la porfiada realidad. Y recurrir al ‘estilo’ —insistimos— evita cometer anacronismos tales como atribuirle al espíritu de ciertos sistemas educativos pretéritos propósitos como aumentar la movilidad social o reducir las desigualdades salariales (criterios que sólo han comenzado a perfilarse desde hace pocos decenios y esto a partir

de los llamados países centrales), aunque sí podría subyacer una hipotética propuesta igualitarista, perceptible sobre todo en algunos lugares donde antes se había abolido, siquiera formalmente, la esclavitud.

En síntesis: aun a riesgo de acercarnos peligrosamente a una afirmación tautológica, puede asegurarse que es el 'modelo' el que otorga sentido al proceso educativo, y es en función del mismo que corresponde evaluar los resultados; o dicho de otro modo, y casi con las mismas palabras: para entender el sentido y los objetivos de un determinado proceso debe comprenderse adecuadamente el 'modelo' del cual se parte y las limitaciones que éste le impone. De otra forma se corre el peligro de desvirtuar su sentido, como sería el caso de medir los logros en un sistema universitario *elitista* por el incremento de la matrícula.

Sin pretender, ni mucho menos, que haya una correspondencia mecánica entre el 'estilo' o 'modelo' adoptado y el sistema educativo vigente en cada caso, una sumaria consideración histórica del proceso latinoamericano ofrece algunas sugestivas conclusiones que permiten reflexionar sobre muchas de sus dimensiones y condicionamientos. Y por momentos también sacar inferencias que, de alguna manera, hoy pueden legitimar criterios o propuestas.

Los estudios sobre educación y desarrollo en América Latina —si bien con otra denominación

por supuesto— son bastante más tempranos de lo que a primera vista pueda suponerse, e inclusive se anticipan no pocas veces a los efectuados en algunos países centrales. Esta aparente paradoja parece fácil de explicar si se advierte que casi siempre ellos surgen como respuestas a las interrogantes que los pensadores del Nuevo Mundo estaban obligados a hacerse sobre los prerrequisitos que debían cumplirse para alcanzar los ‘modelos’ prestigiosos, aquellos que se reputaban, proponían o aceptaban como metas u objetivos satisfactorios.

Muchos elementos permiten, por tanto, reexaminar experiencias recientes o procesos históricos cuyos aciertos o fracasos se tornan más elocuentes si se los refiere al contexto que le ofrecen aquellos conceptos de ‘modelo’ o ‘estilo’. Vale decir, pues, que revisten un elevado interés doctrinario e instrumental, porque simultáneamente con la caracterización más precisa de qué entiende cada época por educación, qué valores le atribuye y qué resultados se esperan de las postulaciones teóricas y las inversiones humanas y económicas, autoriza descripciones y diagnósticos de nuevos planos del fenómeno educativo, o por lo menos de factores hasta entonces inadvertidos. Así, por ejemplo, su adecuado planteo también puede servir para el mejor conocimiento de las ‘resistencias al cambio’ o ‘fuerzas de inercia’ que se advierten tanto en el sistema como en la mentalidad de los docentes, o, más

aún, por parte de la sociedad en general. En suma, éstas y otras razones que podrían aducirse legitiman, por lo menos en nuestra opinión, el empleo de estas categorías de análisis para la comprensión de las cuestiones que aquí estamos abordando.

Además, recordemos que entre nosotros el factor político tuvo, indudablemente, un peso más significativo que en otras regiones, porque aquí la consolidación del Estado constituía un prerequisite esencial, y en cambio de escasa gravitación en aquellos países que entonces ejercían fuerte influencia ideológica como, entre otros, Inglaterra, Francia y Estados Unidos, donde dicha cuestión ya había sido zanjada tiempo antes y no sin conflictos. Explorar el papel de la educación en la historia latinoamericana no es sólo importante sino clave en tantos sentidos, y por eso excede en mucho el de sus instituciones o realizaciones específicas, pues debe vérselo a la luz de una pluralidad de dimensiones. Observemos algunas de ellas; así, el significado que tuvo como generadora de la sociedad, y además el papel que desempeñó en la estructuración de las formas democráticas que llevaron, con sobresaltos muchas veces, de la Nación al Estado. Sólo a partir del proceso de descolonización, en líneas generales posterior a la Segunda Guerra Mundial, reaparecen estos problemas en los países afroasiáticos en vías de emanciparse, aunque aquí el momento de la independencia se aproxima hasta confundirse con el del desarrollo económico, o por

lo menos con los intentos de afirmación de su identidad cultural y los esfuerzos en favor del 'despegue'. En cambio, recordemos que en América Latina el 'tiempo de la emancipación' estuvo separado, casi siempre por décadas, del 'tiempo del desarrollo', con todo lo que esto significa.

Mas también interesan las restricciones o limitaciones perceptibles en el terreno educativo, así como sus pautas predominantemente urbanas o masculinas, su crecimiento asimétrico, asincrónico, sus rezagos, etc., ya que todos estos son datos que poseen un significado que excede la lucubración teórica, pues las más de las veces ayuda a desnudar las raíces de cuestiones aún vigentes o evaluar tendencias tan expresivas como las que observa Germán W. Rama, cuando establece un contrapunto entre políticas de exclusión y de participación. Y adviértase que este último par de conceptos puede adquirir tal entidad que está en condiciones de convertirse en un eje en torno al cual hacer girar gran parte del proceso educativo.

I. LA ILUSTRACIÓN

Sin retroceder demasiado en el tiempo y limitándonos sólo a pocos momentos del proceso de desenvolvimiento histórico latinoamericano, en particular aquellos que aún conservan vigencia, y a ciertos an-

tecedentes del mismo, veamos qué significado tuvo la Ilustración como momento previo a la independencia.

Caracteriza el 'modelo' de la Ilustración su espíritu modernizador: secularización de la vida en general con sus consecuencias sobre la sociedad y la administración; diversificación productiva; actualización cultural y educativa, aunque la preocupación estuviese limitada sobre todo al propósito de instruir una clase dirigente. Las influencias española, francesa e italiana arraigan en el Nuevo Mundo con retraso, nota ésta en apariencia perdurable, ya que puede advertirse prácticamente en todos los procesos de influencia ideológica hasta nuestros días. La asincronía es una constante en la relación entre los países periféricos y los centrales o desarrollados, y ella se manifiesta en planos tan disímiles como la recepción de pautas, valores, modas, técnicas, corrientes estéticas e intelectuales, etc. Superar ese destiempo constituye un problema práctico y teórico de enorme trascendencia, y el que no se soluciona con acompasarnos al ritmo de los países desarrollados sino, antes bien, encontrando nuestro propio tiempo.

A lo largo del período colonial, España impuso una política educativa funcional para la metrópoli —como que lo era para el modelo de una potencia imperial—; tenía, en cambio, un signo adverso si se piensa en las futuras necesidades americanas.

El tradicionalismo autoritario imperante explica algunos principios entonces vigentes (“la letra con sangre entra”, “el niño está corrompido por el pecado original”, etc.) que al pensamiento moderno y, más tarde, a la Ilustración tantos esfuerzos costaría desarraigar. A grandes rasgos puede decirse que las orientaciones educativas y culturales se trazaban desde la península; repárese así que las Leyes de Indias no hacen mención alguna a la educación elemental, interesándose en cambio sólo por los otros niveles. Y no parecen demasiado significativas las variedades resultantes de los criterios de aplicación.

En España el espíritu renovador apeló siempre a la educación como instrumento que suponía idóneo para superar con eficacia las inadecuaciones advertidas tanto en el campo de la actividad económica como en el de las relaciones sociales. La Ilustración, corriente para la cual la educación es un factor clave, contribuyó a socavar el rígido tradicionalismo, el conmovido principio de autoridad y, en última instancia, a incorporar nuevos conceptos y actividades en sustitución de las vigentes. Adviértase que el trabajo manual siguió considerándose legalmente degradante y servil en España y sus colonias hasta 1783. En síntesis, los ‘ilustrados’ estaban convencidos de la necesidad y de la posibilidad del progreso, entendido éste como un impulso que llevase a la difusión y secularización de ideas

tales como las de felicidad y libertad, sin descuidar por cierto las de utilidad. Y aquí la educación desempeña un papel sobresaliente.

A medida que las ideas modernas van difundándose se advierte la disfuncionalidad de las que pretendía imponer la metrópoli, situación que confirma el retraso del sistema de enseñanza y su escaso ajuste a las necesidades que estaban planteando los nuevos tiempos y los requerimientos más recientes. El espíritu crítico actúa como un factor disolvente y las nuevas generaciones criollas se irán adueñando del mismo. A todo esto deben sumarse las serias consecuencias que traerá aparejada la expulsión de la Compañía de Jesús. Por una parte, este hecho fue resultado de la dinámica misma del proceso de secularización del Estado y la natural tendencia a la homogeneización de sus estructuras políticas, administrativas y judiciales, donde dicha congregación ejercía particular influencia. Pero, por otro lado, con ella desaparece un baluarte del orden constituido, de fuerte gravitación sobre amplios y muy acreditados sectores de la clase dirigente. Los jesuitas ocupaban un lugar preponderante en el sistema educativo y, cuando fueron alejados, su sustitución se llevó a cabo con sensible mengua de la calidad de los niveles alcanzados y métodos aplicados; además se hicieron más imprecisos los objetivos. Más aún, el destierro forzoso de centenares de sacerdotes —muchos de

los cuales eran criollos profundamente enraizados a su tierra— contribuyó a aumentar el número de los críticos del régimen colonial, cuando no de sus enemigos. Desde otro punto de vista podría decirse que el extrañamiento de la orden constituye un temprano ejemplo de éxodo de ‘materia gris’ por razones políticas y que en siglos sucesivos hemos visto repetirse infortunadamente. Además, y el hecho será advertido bien pronto, la Corona tampoco estaba en condiciones ni disponía de los profesionales indispensables para sustituir las labores de una orden con experiencia secular, entre cuyos propósitos capitales estaba precisamente la formación de una clase dirigente, en cuya constelación de valores la fidelidad al régimen desempeñaba un papel decisivo.

Numerosas informaciones podrían alegarse para demostrar las deficientes condiciones en que se desenvolvía la enseñanza elemental. En este sentido son de suyo elocuentes los testimonios del arzobispo de Guatemala, Pedro Cortés y Larraz, o los reiterados por Simón Rodríguez en una serie de escritos por él publicados a lo largo de varias décadas.

Las universidades languidecieron durante el siglo XVIII por el franco predominio de las ideas tradicionales, lo que acarreó como consecuencia que la enseñanza se fuera vaciando de sentido y enajenando los instrumentos conceptuales que le permitiesen entender la realidad. Por eso las nuevas

necesidades que planteaba el 'modelo' en proceso de adopción pudieron en parte ser satisfechas por el desarrollo de otras ideas y técnicas, pero ahora fuera de los claustros, anticipándose así en muchas décadas a los cambios profundos en las universidades. Las novedades científicas, económicas, culturales, buscarán un clima más propicio en instituciones menos rígidas, esto es, más permeables a la innovación y a las inquietudes, donde fuese menor el peso de la rutina y de la inercia. Durante las últimas décadas también puede comprobarse en la región un fenómeno de características en cierto modo semejantes; así el creciente papel de sociedades que, de alguna forma, tratan de suplir el vacío que, en determinadas circunstancias, dejan los establecimientos de enseñanza superior cuando estos se desacompanan de los tiempos, o dicho con otras palabras, cuando por exceso de rutina o profesionalización desatienden las 'novedades' o descuidan ofrecer respuestas a problemas y necesidades que el progresivo desarrollo suscita.

En América fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País y los Consulados los centros desde donde dichas ideas se difundieron, o quizá mejor aún, desde donde los 'modelos', un tanto teóricos al comienzo, fueron encarnándose en la realidad; dejaban de ser así muchas veces construcciones más o menos racionales llenas de buenas intenciones y de espíritu humanitario para transfor-

marse en propuestas a mediano y largo plazo. Las iniciativas, y también los logros, deben situarse entre los años 1790-1810. Aunque toda comparación implica riesgos y las diferencias son notables, además de los dos siglos que las separan, muchas veces hemos creído que sería tan útil como ilustrativo considerar las semejanzas que podrían existir entre el clima intelectual y las alternativas que generaban aquellas instituciones de ámbito local con el de organizaciones actuales de carácter regional como la CEPAL.

Así, el historiador de la educación venezolana Ildefonso Leal indica que

desde el Real Consulado señalaron los medios para la construcción de caminos, puertos y canales, y también ofrecer premios para los que redactaran las mejores memorias sobre el cultivo del tabaco, algodón, añil, caña de azúcar y cacao en las que con claridad y evidencia se detallaran completa y circunstancialmente los hechos y combinaciones que encadenan la cultura, el beneficio, la fabricación, el consumo y el giro de estos preciosos frutos y cuanto es necesario para organizar una hacienda.³

³ *Documentos para la historia de la educación en Venezuela*, estudio preliminar y compilación por Ildefonso Leal, Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1968, p. XXXII.

A miles de leguas de distancia, en Buenos Aires, Manuel Belgrano, secretario del Consulado, se plantea contemporáneamente una serie de iniciativas tendentes al “mejoramiento de la situación del país, aumento de sus riquezas y felicidad de sus pobladores”. De aquí su preocupación que todo lo abarca, desde los caminos, puertos, faros, estudios agronómicos, escuelas de comercio, agricultura, náutica, difusión de cartillas traducidas al español con indicaciones de nuevos y mejores métodos de trabajo en el campo, abonos, cercos, forestación, rotación de cultivos... Además reclama “escuelas gratuitas donde pudiesen los infelices (labradores) mandar a sus hijos sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción...”.

Los pocos cambios registrados en los establecimientos de enseñanza superior, como incorporación de nuevas carreras, particularmente derecho y medicina, que crecen en detrimento de la orientación teológica u otras materias en programas envejecidos, así, *física recreativa* a expensas de la *física filosófica*, etc., como también las desatendidas solicitudes de construcción de nuevos establecimientos de enseñanza, indican que la renovación se daba por otras vías.

Desde muchos planos podrían confirmarse los cambios en las actitudes y en los hechos que se siguen del nuevo ‘estilo’ adoptado, el que informa y colorea numerosas actividades o iniciativas como

las creaciones inspiradas ya en otro espíritu, sobre todo práctico, enriquecidas además por una modificada extracción social. Estamos en presencia de una nueva ideología que dispone de nacientes instrumentos, uno de ellos excepcionalmente importante: la difusión del libro, cuyo equivalente podríamos hallar hoy quizás en los medios de comunicación de masas (sobre todo televisión y radiotelefonía) que plantean un sensacional desafío al sistema educativo actual. Si entonces debió redefinirse en función de ese nuevo protagonista que era el libro ya puesto al alcance de un público que excedía holgadamente el de los 'letrados', en la actualidad los medios mencionados van ocupando el terreno de la información hasta hace poco casi un monopolio de la educación formal.

El momento siguiente será el del predominio de esa ideología 'ilustrada' a la que antes aludimos, ahora en busca de actores con fuerza y capacidad suficientes para hegemonizar el proceso de cambio que se avecinaba; esos nuevos protagonistas serán los inspiradores y conductores de la independencia.

II. EMANCIPACIÓN

Durante el proceso emancipador y los años que siguieron, la mayoría de los países sufrió un profundo dislocamiento poblacional, provocado por

migraciones de grandes masas como consecuencia de la guerra; un sensible empobrecimiento por la mengua de las actividades productivas y el derroche de recursos que exigió el conflicto; inestabilidad e incertidumbre derivadas de los altibajos de esa lucha. Si bien perduraba la tradición borbónica, que atribuía creciente importancia al Estado en materia de educación, no es menos cierto que se habían agravado las precarias condiciones del erario y la desorganización administrativa.

En la nueva clase dirigente que se estaba formando hay que señalar, de todos modos, la perduración predominante de ideas de la Ilustración, cuyo modelo se enriquece con algunas innovaciones muy significativas, particularmente por el añadido de una nueva vibración política, expresada sobre todo por la sustitución del ideal del *súbdito fiel* por el del *ciudadano activo*. Aunque por momentos pueda parecernos ingenua su actitud, ella responde a los nuevos principios incorporados. Así, se trata de estimular la participación de todo el pueblo en el quehacer educacional; se mandan imprimir obras de avanzado espíritu político, aunque pedagógicamente discutibles, como la versión realizada por Mariano Moreno del *Contrato social o Principios del derecho político*, de Juan Jacobo Rousseau, o cartillas sobre derechos y deberes de los ciudadanos, todo ello para formar a las nuevas generaciones; se intenta extirpar los castigos corporales de las es-

cuelas; se alienta la preocupación por la enseñanza de la mujer o de los indios, etc. Hay en todo esto un estilo renovado que se asienta ahora sobre ideas de igualdad, libertad, justicia, tal como las entendían los distintos grupos, que abarcaban un amplio espectro desde los llamados jacobinos a los moderados: el tema de la educación y de la cultura estaba a la orden del día. Comienza entonces a forjarse un 'mito' (en el sentido que al término concede Marshall Wolfe) que, con breves eclipses, perduró durante casi dos siglos, y cuyo agotamiento constituye una nota significativa de estos últimos años, cuando se llega a poner en duda no sólo la importancia de la escuela sino hasta la utilidad de la alfabetización.

La incorporación de las dimensiones políticas, con sus efectos movilizadores, convierte al nuevo 'modelo' en un hecho cualitativamente diferente por la amplitud de sus planteamientos y la profundidad que pretende alcanzar.

Con referencia a la prohibición de castigos corporales en las escuelas, tan difundidos y aceptados como método disciplinario, interesa recordar que se integra con una serie de medidas inspiradas en idénticos propósitos y responde al 'estilo' que estaban adoptando por entonces los acontecimientos, tales como la abolición de la Inquisición y el servicio personal de los indios, todas ellas medidas congruentes.

La escasez de recursos humanos y económicos constituyó uno de los mayores obstáculos con los que debieron enfrentarse los nuevos grupos dirigentes para llevar adelante su proyecto; los testimonios existentes sobre el nivel de calificaciones de los maestros y la dotación de las escuelas son desconsoladores. Esto en cierto modo explica la entusiasta acogida dispensada por las autoridades o sectores influyentes de la sociedad de diversos países, de un cabo al otro del continente, al llamado *monitorial system* o enseñanza mutua o, más corrientemente, escuela lancasteriana, cuya rápida e intensa difusión tanto en el Viejo como en el Nuevo Mundo confirma que respondía a una sentida necesidad. Tampoco puede estimarse casual la actitud francamente favorable demostrada por Artigas, Rivadavia, O'Higgins, San Martín o Bolívar, preocupados todos ellos por superar las señaladas carencias.

Así pues, el modelo democrático inicial se verá enfrentado con una realidad indócil, la anarquía, que reclamará una reacción que favorezca la construcción y la consolidación del Estado que recurrirá, entre otros factores, al monopolio de la fuerza.

III. LIBERALES Y CONSERVADORES

De uno a otro extremo de América Latina, las décadas que siguieron a los movimientos indepen-

dentistas estuvieron señaladas por los vaivenes de las luchas armadas para consolidar la emancipación y, en otros casos, por los estragos provocados por las guerras civiles.

El período que media entre el ciclo independentista y la vinculación de la economía latinoamericana a los mercados internacionales se caracteriza por la prioridad atribuida a la creación del Estado, entre cuyas condiciones mínimas estará, como acaba de señalarse, el monopolio de la fuerza (a través de la constitución de ejércitos nacionales, es decir, sustrayendo las fuerzas armadas a la influencia de los caudillos locales) y una estructura administrativa siquiera elemental, proceso que irá acompañado por la exclusión de las masas populares de las decisiones políticas, fenómenos estos que explican de alguna manera la baja prioridad atribuida a la educación.

Pero pronto también comenzarán a advertirse síntomas indicadores de una redefinición de fuerzas. Así, los tradicionales grupos de espíritu conservador (otrora vinculados al Estado, su administración y su burocracia, pero sobre todo aferrados a una economía y una sociedad basadas en la hacienda y la plantación) tratan de recuperar posiciones. Y frente a ellos, los liberales renovadores, por su parte, con programas opuestos. Parecería aventurado arriesgar una generalización que afirmase el franco predominio de algunos de esos gru-

pos sobre los otros, cuyos rasgos por momentos eran bastante semejantes. Además, y por diversas razones, las corrientes liberales y conservadoras adquirieron en el Nuevo Mundo un contenido y características diferentes de los que poseían en Europa.

Ambos, liberales y conservadores, pretenderán tener la capacidad y la clave para restablecer el orden constituido, que de eso se trata en el fondo. Ahora bien, parece necesario destacar que, en ciertos casos, la oposición entre ellos ha sido mucho menos frontal de lo que indican las apariencias. Claro se perfila el antagonismo cuando se trata de la oposición que mantienen ante la Iglesia o frente a la secularización, pero ya no lo es tanto con referencia a otros problemas, como el de la población rural todavía predominante o el de las masas indígenas sometidas a un intenso proceso de deculturación. Pero en cambio sí importa su diferente actitud frente al Estado. Los liberales constituyen el momento negativo en el desarrollo del proceso de consolidación del Estado, pues casi siempre rechazaron el papel que tradicionalmente solía atribuírsele o, en otros casos, algunos grupos radicalizados lo desaprobaban de plano.

Esta actitud es difícil de explicar si se recuerda la ausencia de grupos en condiciones de realizar aquellas actividades que los liberales consideraban no competían al Estado, por ejemplo, participar en

el desarrollo económico; estos límites teóricos impuestos a la función del Estado acarrearón serias consecuencias en diversos campos: así, las hubo, y graves, para admitir en el campo educativo la obligatoriedad de la enseñanza, que por momentos les pareció contradictorio con el proclamado principio de libertad de enseñanza. Además, sus críticas al Estado las hacían desde un punto de vista europeo, insuficiente para aprehender la realidad política e institucional latinoamericana en una etapa muy diferente de su proceso de fortalecimiento; por otro lado lo consideraban como un resabio de los tiempos coloniales. Por supuesto no existía una clase burguesa propia de un capitalismo avanzado como ya lo era el europeo. Por su parte, los conservadores, en tanto reivindicaban el orden, favorecieron su afianzamiento, lo que en cierto modo explica que en algunos casos hayan llegado a ser proteccionistas o considerasen indispensable el sostenimiento de ejércitos regulares y organizados; mas, por el papel atribuido a la Iglesia en materia educativa, negaban al Estado función alguna en este campo o la reducían al mínimo.

Pero además habría que añadir que, aun cuando la población latinoamericana era predominantemente rural, ninguno de esos grupos hizo demasiado por la educación en el campo, lo cual parece bastante lógico si se toma en cuenta el carácter predominantemente urbano de los liberales por un

lado y la manifiesta falta de interés de los conservadores por elevar los niveles culturales del campesinado, constituido en su mayoría por peones y grandes masas indígenas no siempre integradas a la economía monetaria, por otro. Y este vacío en la política educativa de ambas corrientes favoreció la demora en incorporar dichos sectores rurales a una economía y a una sociedad más modernas y, por supuesto, en alcanzar su participación política; esta exclusión, como es sabido, aún perdura en extensos territorios latinoamericanos.

Sin pretender caracterizarlos recurriendo a una fórmula simplista podría decirse que, por lo que concierne a este momento, los liberales, por los intereses que expresaban y su filiación ideológica, se pretendían renovadores al par que secularizadores, vale decir, adoptaban una posición que los llevaba a un enfrentamiento con el poder político y económico que conservaba la Iglesia y pretendían por tanto reducir la influencia del clero en el campo educativo. Los conservadores, en cambio, alegaban que la Iglesia era un factor importante para mantener o restablecer el orden. Pero más que perfiles genéricos parece pertinente descubrir de qué manera esas corrientes se insertan en la realidad, tratan de modificarla en función de su proyecto o modelo. La complejidad del proceso y la diversidad de rasgos que adquiere en cada país dificultan su caracterización global, ya que fueron muy di-

versas las respuestas intentadas para la formación de las *élites* dirigentes de la nueva sociedad. Así, en México, los liberales descartan la posibilidad de formarlas en la Universidad, considerada por ellos una institución de resabios coloniales; en cambio, en Buenos Aires se logra elaborar una propuesta, si bien de corta vida, no por ello menos significativa.

Andrés Bello ocupa, en este proceso, un lugar de excepción. A horcajadas entre los diferentes momentos en que hemos dividido este trabajo, ya que puede ser, con muy pocas reservas, situado entre los hombres de la emancipación política, y sin reserva alguna entre los padres de la emancipación intelectual, su magisterio activo corresponde a la etapa aquí llamada de 'liberales y conservadores' y es, en fin, precursor de la educación popular. El espíritu conservador modernizante de Bello —que en modo alguno puede ser legítimamente asimilado a una concepción inmovilista o tradicionalista— mucho debe, sin lugar a dudas, a la impresión que sobre él ejerció la experiencia inglesa confrontada con los sucesos continentales. Durante su prolongada estada en la isla presenció un gigantesco esfuerzo de reacomodamiento institucional para responder a las decisivas transformaciones de la economía y de la sociedad derivadas de la Revolución Agrícola e Industrial, suceso que a su vez subrayó la importancia de la ciencia y de la técnica en la construcción del porvenir; además debió in-

quietarle el papel ejercido por Gran Bretaña en el nuevo e inestable equilibrio de las relaciones internacionales, ya que esa situación no era ajena al desarrollo de los acontecimientos en el Nuevo Mundo.

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

Las ideas educativas de Bello aparecen dispersas en numerosos trabajos (el más orgánico de los cuales es el discurso que pronunció en 1843, en oportunidad de la instalación de la Universidad de Chile) y sobre todo a través de una obra vasta e imposible de reseñar siquiera aquí.

IV. HACIA LA EDUCACIÓN POPULAR

En toda América Latina, y sobre todo a partir de los años posteriores a los ciclos de la 'Reforma' de México y de la 'Organización' en Argentina, se inten-

sificaron los esfuerzos por incorporar un número creciente de personas al ámbito entonces generosamente llamado 'civilización'. Todos los intentos anteriores no habían alcanzado, salvo excepciones como Chile, que logró una temprana estabilidad institucional, los resultados previstos como consecuencia, entre otros factores, de la precariedad de sus economías y de su débil integración a las economías centrales como resultado de las guerras civiles, la desorganización administrativa, las penurias del erario, pero también por dificultades derivadas de una geografía muchas veces difícil, de una población predominantemente rural (con zonas de abrumadora mayoría indígena). Para integrar los países parecía requisito previo superar al aislamiento, la miseria, la fragmentación lingüística; dotarlos, en fin, de instituciones y legislación modernas y estables. Todo ello, siempre a juicio de algunos de los hombres más caracterizados de aquella generación, requería políticas educativas a largo plazo, con inversiones de significativa magnitud para formar docentes, construir edificios, equipar aulas, etc. La consolidación de los Estados nacionales parecía irrealizable sin antes haber conseguido por lo menos encauzar los esfuerzos hacia el logro de esos objetivos.

Además de la experiencia acumulada por la generación anterior, señalada por los sucesivos fracasos en poder materializar esa política educativa,

se sumaban a las crecientes necesidades advertidas diagnósticos lúcidos por parte de los nuevos líderes que estaban surgiendo; en ese sentido hay varios cuyas ideas conservan sorprendente actualidad. Así, entre los precursores, debe concederse un lugar especial al mexicano Benito Juárez, que ya en 1848 demostró tener un penetrante punto de vista sobre la situación educativa en aquel Estado, el que irá enriqueciendo a través de los años y las actividades políticas.

Por su parte, Domingo Faustino Sarmiento, paladín de la educación popular, realiza su labor en el otro extremo del continente con facetas dignas de ser consideradas, siquiera someramente.

Las ideas educativas de Domingo Faustino Sarmiento, en su intento por imponerlas en su país, estaban indisolublemente ligadas a una concepción que las integraba en una política inmigratoria y colonizadora que propiciaba el pasaje de una Argentina ganadera a otra agropecuaria, lo que implicaba no sólo una modificación de la estructura productiva, sino también del régimen de la propiedad, que apuntaba a la formación de una clase media agrícola. Ahora bien, uno de los elementos esenciales para lograr ese proyecto, tal como se lo acaba de enunciar, era la educación, que por entonces, y a nivel primario, se juzgaba permitiría la formación de hombres que pudieran ser productores y, simultáneamente, partícipes de ese proceso de cambio.

Tenía, por tanto, la educación una función tanto política como económica y social. Es a todas luces evidente que aquella propuesta se anticipaba a la realidad y apuntaba a la creación de una nueva sociedad con componentes distintos en sus mismas bases y la presencia de una pluralidad de grupos sociales participantes. Ahora bien, su preocupación por el nivel primario era correcta para su época, pues educación elemental (o básica o primaria) y educación popular podrían considerarse por entonces poco menos que equivalentes. Desde luego que la efectiva alfabetización siguió un ritmo menos intenso del previsto, porque al no alcanzar los trabajadores de la tierra la propiedad de la misma, al impedírseles también el goce de los derechos políticos y el ejercicio efectivo del sufragio, el factor educativo no llegó a desempeñar en este plan el carácter de una variable cambiadora tal como se desprendía del *modelo* sarmientino inicial, sino que pasó a ser una variable modernizadora. Pero, de todos modos, estas ideas educativas jugaron un papel fundamental cuando se sancionó la ley 1420, inspirada en ellas, y que tendría intensos efectos nacionalizadores sobre la inmigración y contribuiría a integrar el país.

Esta política permitió una cobertura temprana de un sector muy importante de la población en edad escolar; es decir, se cumplió en gran parte el propósito de universalizar la educación primaria. Y de este modo el centro de gravedad del sistema se

mantuvo en la enseñanza elemental y, por otro lado, se concebía la secundaria sólo como paso a la universidad y ésta, a su vez, para formar la clase dirigente y los profesionales que el desarrollo requería.

Con el uruguayo José Pedro Varela culminó probablemente esa corriente de pensamiento y de acción que tuvo como preocupación mayor la educación popular, considerada herramienta para transformar la sociedad latinoamericana. Discípulo de Sarmiento en muchos sentidos y, como éste, admirador de lo que se ha llamado ‘modelo’ norteamericano de desarrollo, la ideología de José Pedro Varela, impregnada por un racionalismo espiritualista, se transforma paulatinamente hasta convertirse en un franco positivismo, cuya influencia resultaría en adelante decisiva para toda la vida cultural y educativa del país.

Para no extender demasiado las referencias que podrían cosecharse en las obras de Varela, quizá baste citar algunas de sus ideas educativas vinculadas con otras dimensiones del quehacer nacional: “La instrucción es pues el único de los servicios cometidos a la administración pública, que no consume el capital invertido en él, sino que lo incorpora, bajo una nueva forma, al capital que representan los individuos a quienes instruye”. A través de un razonamiento riguroso llega a sostener que

un doble esfuerzo es necesario realizar, pues, para destruir las causas fundamentales de nuestra crisis

política; el uno para destruir la ignorancia de las campañas y de las capas inferiores de la sociedad; el otro para destruir el error que halla su cuna en la Universidad y que arrastra en pos de sí a las clases ilustradas que intervienen directamente en la cosa pública.⁴

Traducida en términos modernos, la posición de Varela constituye una denuncia de la alianza de los caudillos rurales con los doctores de la ciudad en su común objetivo de excluir al pueblo y trabar todas las posibilidades de transformación; en síntesis, convencido estaba que la República sólo se podía construir a través de la democracia.

La fecha de la muerte de José Pedro Varela semeja un símbolo, pues parece coincidir con el término de una época y el inicio de otra; el nuevo momento estaría caracterizado por la fiebre del progreso y las contradicciones implícitas, e ideológicamente coloreado por el positivismo, que pronto iría desvirtuando los principios liberales a los que estaba emparentado. Una frase, repetida de uno a otro extremo del continente con ligeras va-

⁴ José Pedro Varela, *La educación del pueblo*, Montevideo, 1874, y *La legislación escolar*, Montevideo, 1876; reeditadas ambas bajo el título genérico de *Obras pedagógicas*, Montevideo, Biblioteca Artigas, 1964 (Colección Clásicos Uruguayos). Las citas corresponden a *La legislación escolar*, pp. 90, 111 y 114.

riantes, “la educación es la locomotora del progreso”, vincula, entre ellos, tres conceptos muy caros para los hombres de los últimos dos decenios del siglo: educación, locomotora (es decir, ferrocarriles), progreso.

En suma, Domingo Faustino Sarmiento y José Pedro Varela postulaban un ordenamiento social que permitiese superar el atraso económico y cultural (sobre todo de la población rural, que seguía siendo la abrumadora y postergada mayoría) y la inestabilidad política; por ello fueron partidarios de un orden fundado en la educación y en la participación, que significaba algo muy distinto al orden que luego tratará de imponer el positivismo. Además, como carecieron de las fuerzas sociales indispensables que respaldaran su programa transformador, las ideas de estos visionarios quedaron en cierto modo suspendidas en el vacío; pero sus planes de todas maneras adquirirán sentido y tendrán comienzos de realización cuando los hagan suyos los nuevos grupos urbanos, en particular cuando surjan las clases medias.

Así como el liberalismo dejó de creer en la universidad de origen colonial por considerarla una institución identificada con los valores tradicionales y, por tanto, perpetuadora de sus pautas de prestigio, en el momento que ahora se está estudiando, cuando se proyectan grandes reformas educativas, éstas no serán ‘elitistas’, sino antiuniversitarias. Esto

es comprensible si se recuerda que la universidad (por la extracción social de los estudiantes, por las carreras que en ella se cursaban y por la función profesional y cultural atribuida a sus graduados), que seguía siendo de signo minoritario cuando no francamente oligárquico, mal podía entender y mucho menos expresar los intereses y aspiraciones de los nuevos grupos, cuyo 'modelo' de desarrollo no se asentaba ni mucho menos sobre la educación superior, sino que, antes bien, reclamaba una amplia cultura de masas con un doble signo político y utilitario.

V. LA ETAPA POSITIVISTA

A causa de la Revolución Industrial, que producía manufacturas en cantidades crecientes y requería materias primas y alimentos en abundancia, en el Viejo Mundo se modificaban los hábitos de vida y consumo. Todo esto traerá aparejadas consecuencias insospechadas para los países latinoamericanos, que se irán incorporando en la medida de su capacidad exportadora al mercado internacional tanto como productores o como consumidores, pero no por ello se industrializarán necesariamente, como se suponía con ligereza, pues las relaciones internacionales adquirirán otro sentido consolidando desigualdades y retrasos.

El impulso inicial significó la acumulación de excedentes que no siempre se invertirán con criterios económicos ni productivos; tampoco existían las clases sociales ni los estímulos necesarios para hacerlo, sino que, antes bien, se derrochará muchas veces en consumo suntuario. Por lo menos en cierto sentido, y para determinados sectores, progreso parecería sinónimo de *comfort* y de mayor consumo de cosas cada vez más refinadas. Desde otro ángulo, el progreso también implicará una modificación profunda en la distribución espacial de la producción y del empleo —nuevas actividades se asentarán en zonas que los nuevos medios de transporte hacen ahora accesibles o ampliarán las ya explotadas—, de donde la alteración del penoso equilibrio alcanzado modifica al mismo tiempo el peso relativo de las diferentes ramas de la producción. Además, el Estado organizado favorecerá la vinculación con los capitales extranjeros y les facilitará el acceso al mercado. Estas situaciones crearán formas de relación originales entre países desarrollados y otros que no lo eran. Para cumplir con los requisitos que los tiempos planteaban, América necesitaba orden político y libertad económica, los que una vez logrados le darían, como por arte de magia, el progreso. El positivismo creía ofrecer la clave. La paz era una necesidad; la receta era clara: terminar con los enfrentamientos crónicos entre conservadores y liberales, acabar con

las revoluciones. Todos estos elementos recomendaban la aceptación de una filosofía del orden capaz de encaminar nuestros países hacia el progreso “transitando por el sendero de la tranquilidad”. El positivismo fue en cierto sentido la respuesta encontrada a esas apetencias e inquietudes, y por doquier se difundieron sus ideas alcanzando una influencia decisiva, aunque en pocos lugares con tanta profundidad y trascendencia como en México, donde el grupo de sus adeptos, autodenominados ‘los científicos’, ocupará algunos de los puestos decisivos en el gobierno.

Las propuestas educativas del positivismo podrían resumirse mencionando sus intentos de racionalizar la sociedad con la introducción del método científico, su esfuerzo por crear el consenso en favor del ‘modelo’ postulado, es decir que, siempre en su opinión, por medio del crecimiento económico se alcanzaría la felicidad colectiva.

Gabino Barreda, uno de los artífices de la educación durante la primera etapa del positivismo, preocupado porque la libertad se transformaba en anarquía, escribe:

Representátese comúnmente la libertad como una facultad de hacer o querer cualquier cosa sin sujeción de la ley o a fuerza alguna que la dirija; si semejante libertad pudiera haber, ella sería tan inmoral como absurda, porque haría imposible toda disciplina y,

por consiguiente, todo orden. Lejos de ser incompatible con el orden, la libertad consiste en todos los fenómenos, tanto orgánicos como inorgánicos, en someterse con entera plenitud a las leyes que los determinan.⁵

El concepto moderno que de la propiedad pretendía imponer el régimen de Porfirio Díaz lo condujo, naturalmente, a una política que contribuyó a acelerar la disolución de las comunidades indígenas, pues, so pretexto de permitirles convertirse en propietarios, fueron desposeídos de las tierras que aún permanecían en su poder. Por otro lado, se advierte por parte de dicho régimen una descalificación del pueblo por su lengua en ciertos casos y su condición social en otros, lo que se expresa a través de su desinterés por incorporarlos a la sociedad, y, simultáneamente, una preocupación por formar *élites* siguiendo patrones desnacionalizadores como sería, entre otros, el estímulo a los idiomas extranjeros, particularmente el inglés. Ahora bien, este problema de la enseñanza de las lenguas como factor político adquiere relieve excepcional si lo referimos al 'modelo' del porfirismo, donde, por lo que se ve, se mostraba bien coherente con las demás dimensiones del proceso.

⁵ Citado en Abelardo Villegas, *La filosofía en la historia política de México*, México, Editorial Pormaca, 1966, pp. 127ss.

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

La Revolución mexicana de 1910 abriría otras perspectivas, tanto con el planteamiento del problema de la tierra como con el de la escuela rural o la enseñanza de la lengua; estos y muchos otros problemas políticos o sociales, económicos o culturales, adquirirían diferente sentido a la luz de un nuevo 'modelo'. Pero su profundización excede los límites fijados a este artículo.

VI. ASCENSO DE LAS CLASES MEDIAS

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

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

Casi todos los estudiosos modernos del proceso histórico argentino convienen en admitir en su evolución una serie de etapas, que deben distinguirse a riesgo de dificultar su más adecuado entendimiento; así, Gino Germani,⁶ por ejemplo, dentro del Estado por él denominado “democracia representativa con participación limitada”, define dos fases: una de ellas, “organización nacional (1853-1880)” y “gobiernos conservadores liberales (la oligarquía: 1880-1916)”, la otra. De este modo, la periodización contribuye a aclarar las diversas actitudes de dos generaciones separadas entre ellas por muchas notas distintivas, pues la llamada generación del 80 llevó a sus extremos muchas de las inconsecuencias y limitaciones de la anterior. Piénsese para ilustrar estas diferencias sólo en el papel atribuido al Estado por los primeros en el desarrollo del país y cómo privilegiaban los otros la iniciativa privada. La decidida consolidación del ‘modelo’ de crecimiento hacia afuera corresponde a las dos últimas décadas del siglo pasado.

La idea vertebral, expuesta por Juan Carlos Tedesco,

⁶ Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1962.

consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica, en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron — cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder — en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas.⁷

Por ello, prosigue Tedesco, el proceso educativo fue en aquel entonces un esfuerzo por lograr un mejor ajuste a este ‘modelo’, cuyas notas podrían caracterizarse diciendo que buscaba la difusión y pautas para lograr el consenso y, por otro lado, la formación de una clase dirigente y administradora.

En síntesis, las clases dirigentes elaboran un ‘modelo’ de desarrollo a cuyo servicio estaba el sistema educativo; de aquí la congruencia que en el mismo se advierte una vez consolidado y los exitosos resultados obtenidos. Es un hecho que con el tiempo el sistema favoreció, fundamentalmente,

⁷ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Editorial Panedille, 1970.

a las clases medias no vinculadas a la producción primaria ni secundaria, pero que sí se beneficiaban con el creciente desarrollo de los sectores terciarios (burocracia, servicios, profesionales, etc.). Las clases medias, por su parte, tampoco estaban en condiciones de proponer un 'modelo' alternativo, e implícitamente compartían el de crecimiento hacia afuera, que les brindaba una sensación de seguridad y, lo que quizás importe más aún, de progreso, palabra esta última, como se ha visto ya, de enorme prestigio, y que paulatinamente se convirtió en un mito movilizador y enmascarador. Todos estos factores explican de algún modo el hoy para nosotros ingenuo optimismo de la época, pero a medida que los grupos dirigentes tradicionales debieron enfrentarse con la crisis, adquirían creciente rigidez y advertían en la clase media sus rivales potenciales. Como contrapartida, esta última fue tomando cada vez mayor conciencia de sí misma, mostrándose a la par más consecuentemente democrática. Pero considerada la educación como un canal de ascenso y de prestigio, también la clase media trató de aprovechar y aumentar todas las posibilidades que el sistema le brindaba para alcanzar la universidad, baluarte de los grupos tradicionales. Este proceso, cuya mejor comprensión requiere admitir su íntima correspondencia con los movimientos populares en ascenso, alcanzó su expresión en el plano de la educación terciaria con la

Reforma Universitaria de Córdoba (1918), y el suceso se propagó con distinta profundidad y velocidad por casi toda América Latina. Sus principales postulados reivindicaban la autonomía universitaria, la participación de profesores y estudiantes en el gobierno de las casas de estudio, la libertad de cátedra, concursos periódicos para la designación del personal de enseñanza, además de un régimen llamado de 'docencia libre' que permitía el funcionamiento de cátedras paralelas, la ampliación del ingreso, la actualización pedagógica, la extensión universitaria, etc. Todo esto implicaba una profunda redefinición del papel de la universidad, pues a ella se le asignó una función que excedía la de formar profesionales y alentar la investigación científica para sostener que debe contribuir a la efectiva democratización de la sociedad.⁸ Esto indica la irrupción de aquellos nuevos sectores que exigían una democratización de la vida política a través del sufragio y reclamaban una mayor participación en la vida educativa y cultural, pero, se insiste, acababan siempre el *modelo del crecimiento hacia afuera*.

⁸ La obra fundamental de la copiosa bibliografía sobre el tema sigue siendo *La Reforma Universitaria (1918-1940)*, compilación y notas de Gabriel del Mazo, La Plata, Argentina, Edición del Centro de Estudiantes de Ingeniería, 1941, 3 vols. Existen numerosas reediciones parciales de la valiosa documentación organizada en este libro, como así abundantes recopilaciones y antologías.

Desde el punto de vista ideológico la influencia del positivismo en la Argentina fue profunda; es además suficientemente conocida a través de una rica bibliografía,⁹ que hace justicia en la mayoría de los casos a la heterogeneidad y a los entrecruzamientos de sus diversas escuelas y tendencias. Con posterioridad al positivismo de los precursores (o protopositivismo como alguna vez ha sido denominado) Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi y otros, la corriente, tal como lo recuerda Francisco Romero, “se estanca después en un pragmatismo cómodo y oportunista, ambiente del cual nacen algunas de las peores propensiones de nuestra vida colectiva”.¹⁰ Es la que condujo al conformismo frente a los éxitos de la modernización que se estaba llevando a cabo bajo el lema de “Paz y Administración”, descuidando las graves contradicciones que se veía incubar. Pero otra corriente, la que constituyó la llamada “Escuela de Paraná”, ejerció una enorme y beneficiosa influencia, en particular sobre el desarrollo de las escuelas normales, convertidas a poco en centros de renovación, donde descollaron figuras como Pedro Scalabrini, el primer expositor de Comte en la Ar-

⁹ Entre otros, Ricaurte Soler, *El positivismo argentino*, Panamá, Imprenta Nacional, 1959.

¹⁰ Francisco Romero, “Indicaciones sobre la marcha del pensamiento filosófico en la Argentina”, en *Sobre la filosofía en América*, Buenos Aires, Editorial Raigal, 1952, p. 24.

gentina; J. Alfredo Ferreira, quizá el representante más notorio e ilustre del positivismo comtiano, entre otros nombres que expresan una mayor preocupación por lo pedagógico que por su articulación con el 'modelo' en general. Una tercera línea la constituye el spencerismo, que dejó una huella perdurable en vastos círculos universitarios.

En realidad, el mayor interés que podría ofrecer el estudio del positivismo argentino sería el rastreo prolijo y matizado de sus diversas líneas de influencia hasta su entronque con nuevas corrientes que, si en algún momento lo enriquecieron, en otros lo llevaron a callejones sin salida; además de su impronta sobre el desarrollo de diferentes disciplinas (historia, psicología, filosofía, pedagogía, etc.) o sobre el espíritu de instituciones muy significativas como la Universidad de La Plata.

Se ha insistido en este capítulo en el desarrollo del positivismo argentino y, en particular, en la Reforma Universitaria por su proyección a través del tiempo y también por la vigencia que a sus postulaciones sigue atribuyéndose; por ello, y dadas las limitaciones de espacio que el buen sentido recomienda, se han dejado de lado otros momentos harto significativos como son los cambios —audaces muchas veces— que en México suelen vincularse, y con razón, al nombre de José Vasconcelos, quien insufló al proceso concepciones renovadoras de neto corte antipositivista en lo ideológi-

co (recuérdese que el positivismo fue la filosofía oficial del 'modelo' del porfirismo), con una gran apertura en su política educativa y cultural; así, su labor en favor de los sectores rurales, en particular los indígenas, las campañas contra el analfabetismo y las actividades de educación asistemática. Algo más tarde, en el Perú, y aunque reducido su aporte al terreno de las ideas, cabe recordar la fecunda obra de José Carlos Mariátegui, quien elabora una propuesta notablemente original en materia de 'educación nacional', al polemizar con las corrientes pragmáticas de filiación norteamericana y las 'humanistas' de corte europeo, para proponer —y superar actualizándola— una recuperación de la tradición prehispánica que a su juicio seguía siendo elemento esencial de cualquier 'modelo' alternativo y satisfactorio a los requerimientos de su país en aquel momento. Tampoco puede ignorarse por cierto la contribución del boliviano Franz Tamayo en su *Pedagogía nacional*. De todas maneras, profundizar críticamente todas estas corrientes excede, reiteramos, el marco de este artículo.

VII. ALGUNAS CONSIDERACIONES

FINALES

A lo largo del siglo XIX y comienzos del actual, tanto la realidad como las ideas educativas en América

Latina ofrecen rasgos y caracteres muy diferentes según los países y las circunstancias consideradas; muchos de ellos perduran aún en nuestros días convertidos en tradición o gravitan como inercia institucional o legal; de aquí el interés que reviste su estudio.

Ahora bien, la adecuada comprensión de esos procesos sólo parece adquirir sentido si se los refiere a los 'modelos' o 'estilos' de desarrollo implícitamente admitidos, así como a las ideologías que los informaban. De su análisis podrían inferirse ciertas características significativas, algunas de ellas perdurables. Así, muchas propuestas no pudieron llevarse a cabo oportunamente por la ausencia de agentes que las hicieran suyas, es decir, por carecer de las fuerzas sociales que las apoyaran hasta vencer los obstáculos opuestos a su realización. 'Modelos' prestigiosos trasplantados —y de probada eficacia quizás en otras regiones— fracasaron por no haber sido adecuadamente repensados ni confrontados con la nueva realidad o por no haberse advertido oportunamente las asincronías existentes, todo lo cual contribuyó no pocas veces a dificultar o retardar los procesos de cambio previstos.

En repetidas oportunidades, con una población predominantemente rural, las propuestas más generosas se negaban a sí mismas cuando en la práctica convertían a los sectores urbanos en los destinatarios efectivos de esas mejoras, de manera tal que

la educación contribuía a ahondar las contradicciones en lugar de reducirlas o superarlas; de este modo se postergaba la homogeneización de la estructura social.

Las rigideces de los sistemas hicieron que, en distintos momentos, las innovaciones se introdujesen o propagasen casi exclusivamente fuera de los mismos, y ante las limitaciones o dificultades doctrinarias de repensarlos dentro de un 'modelo' diferente, se los negó.

Así pues, todo parece indicar que la superación de muchos de los actuales desajustes, contradicciones e inadecuaciones del sistema educativo o de las relaciones entre éste y la sociedad recomiendan la necesidad de emprender estudios que permitan elaborar modelos teóricamente satisfactorios y prácticamente viables; desafío que ya hace bastante más de un siglo enunció vigorosamente Simón Rodríguez cuando escribió: "o inventamos o erramos...".

ALGUNAS REFLEXIONES
SOBRE *MODELOS EDUCATIVOS*
EN LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA^{*}

Ante todo deseo expresarles a todos ustedes — organizadores y asistentes — mi más emocionado reconocimiento por esta infrecuente y sugestiva ini-

^o [Texto publicado en Héctor Rubén Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, pp. 17-34. Los trabajos que se incluyen en este libro fueron expuestos en el seminario “Historia de la Educación en debate”, organizado por el equipo de Historia Social de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, entre los días 11 y 13 de noviembre de 1993.

En cuanto al libro que es objeto de estas reflexiones, una primera versión, con el título *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, se publicó en Santiago de Chile, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1977; en febrero de 1981 apareció, bajo el mismo sello editorial, una nueva edición, aumentada y modificada. Una versión ampliada y definitiva, con el título *Modelos educativos en la historia de América Latina*, se publicó en Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1984. Hay varias ediciones posteriores. N. de la Ed.]

ciativa. Entiendo que debe ser la primera vez (por lo menos en el ámbito educativo) que se convoca a alguien para hablar de su propio libro (transcurridos casi diez años de su primera edición), a comentarlo, a hacer una suerte de autocrítica ante un grupo calificado de estudiosos, investigadores y docentes en materia de historia de la educación argentina y latinoamericana (y entre los cuales advierto la muy grata presencia de antiguos colaboradores de la cátedra y ex alumnos), para escuchar simultáneamente sus reparos, sus comentarios, sus observaciones que, estoy seguro, serán tan sagaces como estimulantes para abrir un debate en el plano académico. Necesitados estamos de estos debates, y no sólo en este terreno: muchos otros lo reclaman.

Intentaré ser tan claro como lo requieren las circunstancias, y aguardo con curiosidad, que no les oculto, el diálogo posterior entre amigos y colegas que comparten idénticas preocupaciones.

Para comenzar, disipemos un equívoco: cuando escribí *Modelos educativos en la historia de América Latina* no me propuse hacer una historia de la educación latinoamericana; entendía que aún no estaban dadas las condiciones objetivas y subjetivas para encarar seriamente una empresa de esa índole. No me preocupaba tanto carecer de precedentes, ya que nunca se escribió nada parecido a una historia de la educación latinoamericana (y sobre el punto volveremos en seguida); por el con-

trario, esto hubiese significado un desafío que gustosamente habría aceptado, sino por muchos otros factores, algunos de los cuales traté de enunciar. Para comenzar, digamos que son varios los países de nuestro continente que carecen todavía de una historia de la educación. Pocos hay que dispongan de textos que superen un catálogo de nombres, fechas y adjetivos laudatorios (México parece ser la excepción, pues allí, y desde hace años, se trabaja, y muy bien). Menos aún de historias parciales de la educación primaria o secundaria. Abundan algo más las referidas a universidades (entre ellas algunas excelentes, como la de Caracas), pero en realidad tratan casi siempre de una sola universidad (Lima, México, Buenos Aires, Córdoba, etc.); no hay, por consiguiente, historia de las universidades mexicanas, argentinas, peruanas, etc. Con respecto a Argentina, recordemos que el último libro escrito sobre el tema es el de Tulio Halperin Donghi acerca de la Universidad de Buenos Aires, y apareció hace más de treinta años. Existen trabajos fragmentarios sobre la historia de algunas universidades como las de La Plata, Bahía Blanca, Mendoza, etc., la mayoría de ellas desactualizadas e insatisfactorias, aunque casi siempre aportan buena documentación. En síntesis, no hay ninguna que las abarque a todas y llegue a períodos más o menos recientes. Y lo que estamos indicando para Argentina es válido para el resto de América Latina.

Retornemos otra vez a Argentina, y tomémosla como punto de referencia. No disponemos de historia de la educación por provincias (el iniciado proyecto que dirige Adriana Puiggrós es, en cierto sentido, una buena noticia, y ojalá culmine satisfactoriamente; será, espero, una contribución para obras generales).¹ No tenemos historias de la educación por modalidades (no conozco ninguna historia de la educación normal, ni de la técnica, ni de la comercial, etc.). Carecemos de estadísticas, en muchos casos indispensables, y las existentes no permiten elaborar cuadros por períodos amplios; no hay estudios de tendencias o panoramas de “larga duración”; con las cifras disponibles, por momentos se torna imposible una consideración cuantitativa de aspectos muy importantes del quehacer educativo. Ignoramos que exista alguna historia del movimiento estudiantil (y al decirlo nos estamos refiriendo a todo el país y por períodos prolongados, pues ensayos sobre etapas breves y localizadas existen, y buenos); tampoco hay de los movimientos gremiales, de los docentes, de las políticas en materia de extensión universitaria, o de las construcciones escolares. Casi están ausentes las

¹ [Se refiere a Adriana Puiggrós (dir.), *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* y *La Educación en las Provincias (1945-1985)*, Buenos Aires, Galerna, 1993 y 1997 (tomos IV y VII de la *Historia de la Educación Argentina*). N. de G. O.]

buenas historias por establecimientos (pocos colegios nacionales o escuelas normales disponen de ellos). Estamos faltos de biografías o estudios sobre las ideas educativas de nuestros grandes maestros. El Ministerio de Educación no posee un digesto; su archivo es caótico, y es imposible consultar allí decretos, leyes, resoluciones, etc. La lista de carencias u omisiones podría ampliarse, pero no quiero desconsolarlos; y esto que estamos diciendo de Argentina, reitero, puede proyectarse a casi todo el continente, pues pocos prestaron atención a este aspecto del desarrollo educativo. Por lo general, con cada cambio de gobierno, o de ministro, recomienza la historia, y entonces para qué ocuparse de lo realizado antes.

Pero la omisión más seria perceptible en mi libro sería, a mi juicio, la de la educación informal o no institucionalizada, campo donde las carencias se hacen sentir mucho más, y la escasa bibliografía está dispersa y resulta inhallable. Los aportes en este campo son muy recientes, y constituye uno de los más prometedores.

Otro factor desalentador para estas actividades es la dramática desactualización de nuestras bibliotecas: obtener un libro sobre la educación en Costa Rica o Ecuador constituye una hazaña que no todos están dispuestos a soportar o repetir. Sobre la "aventura", la verdadera aventura que significa encontrar un trabajo o un libro, como me

ha ocurrido en el caso de Haití, mucho (y por momentos casi pintoresco) podría relatarles, pero hoy no estamos hablando de la influencia de Kafka sobre la realidad, sino de una realidad desarticulada y perversa.

En este caso necesité años para lograr mi objetivo, con la consiguiente pérdida de tiempo y de paciencia. En nuestras bibliotecas nacionales no se suelen encontrar ni siquiera las publicaciones oficiales de los restantes países, lo que no es mucho pedir. La bibliografía es escasa y difícilmente accesible (no pocas veces un libro puede estar registrado en el fichero, pero no hallarse en la biblioteca). Y sin dramatizar les ruego que piensen en mi situación personal: desempeñé mis cátedras hasta 1966 (cuando fui separado de ellas por el inefable gobierno del General Onganía, aquel que atropelló la universidad antes de proponerse instalar en el poder de por vida). Me fui a trabajar a CEPAL, en Santiago de Chile, donde escribí el libro. Mi biblioteca personal, de donde son más del 90% de las obras utilizadas o citadas, quedó en Buenos Aires.

Al confesar en voz alta estas dificultades no me estoy lamentando ni pretendo justificar algunas omisiones, que las hay indudablemente; sólo deseo dejar constancia, con un ejemplo, de las condiciones en que trabajan los investigadores de nuestros países latinoamericanos, situaciones que no siempre entienden nuestros colegas de Europa o de los

Estados Unidos. Más aún, ellos gozan de una estabilidad infrecuente entre nosotros. Nuestra inestabilidad significa incertidumbre en la carrera docente, rupturas en la continuidad de los trabajos y fracturas en la consolidación de una tradición académica. También imposibilidad de formar discípulos, y nada digamos de los riesgos que se asume cuando se encarán trabajos de muy largo aliento. Y no mencionemos siquiera las remuneraciones al sector docente, ni las facilidades que tienen para trabajar, investigar y publicar.

Pero dejemos de lado las lamentaciones y las quejas; pensemos más bien en actuar sobre las causas que generan estas situaciones, y propongámonos modificar el clima actual de desaliento para que las próximas generaciones (y la de ustedes, por supuesto) puedan desenvolverse con menos obstáculos y con un horizonte más amplio que el que teníamos nosotros. Urge recuperar la confianza en el valor de las investigaciones que se realicen en el campo de la historia de la educación. Importa ser más exigentes en materia de métodos, y también de estilo. Estoy seguro de que el reconocimiento social vendrá por añadidura.

Ahora una advertencia: el castellano que estamos empleando suele estar bastante mortificado y empobrecido muchas veces por anglicismos y galicismos prescindibles; la torpeza expresiva es preocupante. Esto último no se refiere sólo a nuestro

campo, sino que alude al inquietante tema del lenguaje utilizado, en general, por los investigadores, tanto en el campo de las humanidades como en el de las llamadas ciencias duras. Perdón por estas reflexiones, que para algunos podrán parecer un tanto marginales o extemporáneas. Volvamos rápidamente al tema que nos interesa.

Hace dos o tres décadas, abundaban los estudios sobre las ideas pedagógicas, sobre todo las ideas de autores clásicos y extranjeros, envueltas en una nube filosófica, predominio que durante las últimas décadas fue menguando. Habrán advertido que las ideas pedagógicas, por lo menos en las actuales circunstancias, quedaron un tanto marginadas. Reconozco que de ellas no me ocupé demasiado, aunque en algunos capítulos las señalo; de todas maneras alguna razón —admito— tienen quienes me reprochan no haberles prestado mayor atención. Una forma de autojustificarme sería sostener que pudo haber sido una reacción frente al exceso de ideas pedagógicas, lo que había convertido la Historia de la Educación en una historia de las ideas pedagógicas, y además casi siempre extranjeras, porque nunca, o poco menos, se citaban educadores americanos como Bello, Simón Rodríguez o Vasconcelos, autores desconocidos. Mi actitud también puede interpretarse como una forma de favorecer una apertura de la disciplina hacia otras vertientes: sociales, económicas, políti-

cas, etc. La meritoria colección que en su momento dirigió Luzuriaga, en Losada, con cuyos libros se formaron durante varias décadas los maestros de todo el país, prácticamente no reflejaba la existencia, las tradiciones ni los problemas de Argentina ni los de América Latina. El punto de referencia casi exclusivo para Luzuriaga era Europa y España.

Durante la última década, sabido es, se fue ahondando la crisis de los sistemas educativos, y esto ha puesto de relieve antiguas rigideces o inadecuaciones no siempre advertidas en su momento, lo cual indudablemente favoreció el cambio de perspectivas, aunque tampoco sea la única causa.

Esta nueva situación a la que aludimos queda registrada con bastante sagacidad por Adriana Puiggrós en un trabajo reciente donde hace un inventario. Me refiero al publicado en el número 19 de la *Revista Argentina de Educación*, titulado “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”.² Estimo que puede constituir un instrumento interesante para situarnos frente a la producción de los últimos años, y también fren-

² [Adriana Puiggrós, “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, *Revista Argentina de Educación*, núm. 19, 1993, pp. 7-34. Este trabajo de A. Puiggrós se publicó posteriormente en el mismo volumen en el que apareció el presente texto de Weinberg: Héctor Rubén Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, pp. 91-123. N. de G. O.]

te a las modificadas circunstancias y tendencias. Señala Adriana Puiggrós que una historia de la educación descarnada, reducida al estado de los hechos, a los fundadores de instituciones, al texto de las leyes y al retrato de los grandes pedagogos ayuda a la resignación. Otras corrientes hay también que conspiran en idéntico sentido. Hace diez años, cuando escribí mi libro, estábamos en una situación de extrema carencia, o quizás peor. Circulaban algunas pocas historias, y en ellas se hacía mucho hincapié en los aspectos legales, institucionales, y también en algunas figuras. Eran catálogos de fechas y nombres que llevaban a la impotencia o al aguante, a una pseudoidealización del pasado y a una esterilización del futuro.

Hoy necesitamos una historia de la educación con otro espíritu. Por mi parte, al redactar mi libro intenté reflejar la pluralidad y complejidad de los procesos, sus contradicciones, sus desigualdades. Es decir, inquietar un tanto a los lectores y mostrarles que dichos procesos no son tan simples, tan mecánicos como podría suponerse, sobre todo debido a la fuerte influencia mecanicista de las corrientes positivistas. Además, quise hacer uso de documentos o materiales no convencionales, como así también fuentes nunca utilizadas en ciertos casos. Se me podrá acusar por la heterogeneidad de esas fuentes, pero recurrí a ellas a propósito: quise señalar que en los informes, libros de texto, periódicos

cos, actas de cabildo, catecismos, literatura, reales cédulas, etc., hay mucho material que debe ser leído con ojos nuevos. O mejor dicho, estaba proponiendo por un lado releer a fondo toda la vieja bibliografía con espíritu renovado, y por otro lado, añadir a esa vieja bibliografía otra nueva, y comenzar así paulatinamente a diversificar la búsqueda de otros testimonios, apelar a las fuentes primarias, casi totalmente desatendidas u olvidadas.

Algunos de los aquí presentes fueron alumnos míos, y los recuerdo con mucho respeto y afecto, y ya a ellos los estimulé para que trabajasen con fuentes diversificadas, testimonios orales, etc., para renovar, insisto, la imagen que entonces teníamos de la historia de la educación.

Uno de mis propósitos fue, y lo destaco con toda claridad, deslindar los distintos planos del quehacer educativo: el plano de las ideas, el de la legislación y el de la realidad. Nunca deben confundirse. Por lo general, las ideas se suelen anticipar a las instituciones y por su parte éstas se suelen anticipar a la realidad, dicho en líneas generales. Pero tampoco simplifiquemos en exceso, pues esto no siempre es así. A veces puede darse otro tipo de relación, y por lo tanto recomiendo recurrir a estas tres variables, sin confundirlas, pero hacerlo simultáneamente.

Además, traté de incorporar la idea de 'modelo' o 'estilo', y este recurso metodológico me per-

mitió también analizar los sistemas de dominación y de estructura de poder, ciertos elementos condicionantes, y las estructuras y sistemas con sus contradicciones, con sus semejanzas, con sus diferencias, con sus asincronías. Por otra parte, intenté superar el predominio eurocéntrico, imperante entonces y prevaleciente todavía ahora. Juzgo que hasta hoy no hemos sido capaces de forjar nuevas categorías de análisis, o por lo menos latinoamericanizar las utilizadas para abordar ciertos problemas específicos de nuestra América Latina. Es imposible entender el problema indígena; es muy difícil abordar el problema de la urbanización de América Latina si continuamos utilizando las categorías europeas con las cuales nos formaron como si fuesen “naturales” o “universales”.

Con referencia al problema de la periodización, quizás sean necesarios algunos comentarios, pues no parece haber sido bien entendido, y esto quizás por culpa mía. Señalo, ya desde el prólogo, tres etapas:

- *La cultura impuesta*, que corresponde al período colonial, vale decir que lo impuesto son pautas, reglas, patrones de los países coloniales. Creo haber sido claro, pero de todos modos, vaya un ejemplo: el espíritu, la estructura, el funcionamiento de la universidad de los siglos XVI, XVII y primera mitad del XVIII en América Latina corresponde a la ideología de la

Contrarreforma, salvo en un momento inicial, cuando puede descubrirse un chispazo, débil y efímero, de las ideas renacentistas, pronto ahogadas por aquélla.

- La segunda etapa que señalo corresponde a los tiempos posteriores a la emancipación; es la de la *cultura aceptada o admitida*. Esta cultura implica la pérdida del monopolio hispánico o colonial. Se comienzan a acoger las pautas de otros países europeos más evolucionados. Vale decir que estábamos un tanto deslumbrados tratando de trasladar esa imagen, esos instrumentos de análisis, bastante menos ineludibles que los impuestos, porque la misma palabra impuesto ya está indicando sus rasgos esenciales. En cambio, “aceptado” o “admitido” advierte que la nueva generación postindependentista está aceptando o admitiendo como posible encuadre o explicación otras ideas, aunque de procedencia exógena. De todos modos, el casi monopolio de las españolas se estaba esfumando.
- Y el tercer momento, que llamo la *cultura criticada*, sería la etapa posterior a 1930, cuando la concepción del mundo, hasta entonces consentida por la división internacional del trabajo, con países proveedores de manufacturas y otros de materias primas, con un mercado estable, aparentemente “natural”, que se había establecido, se desmorona. A partir de entonces comienza

un período de *culturas criticadas* que, a mi entender, llegaría hasta nuestros días.

Este último momento, sobre todo, ha sido bastante discutido. El ensayista cubano José Portuondo le dedicó, en un congreso realizado en Italia, un larguísimo apartado. Aceptaba esta periodización, salvo la última etapa, la etapa de la cultura criticada. Para él ya había una etapa posterior, que era la Revolución Cubana. Yo mantuve mi posición; no aprobaba la suya, pues estoy convencido de que, por muchas razones, no zafamos aún de la cultura criticada: no hemos llegado a elaborar una concepción orgánica de nuestros problemas, a postular soluciones propias, viables y originales, sobre las cuales haya un cierto consenso en toda la población. Ahora bien, quizás haya habido alguna debilidad en mi razonamiento, en el sentido de que no parece suficientemente explicada la relación entre el orden que enuncia el índice y la periodización que acabamos de comentar, puesto que en realidad está subordinada a ésta. La aparente confusión, conjeturo, se debe al empleo de dos periodizaciones sin haber explicado antes la relación entre ellas.

Otra clasificación también es probable que haya requerido aclaraciones previas. Me refiero al empleo de algunos enfoques, a veces ideológicos, por momentos políticos, otros sociales. Pero esto sí lo hice intencionalmente para indicar el peso espe-

cífico que pueden tener los diversos factores en determinados momentos. Al final del libro hay un par de páginas a modo de conclusión, donde intento explicar por qué esta visible complicación, y por qué utilizo este recurso. De todos modos, reconozco que en el prólogo pude haber señalado cómo se articulaban una y otra, facilitando así la comprensión del texto.

Retrocedamos un paso. La primera periodización u ordenamiento no es tan mecánica como podría suponerse a primera vista. Allí hablo de la cultura impuesta, pero dentro de la cultura impuesta actúan ciertos elementos que constituyen contradicciones. Vale decir, los nuevos elementos que están surgiendo y son aquellos que la van a negar. Son las contradicciones que manifiesta el proceso dentro de la cultura impuesta; aunque aquí abordamos sólo el caso de la Ilustración, que empieza a manifestarse durante el siglo XVIII. Otro tanto ocurre con la cultura admitida o aceptada: a pesar del europeísmo imperante, ya se advierten en Esteban Echeverría, en Andrés Bello, en Juan María Gutiérrez, durante el siglo pasado, intentos de emancipación intelectual, y, mucho más cerca nuestro, aparecen con Vasconcelos, Ricardo Rojas, en los postulados de la Reforma Universitaria, etc., indicios, críticas o propuestas elaborados en función de nuestros problemas con evidente audacia, y a veces con bastante energía. Vale decir que

el planteo no es tan automático como podría parecer. De ninguna manera aceptamos mecánicamente que termina una época y comienza otra etapa. Hay coexistencia de factores contradictorios en el tiempo, hay rezagos y anticipos. Éste es el problema que planteo cuando menciono las asincronías. Y los ejemplos podrían multiplicarse.

Pasemos ahora a otro tema, que también estimo importante y en apariencia —sólo en apariencia— habría desatendido. Aludo a algunos sectores o grupos sociales importantes de la sociedad. Vale decir que no habría prestado atención a sectores marginales como los indígenas o la mujer. Creo que no es así, pero en vez de defenderme con palabras, les leeré fragmentos de un trabajo mío, ya publicado hace años, donde se podrá advertir cuál es mi visión de la historia. Sólo después podré discutir esta opinión. Además, entiendo que en el mismo libro hay elementos suficientes en favor de mi posición. Si nos ocupamos de un tema en un lugar determinado quizá no volvamos sobre el mismo. Por ejemplo el problema de profesionalización de los maestros, que en algún momento menciono, no lo retomo después. Mi propósito siempre fue indicar rumbos. En suma, esto implica que en mi defensa alego que no me propuse una historia sistemática y exhaustiva de la educación, sino por el contrario ofrecer un ensayo de interpretación de estos pro-

cesos; la educación inmersa en el contexto y en el proceso histórico.

Sostengo que la historia de todos los países, y la de todas las épocas, desde Heródoto hasta Toynbee, siempre fue *minoritaria, tendenciosa, parcial y excluyente*. ¿Qué quiero decir con esto? Que la Historia ha sido minoritaria porque la hicieron y la escribieron reducidos grupos sociales, y algunas culturas privilegiadas trataron de imponerla. Es decir, dicha concepción de la disciplina sirvió muchas veces como un instrumento de dominación o, en el menos lesivo de los casos, contribuyó a enturbiar una adecuada y legítima comprensión de los procesos. Desde luego, la Historia siempre fue tendenciosa en sus planteamientos. Para demostrarlo, podríamos rastrear la cuestión desde Ibn Jaldún, quien ya en el siglo XIV observó que el testimonio histórico es distorsionado permanentemente por razones políticas y religiosas. Y podemos confirmarlo hasta en Hegel, quien sostenía que nuestra América no estaba en la Historia sino en la naturaleza. Vale decir que de aquí, entre otras consecuencias inquietantes, podría inferirse que América era colonizable.

También la Historia ha sido parcial en el sentido de que no estaban incorporados al núcleo central de sus intereses y preocupaciones algunos grupos importantes de la actividad social (nuestros indios en toda América, y por doquier los esclavos

desde milenios, o los extranjeros y tantos otros sectores excluidos por diversos motivos, a nuestro juicio sin razón). Pero uno de estos nos parece significativo, y debe mencionarse expresamente: desde determinadas doctrinas se llegó a atribuir un papel protagónico, cuando no decisivo, al movimiento obrero (o al campesinado en alguna de sus variantes). Son sectores, convengamos, a los que hace apenas un siglo bien escasa atención se les había concedido. ¿Cuántos tratados, manuales y textos se escribieron sin siquiera mencionarlos? Es decir que el movimiento obrero, el movimiento campesino, prácticamente estaba excluido de la Historia. Esto es lo que nos permite afirmar que la Historia siempre fue excluyente. Y que además ha sido parcial. Desde este ángulo podemos también señalar que la Historia ha sido masculina, salvo rarísimas excepciones, porque la mujer estuvo poco menos que excluida de ella. Nadie podrá negar su importancia, desde la bíblica Eva o, si se quiere, desde hace algunos millones de años hasta nuestros días, dicho sea esto sin otorgarle rasgo alguno de demagogia feminista.

La Historia es excluyente también en el sentido de que gran parte de las obras históricas, asentadas sobre filosofías explícita o implícitamente admitidas, sacan del foco de reflexión grandes extensiones territoriales, innumerables grupos humanos, y una cantidad de actores sumamente importantes. En

realidad, no parece ser éste el momento apropiado para exponer los abundantes problemas epistemológicos o metodológicos que la cuestión suscita. Limitemos entonces nuestra atención a subrayar apenas algunos de los muchos factores que conspiran, por lo menos a mi juicio, contra una efectiva universalidad de las concepciones históricas.

“Los pueblos que inventaron la Historia son los mismos pueblos que inventaron a los pueblos fuera de la Historia”, escribe Leopoldo Zea. Al etnocentrismo tan eficazmente señalado por el pensador mexicano, añadamos nosotros que la Historia siempre fue hecha, como acabamos de sugerir, por algunos grupos, pueblos o regiones en perjuicio de otros; que la Historia fue urbana en detrimento de la rural, o masculina en menoscabo de la femenina, como ya hemos comentado. Los pueblos fuera de la Historia fueron inventados, y justificada su marginalidad, desde los griegos hasta muchas de las ambiciosas filosofías de la historia elaboradas durante el siglo XX. Observaremos que todas ellas detentan el mismo signo: los hacedores de aquellas historias (o de aquellos mitos) simultáneamente marginaban a gran parte de la población total. Con estas palabras deseo exponer en cierto modo mi concepción de la Historia. Vale decir que no es por inadvertencia que no abordo expresamente algunos sectores sociales.

Desearía añadir otro tema: el de la especificidad de ciertos fenómenos nuestros, por ejemplo el

de la urbanización, para cuya explicación se continúan utilizando categorías europeas. En Europa, en los países centrales, la urbanización tiene una correlación bastante clara con los procesos de industrialización, pero en América Latina no ocurre nada de eso. Entre nosotros, la urbanización fue producto de la expulsión de grandes masas de población del campo a la ciudad. Por un lado, la famosa “explosión demográfica”, que expresa entre otras cosas el incremento del número de nacimientos y la reducción de la mortalidad, sobre todo de la infantil. Pero también los efectos de las conquistas médicas: vacunas, antibióticos, erradicación de epidemias. Los “excedentes” poblacionales, imposibilitados de permanecer en el campo, que a su vez no pudo modificar las características de su producción, se trasladaron a las ciudades, donde no encontraron empleo. Aquí está el origen de las migraciones internas, y también el de las llamadas “villas miseria”. Y sus implicaciones sobre el sistema educativo son obvias.

Creo que resulta claro el propósito de subrayar en muchos casos la especificidad de nuestros problemas que, como el del indígena, mal pueden analizarse con categorías europeas. Los conquistadores, por supuesto, dieron su versión de la Historia, de la cual apartaban a los indígenas. Después, la versión criolla, posterior a la emancipación, que excluía tanto a la historia colonial como a la indí-

gena. En suma, ahora debemos enfrentar el desafío de elaborar una Historia que no sea tan excluyente, que no sea tan parcial, que no sea tan tendenciosa. Evidentemente, una Historia a la altura de estos tiempos tiene que reclamar la incorporación de todos estos elementos excluidos. Hoy advertimos que ellos continúan siendo importantes protagonistas de los procesos históricos, cuando no decisivos, como los indígenas en algunos países de América Latina (México, Perú, Honduras, Guatemala, El Salvador, etc.). Esta cuestión es decisiva en la formulación del pensamiento educativo de José Carlos Mariátegui, por ejemplo.

Creo que de estas afirmaciones no me corresponde sacar conclusiones. Ustedes mismos podrán inferirlas. Se trata pues de estudiar quiénes son los excluidos de la historia de la educación y por qué son tantos los excluidos de los sistemas educativos. Vuestra propia experiencia podrá añadir protagonistas plurales.

Otro problema que importa señalar es el del tiempo. Las generaciones anteriores hablaban de “poner el reloj en hora”, es decir, de acompañarlo con el de los países centrales. ¿Estábamos efectivamente atrasados, rezagados? ¿El problema se reducía a ponernos en hora? Lo que sí era evidente era que había un destiempo, y nosotros estábamos aparentemente retrasados con respecto a esos relojes o indicadores de lo que se entendía como cultura,

educación, o con referencia a algunas ideas como la de progreso. Pero de ese “atraso” sacaron los países altamente desarrollados conclusiones peligrosas, cuando no lesivas, para nuestro desarrollo.

En mi opinión, tenemos que encontrar nuestro propio tiempo, nuestro propio ritmo, porque en el mejor de los casos —y esto podrá parecerles paradójico— si nosotros en este momento pudiésemos, por arte de magia, acompasarnos, ponernos “a tiempo” con respecto a los países centrales, sería un contratiempo para nosotros; no sería una respuesta satisfactoria para nuestra situación actual. Reflexionemos: ¿qué sentido tiene copiar al pie de la letra estilos de desarrollo, una de cuyas consecuencias —que ya estamos padeciendo— es la dramática destrucción del medio ambiente, o la generación de un desempleo estructural?

Y hablando del problema del tiempo, añadiría, siquiera de paso, que debemos recuperar nuestra memoria y nuestro pasado. Aquí desearía retomar algunas palabras de Alain Touraine acerca de la necesidad de fortalecer nuestra memoria para, de alguna manera, enmarcar u otorgar sentido a informaciones parciales, desorientadoras, tendenciosas, que nos abruman. Urge fortalecer nuestra memoria para entender qué está pasando. O, dicho con otros términos, la Historia de la Educación también puede servirnos, entre otras cosas, para orientarnos en el planteo de los problemas contemporáneos.

Este rescate de nuestro pasado es absolutamente indispensable, pero también tenemos que redimir nuestros futuros (y hablo de los futuros plurales, como corresponde a sociedades democráticas que tienen siempre más de un camino o de una única opción), porque creo que estaríamos en una situación bastante desdichada si admitiésemos que nuestros futuros se conciban y se programen desde fuera de nuestras fronteras. Y no menos desdichados seríamos si aceptásemos que nuestros futuros repitan el presente de los países altamente desarrollados. Supongo que queda claro. Son dos cosas: nos preocupa que haya quienes acepten que “nos inventen” nuestros futuros, nos proyecten hacia futuros predeterminados, mecánicos, dogmáticos, tendenciosos, etc. Por otro lado, están aquellos que suponen que nuestros futuros ya están determinados por el presente de los países altamente desarrollados. Juzgo que estos conceptos aclaran algo el sentido de lo que dijimos al hablar del tiempo. Para finalizar con este punto, recordemos que los países altamente desarrollados disponen de las capacidades intelectuales y de los capitales necesarios como para inventarnos futuros e imponérselos. He aquí un desafío: generar la masa crítica de conocimientos y coraje como para comenzar a edificar nuestros destinos, eludiendo imposiciones y facilismos.

Volvamos a *Modelos educativos...* para recordar algunos comentarios publicados sobre ese libro.

Cuando apareció, tuvo bastante buen eco, y hasta algunas críticas inteligentes. Me refiero a las no convencionales; no me interesan las módicamente elogiosas. Y esto prosigue en 1993, lo que indica que el libro parece seguir conservando alguna vigencia y cierto interés. Desde luego que no tendré la jactancia de mencionarlos a todos. Citaré unos pocos, y en cada caso por distintas razones.

Para comenzar, el mencionado trabajo de Adriana Puiggrós favorece todo intento de comprensión y evaluación, por la sagacidad de sus juicios y el manejo de una amplia bibliografía. Otra referencia: en una revista que publica la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Rosario, hay otro trabajo, pero de mucho menor envergadura, que de todos modos llama la atención sobre la historia de la educación. Me refiero al de María de los Ángeles Sagastizabal, denominado “Corrientes historiográficas en la historia de la educación argentina”.³

Acabo de adquirir en Madrid un libro que recoge los trabajos de un Congreso de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación, y se titula *A História da Educação em Espanha e Portugal*, donde aparece un artículo bastante elogioso de mi trabajo, pero revela bastante incomprensión sobre

³ [María de los Ángeles Sagastizabal, “Corrientes historiográficas en la historia de la educación argentina”, *Revista de Ciências de la Educação*, núm. 1, 1992, pp. 49-74. N. de G. O.]

su espíritu. Así por ejemplo, llama logomaquia a mi periodización.⁴ Veamos los criterios que aplica. Para abordar, por ejemplo, la relación Progreso y Educación en la España del siglo XIX, propone que se consideren los siguientes elementos — cito textualmente —: “Constituciones de 1812, 1837, 1845, 1856, 1869, 1876, 1931, 1978; las leyes electorales de 1836, 1868, 1870, 1877, 1899 y 1907, con las leyes de imprenta de 1844, 1868 y 1883, los Concordatos de 1851, 1884 y 1853”, y a esto añade una larga lista de leyes de educación que no leeré. ¿Con esto el autor cree que podrá explicar algo? Convendrán conmigo que alguien que conozca minuciosamente esos textos legales podrá no entender nada de la relación “progreso/educación”, o, peor aún, la incompreensión del problema se verá perjudicada por esa “cortina” legal.⁵

Reconoce Claudio Lozano que hay tres libros importantes sobre historia de la educación latinoamericana. Uno es el del ecuatoriano Uzcátegui, *Historia de la Educación en Hispanoamérica*,⁶ el mío, y

⁴ [Claudio Lozano Seijas, “Historiografía de la educación colonial”, en António Nóvoa y Julio Ruiz Berrio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Atividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, p. 214. N. de G. O.]

⁵ *Ibid.*, p. 223.

⁶ Emilio Uzcátegui, *Historia de la Educación en Hispanoamérica*, Quito, Editorial Universitaria, 1975.

el diccionario de Agustín Escolano Benito.⁷ Con respecto al libro de Uzcátegui —que no comentaré aquí— sólo diré que mal puede ser una historia continental cuanto estudia el proceso por países. Se ocupa de México, Paraguay, Puerto Rico, etc. ¡por países y por siglos! Para empezar, dedica 20 o 30 páginas a hablar de la falta de espacio, y compara los viajes de Colón con los viajes espaciales, tema que, como se advierte, está íntimamente vinculado al del libro, y sobre todo a la falta de espacio. Dentro de su criterio de periodización, dedica cuatro capítulos al período colonial, pero cuando comienza el de la Independencia de México, lo hace con la Reforma. En cambio, al abordar la República Dominicana, o en el caso de Paraguay, vuelve a incursionar desde la Colonia. Tampoco puede justificarse que conceda apenas dos páginas a Costa Rica, y en cambio dieciocho a Panamá. Además, quisiera creer que la historia de la educación mexicana es bastante más importante que la panameña. En suma, no me parece muy recomendable como historia de la educación latinoamericana.

Con respecto a la otra, la de Escolano Benito, creo que tampoco es una historia de la educación, y esto por una razón bastante sencilla: porque es un

⁷ [Agustín Escolano Benito (dir.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I y II*, Madrid, Anaya, 1984 y 1985. N. de G. O.]

diccionario, y no creo que un diccionario, por bueno que sea, pueda convertirse en una historia de la educación. ¿Creen ustedes, por ventura, que tomando todas las referencias dispersas que aparecen en la *Enciclopedia Británica* sobre temas históricos puede hacerse una historia universal? Convengamos que la respuesta será categóricamente negativa.

Se me atribuye ser injusto con autores u obras que considero “conflictivas” o “peligrosas”; así por ejemplo sería parcial con referencia a una obra de la envergadura de la de Sor Águeda María Rodríguez Cruz.⁸ Jamás escribí o dije que sea peligrosa. En mi libro he aprovechado la oportunidad de citarla para despertar el espíritu crítico, para ir señalando que algunas obras pueden ser útiles, con aportes de material utilizables, aun pudiendo discrepar con ella en algunos casos. Es el de Sor Águeda María Rodríguez Cruz un libro que recomiendo y respeto mucho por la documentación y la seriedad de su elaboración, pero simultáneamente me permito disentir de su interpretación. Si dedico media página a analizar ese texto es porque lo juzgo importante, y lo hago desde un punto de vista metodológico. Y además para advertir que hay libros que son utilizables con ciertos reparos. Estoy se-

⁸ Águeda María Rodríguez Cruz, *Historia de las Universidades Hispanoamericanas. Período Hispánico*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1973, 2 vols.

ñalando un desacuerdo, no impugnando. Además, digamos de paso que al afirmar, como lo hace la autora, que todas nuestras universidades son copia de Salamanca, en cierto modo me está dando la razón, en el sentido de reconocer implícitamente que era una cultura impuesta, y la institución universitaria un trasplante, porque la universidad de la colonia fue eso.

Personalmente, les diría que admito todas las críticas y comentarios, pues me llevan a reflexionar, a comprender mis propias limitaciones, y muchas otras veces a captar las de mis críticos y comentaristas, lo que también es una forma de aprender. Son gajes del mundo académico, y como tales debemos considerarlos. Los elogios sin fundamento son tan nocivos como las críticas maliciosas.

Aunque el tiempo apremia —me estoy excediendo demasiado con el tiempo que, generosamente, se me ha concedido— haré alguna acotación adicional, sin pretender agotar, ni mucho menos, los temas. Ustedes, al comentar mis puntos de vista, ya tendrán oportunidad de reabrir el debate. Cuando abordo las culturas prehispánicas estoy queriendo zafar de las polémicas entabladas entre quienes están endiosando la vertiente hispánica y negando totalmente la indígena, y a la inversa, quienes exaltan la aborígen contra la hispánica. Creo que ninguna de las dos tiene razón al simplificar. La cuestión debe plantearse en toda su riqueza y con

todas sus implicaciones. Debemos aprender a superar muchas falsas antinomias que generan tan estrepitosas como esterilizantes polémicas, o por lo menos nos compete contribuir a un más correcto planteamiento de los problemas.

Algunas culturas, como la azteca o la incaica, han sido idealizadas por momentos, olvidando que esas culturas fueron a su vez opresoras de otros pueblos, que sojuzgaron otras culturas. Pero infortunadamente sobre estos pueblos oprimidos casi no disponemos de datos acerca de su quehacer educativo. No debemos, insisto, idealizar pueblos que han sido opresores, pero tampoco en modo alguno subestimarlos. Como no corresponde subestimar la cultura española al admitir que impuso su cultura al trasplantar, por ejemplo, la institución universitaria. Pero entiéndaseme bien, no estoy propiciando una “tercera posición” (ridícula en este y en otros casos): quiero alentar actitudes científicas y desprejuiciadas. Bastante daño nos hacen los sectarismos y los falsos enfrentamientos.

Pongamos punto final a esta charla. Restan muchos elementos por considerar, y algunos ciertamente fueron abordados muy al paso. De todos modos, si no satisfago totalmente vuestras expectativas, tendrán ahora la oportunidad de comentar, criticar y preguntar.

Para mí, les reitero, fue una enorme satisfacción este reencuentro, sobre todo cuando, como aho-

ra, ya estoy apartado de la cátedra universitaria y he orientado mis investigaciones hacia otros horizontes (la historia de la tradición científica) que, si bien no están demasiado alejados de la historia de la educación (disciplina por la cual conservo siempre el antiguo fervor, y en la cual trato de mantenerme actualizado), mucho se distinguen de ésta. Pero en última instancia, ambos campos integran la historia de la cultura y de las ideas.

Quizás la mejor manera de restablecer el diálogo sería decirles: “Hablen ustedes, pregunten. El viejo profesor (autor de un libro que conocen y emplean, y ha sido el feliz pretexto de esta reunión), quiere escucharlos”. Gracias.

LAS IDEAS LANCASTERIANAS EN SIMÓN BOLÍVAR Y SIMÓN RODRÍGUEZ*

INTRODUCCIÓN

El origen, difusión y adaptación de la llamada “escuela lancasteriana” (también conocida como “enseñanza mutua”, “método de Madrás” o “sistema monitorial”), constituye un capítulo de sobresa-

° Ponencia presentada al “Congreso sobre el Pensamiento Político Latinoamericano” convocado por el Congreso de la República de Venezuela, Caracas, 26 de junio al 2 de julio de 1983. Como no disponemos de constancia alguna acerca de la publicación de este trabajo, según se prometió en su oportunidad, lo consideramos inédito al mes de mayo de 1997. [Editado posteriormente por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en el *Anuario de Historia de la Educación* publicado por la Fundación de la Universidad Nacional de San Juan, núm. 1, 1996-1997, pp. 203-219. Se sigue esta edición.]

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

En un estudio por nosotros publicado hace algunos años (*Modelos educativos en la historia de Amé-*

rica Latina),¹ señalábamos que durante el proceso emancipador y los años que siguieron al mismo la mayoría de nuestros países padeció un profundo dislocamiento poblacional, provocado por las migraciones de grandes masas, como consecuencia a su vez de la guerra; un intenso sacudimiento de la estructura social; un sensible empobrecimiento por la mengua de las actividades productivas y el derroche de recursos que reclamó el conflicto, amén de inestabilidad e incertidumbre derivadas de los altibajos de aquella lucha. Si bien durante la segunda década del siglo pasado perduraba la tradición borbónica que atribuía creciente importancia al Estado en materia de educación, tampoco es menos cierto que las verdaderas posibilidades de cumplir con estos propósitos habían empeorado, por los factores referidos, las precarias condiciones del erario y la consiguiente desorganización administrativa. De todas maneras debe señalarse, por lo menos en el espíritu que la nueva clase dirigente se estaba forjando, la perduración predominante de las ideas de la Ilustración, sobre todo en materia educativa y cultural, cuyo 'modelo' tratan de enriquecer con aportes significativos y, particularmente en los casos que nos interesan, con una notable vibración política, no exenta en ciertos protagonistas de originalidad (el Libertador Simón

¹ Santiago de Chile, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981, 4ª ed., Buenos Aires, A/Z Editora, 1995.

Bolívar y su maestro Simón Rodríguez constituyen un claro ejemplo en ese sentido, por sus ideas políticas el primero y pedagógicas el segundo). Y aunque por momentos puedan parecerse utópicas algunas propuestas o actitudes, ellas no dejan de verse como respuestas a nuevos requerimientos o principios incorporados por lo menos en el terreno teórico. No olvidemos que se asistía a una revolución profunda, aun en el plano conceptual: el hacedor de la historia había dejado de ser el Monarca lejano a quien obedecían súbditos dóciles; ahora era el Pueblo (que solía escribirse con mayúscula) integrado por unos átomos díscolos llamados ciudadanos. Por consiguiente debían enfrentarse nuevas responsabilidades que era menester satisfacer. Así, por lo que aquí más nos interesa, se trataba de estimular la participación de *todos* (autoridades, padres y, desde luego, maestros y alumnos) en el quehacer educativo; se mandan imprimir obras de avanzado espíritu democrático, aunque a veces pedagógicamente discutibles, para formar las nuevas generaciones; se intenta extirpar los castigos corporales de las escuelas; se alienta la preocupación por la enseñanza de la mujer o de los indios, negros, etc. Acerca de esto hay plurales testimonios en casi todos los constructores de nuestras nacionalidades y, muy en particular, en el Libertador Simón Bolívar; tan conocidas son las ideas respecto de este último que no parece necesario abundar sobre ellas.

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

EL MÉTODO LANCASTERIANO: SU ORIGEN Y PROPAGACIÓN

El estado de cosas al cual se acaba de aludir debe tomarse como marco de referencia para mejor en-

tender la razonabilidad de la acogida dispensada por las autoridades, o por sectores influyentes de la sociedad en diversos países de uno a otro extremo de América Latina, a la escuela lancasteriana; su rápida e intensa difusión tanto en el Viejo como en el Nuevo Mundo indican, por lo menos en cierto sentido, que respondía a una real necesidad. De otro modo habría que considerar casual la actitud coincidente y harto favorable demostrada por Artigas, Bolívar, O'Higgins, Rivadavia, San Martín, preocupados todos ellos por superar las carencias señaladas.

De todos modos parece prescindible analizar aquí las características del método, sus evidentes ventajas y sus también incuestionables limitaciones; baste mencionar que, por lo menos a juicio de sus entusiastas propagadores, el mismo permitiría impartir educación elemental simultáneamente a un millar de niños con el empleo de un único maestro, auxiliado éste en sus tareas por los alumnos más aventajados como monitores, aunque para ello fuese preciso recurrir a campanillas y silbatos que convertían el aula en algo bien semejante a un cuartel, con un régimen militarizado y un clima de rígida disciplina. La enseñanza elemental, gratuita eso sí, se reducía apenas a leer, escribir y contar, con empleo casi exclusivo de la memoria. Pero a pesar de todos los reparos que solían hacérsele, cabe admitir que constituía de alguna manera una respuesta acep-

table para el problema que planteaba la existencia de tantos hijos de familias humildes imposibilitados de concurrir a la escuela elemental. Al mismo tiempo habría que recordar aquí su carácter eminentemente urbano, vale decir insatisfactorio para solucionar idéntico problema en la por entonces abrumadora mayoría de la población, que seguía siendo rural, lo que sin lugar a dudas implicaba una seria limitación.

Una bibliografía exigua en nuestro idioma sobre la materia registra, sin embargo, dos trabajos amplios y documentados, envejecidos ambos, cierto es, pero no por ello menos valiosos para intentar un primer abordaje de la propagación de la enseñanza mutua, y donde tampoco se descuidan las críticas más pertinentes al método aplicado. Nos referimos a Domingo Amunátegui Solar, *El sistema de Lancaster en Chile i en otros países sud-americanos*² y Jesualdo Sosa, “La escuela lancasteriana. Ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso-brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un apéndice documental”.³ Estos estudios son mucho más abarcadores de lo que sugieren sus tí-

² Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1895.

³ *Revista Histórica*. Publicación del Museo Histórico Nacional, Montevideo, año XLVII, 2ª época, tomo XX, núms. 58-60, 1953, pp. 1-262.

tulos, y a ellos recurrimos además de utilizar otros más modernos pero que al mismo tiempo son más circunscriptos.

El cuáquero Joseph Lancaster (1778-1838), hijo de obreros, se desempeñó como maestro en un miserable barrio londinense, y “como los recursos con que contaba [...] para atender su escuela eran escasos, éste debió encontrar los medios de disminuir los gastos, lo que lo llevó al ‘descubrimiento’ de la vieja enseñanza mutua [...] y la misma necesidad de economía condujo a nuevos perfeccionamientos”; aunque un tanto ingenua, esta explicación es útil. Ahora bien, los resultados obtenidos pronto le dieron pública notoriedad, y el eco de su experiencia, que trascendía el filantropismo corriente, llegó a conocimiento del rey de Inglaterra, cuyo apoyo y buena voluntad se conquistó, pero no así el de la jerarquía eclesiástica anglicana, que enfrentó a Lancaster con Andrew Bell (1753-1832). Éste, ya con anterioridad y durante su permanencia en la India, donde se desempeñó como misionero, había elaborado un método muy similar en apariencia inspirado en los procedimientos que utilizaban los maestros hindúes, sistema que trajo a su propia tierra al regresar en 1798. Llegados a este punto quisiéramos señalar, entre nosotros, dos hechos significativos desde el punto de vista del trasplante de ideas, pautas y técnicas de un medio a otro diferente; uno, cómo un país periférico y colonial (densa-

mente poblado, es cierto), tenía una respuesta para un problema que sólo comenzaba a plantearse una potencia colonialista que estaba transformándose de resultas de la Revolución Agrícola e Industrial. Y una segunda cuestión: cómo se propaga luego al resto del mundo desde el país imperial. Esta forma de difusión, dicho sea siquiera de paso, es menos infrecuente de lo que suele suponerse. Y desde otro plano surge una nueva interrogante: ¿en qué condiciones pudo trasplantarse aquel método a un medio tan distinto como era el latinoamericano?

Sin entrar a considerar siquiera el controvertido tema de la originalidad de este sistema de enseñanza al cual estamos refiriéndonos, y sobre el cual tanto se ha discurrido buscando lejanos cuando no remotos antecedentes, recordemos que el espíritu de la escuela lancasteriana, donde se admitían alumnos de todas las sectas sin exclusiones, disgustó a los grupos más conservadores que alentaban a Bell, pues estos se suponían amenazados por el principio de neutralidad religiosa que la iglesia anglicana rechazaba con vehemencia sectaria. Esta rivalidad estimulada llevó a constituir dos sociedades: The British and Foreign School Society, que orientaba Lancaster, y The National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church, que respaldaba a Bell. Una atenta lectura de los nombres de ambas instituciones ya indica sus diferencias.

Lancaster, a pesar de los obstáculos con los que tropezó y algunos de los cuales acabamos de indicar someramente, alcanzó a regir 95 escuelas con más de 30 000 alumnos, pero su mismo éxito desató en su contra una intensa campaña de descrédito que lo forzó a abandonar Inglaterra, donde su ejemplo había logrado ya fieles seguidores tan significativos como el utopista Robert Owen, quien adoptó dicho método en su escuela de New Lanark, y consideraba tanto a éste como a Bell, “entre los grandes benefactores de la humanidad”.

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

Alejado Lancaster de su país, contribuyó a propagar su método por Europa continental y los Estados Unidos. Pero fue sobre todo en Francia donde alcanzó verdadero éxito en ciertos períodos y perduró hasta mediados de los años setenta del pa-

sado siglo. Durante la Restauración “fue bandera del partido liberal en materia educativa”, y se lo consideró un abierto competidor de los establecimientos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, cuyos voceros reprochaban a los secuaces de la enseñanza mutua “quebrantar el orden social, al delegar en los niños un poder que sólo debía pertenecer a los hombres”.⁴ En 1815, con el decidido apoyo de Lazare Carnot, ministro de Instrucción Pública durante los Cien Días, comienza sus actividades en París, donde también se constituyó una *Société pour l’Instruction Élémentaire*; seis años después tenemos en Francia cerca de 1 500 escuelas, pero en 1828 sólo restan 258. Estas cifras revelan que los acontecimientos políticos gravitaban decididamente en el progreso de esta experiencia, que chocaba con diversos obstáculos y prejuicios.

En España, por su parte, aparece la escuela lancasteriana en 1818 y bastante antes se propaga por Estados Unidos. Limitamos nuestras referencias por ahora a sólo estos dos países, porque el propósito de las mismas es señalar cuán temprano fue el conocimiento que del método tuvieron tanto Simón Bolívar como Andrés Bello (en Londres, y en 1810 como veremos en seguida). Mas antes de proseguir subrayemos el hecho de que a nuestro

⁴ Gabriel Compayré, *Histoire de la pédagogie*, 5ª ed., París, Librairie Classique P. Delaplane, 1887, p. 435.

Continente llegó la versión más progresista de la enseñanza mutua, la menos sectaria y la revestida de una mayor sensibilidad social; por eso se habla sólo de la escuela lancasteriana ya que la otra vertiente (la de Bell) quedó confinada a su país de origen.

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

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

BOLÍVAR Y LANCASTER

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

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

Y agrega más adelante:

...Convencido estoy, por cuanto veo y oigo que la emancipación de la mente en la juventud de tu ciudad natal y de tu patria, es la única medida que al parecer falta para coronar las libertades con la plenitud de la gloria y el honor. La educación solamente puede efectuar esa tarea, y espero que ya que mi sistema excitó en tu mente un interés tan vivo y poderoso cuando estabas en Londres, recibiré ahora tu aprobación decidida y tu apoyo personal...

J. L. Salcedo-Bastardo, autor de *El primer deber*, obra que recoge científicamente organizado “el acervo documental de Bolívar sobre la educación y la cultura”,⁵ evoca que en aquella oportunidad “estaban, además del Precursor que actuaba como

⁵ Caracas, Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, 1973, de donde tomamos las transcripciones que siguen.

anfitrión de Simón Bolívar, Andrés Bello y Luis López Méndez”. Estos indicios nos permiten conjeturar que el Libertador fue, si no el primero, uno de los primeros latinoamericanos que trabó conocimiento temprano y directo con Lancaster, a la sazón ya bien conocido en Inglaterra por su actividad docente y por su libro *Improvements in Education, as it Respects the Industrious Classes of the Community*, aparecido pocos años antes. De tal manera que si el método de enseñanza mutua se difundió en otros países del continente hispanoparlante antes que en la Gran Colombia, ello se explica por la presencia y actividades de algunos de sus divulgadores adelantados; todo parece indicar, insistimos, que en cuanto a conocimiento directo, aunque teórico, del método lancasteriano debe concedérseles clara prioridad a Bolívar y a Bello, asistentes a la aludida entrevista, si bien, como es obvio, precedidos por Miranda, instalado de tiempo atrás en Londres, quien conocía y frecuentaba al educador.

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

...He tenido la honra de recibir la muy lisonjera carta de Ud. de Baltimore, cuya respuesta fue dirigida a los Estados Unidos de América con varios rodeos que debían dificultar mucho su arribo a manos de Ud. Ahora tengo el mayor placer sabiendo, por la favorecida de Ud. de Caracas, la determina-

ción que ha tomado de permanecer entre nosotros con el laudable objeto de propagar y perfeccionar la enseñanza mutua que tanto ha hecho y hará a la cultura del espíritu humano; obra maravillosa que debemos al ingenio singular del mismo que ha tenido la bondad de consagrarse a la instrucción de mis tiernos conciudadanos.

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

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

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

Los fragmentos transcritos son de suyo elocuentes y revelan tanto el claro juicio que tenía Bolívar de la importancia de la iniciativa, como así también su generosidad al anticipar, de su propio pe-

culio, una suma para que no demorase el inicio de las actividades, y esto a cuenta de recursos de fuente peruana con los cuales debía asegurarse el ulterior desenvolvimiento de la labor de Lancaster. (Además, y esto sea dicho de manera incidental, porque no nos parece oportuno historiar en detalle un episodio sobradamente conocido como éste, pero suficientemente revelador de las dificultades prácticas que ofrecía la época de la emancipación para introducir innovaciones, baste recordar el epistolario de Bolívar para comprobar cuántos obstáculos encontró y cuánto tiempo requirió hacer efectivo a Lancaster el anunciado adelanto hecho para atraerlo hacia tierras americanas; el 31 de mayo de 1830 todavía reaparece en la correspondencia el tema del pago de la letra firmada por Bolívar.)

Las opiniones aquí expuestas por Bolívar pueden rastrearse desde antes; así, el considerando inicial del decreto firmado en Lima el 31 de enero de 1825, que ordena establecer una Escuela Normal en cada departamento del Perú, leemos: “Que el sistema lancasteriano es el único método de promover pronta y eficazmente la enseñanza pública...”. ¿Qué argumento o razones pudieron entusiasmarlo tanto como para decir que era ese el *único método eficaz*? En cierto modo, una respuesta puede buscarse en otro fragmento de la ya citada carta del 9 de julio de 1824, cuando Lancaster le escribe:

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

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

Me parece que he emprendido un trabajo casi de Hércules. A consecuencia de la opresión de España no se encuentra en el país ningún libro ele-

mental de ninguna clase. Todos los tengo que preparar, hacerlos traducir y ponerlos en uso, y tengo la esperanza de alcanzar grande éxito, si continúa la salud y la paz interna.

Permítome indicar que nunca podrá la juventud de esta nación contar para las escuelas con libros importados del extranjero. La importación será siempre costosa, y el surtir de libros a las escuelas de una nación, es causa no pequeña de gastos y de trabajo. Desde el momento que obtenga los recursos, espero tener una prensa y tipos propios, para dirigir la producción de libros de texto, pizarras y otros materiales de uso público. Desearía en todas esas cosas no incurrir en pérdidas; pero no deseo ni ganancias ni riquezas, sino un moderado pasar y facilidad de ser útil; para ser rico en buenas obras y buena voluntad hacia todo el mundo; para hacer de Colombia mi patria y de Caracas mi residencia; y para contribuir a la dicha de todos, jóvenes o viejos con quienes esté en contacto.

Basta releer las palabras por nosotros destacadas en el texto transcrito para advertir cuánto debió interesar a Bolívar la propuesta, donde se hablaba de problemas que lo habían desvelado desde años antes. Juzgamos que la entusiasta aceptación de las ideas lancasterianas por parte del Libertador se explica porque aquellas *coinciden* con sus antiguas inquietudes por la educación y la cultura,

como con facilidad podrá colegirse si recordamos —además de su labor como estadista— tanto la influencia que sobre él ejercieron durante su período de formación las conocidas enseñanzas de Simón Rodríguez (“¡Oh mi maestro! ¡Oh mi amigo! ¡Oh mi Robinson...! Sin duda es Ud. el hombre más extraordinario del mundo...”, le escribe desde Pativilca el 19 de enero de 1824 en carta profundamente recordada), como los pensadores de las diversas corrientes ilustradas, vertientes todas que contribuyeron a estructurar su ideario.⁶ Este interés bolivariano es bien anterior a la llegada de Lancaster a Caracas, como puede verificarse con facilidad; basta para ello recorrer los elocuentes textos reproducidos en el ya citado libro de J. L. Salcedo-Bastardo.

En su célebre *Discurso de Angostura* (15 de febrero de 1819) dice Bolívar: “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades”. Y sobre todo su notable y original propuesta de un Poder Moral, en particular cuando allí alude a las atribuciones de la Cámara de Educación, por ejemplo, en materia de publicación

⁶ Manuel Pérez Vilas, en *La formación intelectual del Libertador*, 2ª ed., Caracas, Ediciones de la Presidencia de la República, 1979, lo documenta abrumadoramente.

en español de “las obras extranjeras más propias para ilustrar la nación [...] haciendo juicio de ellas, y las observaciones o correcciones que convengan” (art. 3); “Estimulará a los sabios y a todos a que escriban y publiquen obras originales sobre lo mismo, conforme a nuestros usos, costumbres y gobierno” (art. 4); publicación de datos y conocimientos como estímulo para la futura labor de estudiosos e ilustración de todos (art. 5); “No perdonaré medio ni ahorraré gasto ni sacrificio que pueda proporcionarle estos conocimientos [...] comisionará [...] hombres celosos, instruidos y despreocupados que viajen, inquieren por todo el mundo y atesoren toda especie de conocimientos sobre la materia” (art. 6); “Pertenece exclusivamente a la Cámara establecer, organizar y dirigir las escuelas primarias...” (art. 7); “Siendo nuestros colegios actuales incapaces de servir para un gran plan de educación...” (art. 8).⁷

Este desvelo casi obsesivo, admirablemente elaborado en el plano teórico, también se manifiesta en mil oportunidades en el terreno práctico; así, cuando decreta la creación de un Colegio de Educación para los Huérfanos, Expósitos y Pobres, en Santa Fe, escribe: “Considerando que la educación e instrucción pública son el principio más seguro

⁷ Véase Armando Rojas, *Ideas educativas de Simón Bolívar*, Barcelona, Plaza y Janés, 1972.

de la felicidad general y la más sólida base de la libertad de los pueblos” (17 de setiembre de 1819).

Insistimos: las menciones en idéntico sentido podrían multiplicarse, pero con las realizadas queremos destacar que, contrariamente a lo que algunos pudieron suponer, no fueron las ideas de Lancaster las que ofrecieron a Bolívar instrumentos para organizar un sistema educativo, sino que el inglés —personalidad altruista y complicada— contribuyó a realizar los proyectos de antiguo madurados y que los vaivenes de las guerras fueron posponiendo. La presencia —y la experiencia— del inspirador de la enseñanza mutua auxiliaron los planes bolivarianos, tanto en materia educativa, tomada ésta en un sentido estricto, como también porque concordaban con muchas otras preocupaciones de su tarea de gobierno; así el estímulo a “aquellos virtuosos y magnánimos extranjeros que prefieren la libertad a la esclavitud, y, abandonando su propio país, vienen a América trayendo ciencias, artes, industrias, talentos y virtudes” (Carta al general John D’Evereux, firmada en Angostura el 17 de setiembre de 1818). O esta orden: “Mándeme usted de un modo u otro la imprenta que es tan útil como los pertrechos...” (Carta a Fernando Peñalver, Guayana, 1° de setiembre de 1817).

Conjeturamos que la interpretación favorece el juicio histórico y establece un distinguo que no por sutil es menos significativo; sin desconocer

los merecimientos del aporte lancasteriano (sobre sus limitaciones hablaremos en seguida en función de los reparos críticos expuestos, entre otros y en varias oportunidades, por Simón Rodríguez), recordemos con qué espíritu crítico se acogían o se disponían a acoger las ideas o las técnicas procedentes del Viejo Mundo (reléase, en este sentido, el citado artículo 3° de las Atribuciones de la Cámara de Educación).

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

ALGUNAS CRÍTICAS.

SIMÓN RODRÍGUEZ

Ilustrativo, aunque apenas indirectamente vinculado al tema, sería registrar críticamente la experiencia lancasteriana en los distintos países de Hispanoamérica donde ella alcanzó influencia cierta; pero hacerlo sería ampliar en exceso este trabajo sin agregarle, sin embargo, elementos que enriquezcan la interpretación. Baste por tanto recordar que salvo en México, donde tuvo un éxito significativo y per-

durable, en el resto de los países pronto comenzó a debilitarse, y esto apenas desaparecieron de la escena política los Libertadores Bolívar y San Martín. Recordemos que también en su momento el vencedor de Chacabuco respaldó la enseñanza mutua convencido de su utilidad; así, por ejemplo, expresa su opinión en un Decreto del Supremo Gobierno, en Lima, del 6 de julio de 1822:

...Sin educación no hay sociedad... En varios decretos se ha enunciado que la introducción del sistema de Lancaster en las escuelas públicas era uno de los planes que se meditaban: aún no es posible calcular la revolución que va a causar en el mundo el método de la enseñanza mutua, cuando acabe de generalizarse en todos los pueblos civilizados; el imperio de la ignorancia acabará del todo, o, al menos, quedará reducido a unos límites que no vuelva jamás a traspasar...

Luego de extensos considerandos, de los cuales sólo transcribimos un sugestivo fragmento, enuncia en su artículo 1º: “Se establecerá una Escuela Normal conforme al sistema de enseñanza mutua, bajo la dirección de don Diego Thompson...”, y en el 4º: “En el término preciso de seis meses, deberán cerrarse todas las escuelas públicas de la capital, cuyos maestros no hayan adoptado el sistema de enseñanza mutua...”. Como podrá inferirse del

pasaje transcripto, hay una profunda afinidad espiritual entre los dos Libertadores, circunstancia que nos parece muy significativa.⁸

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

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

⁸ Información complementaria sobre el desenvolvimiento del citado método podrá hallarse en nuestro trabajo *Modelos educativos en la historia de América Latina*.

un pedido de Antonio José de Irisarri (a la sazón en Chile), pidiéndole información sobre el método de enseñanza mutua, le responde, desde Londres, manifestándole que es el sistema “más socorrido por las naciones cultas y el que se sigue con más provecho en los pueblos que por la densidad de su población no están en aptitud de hacer grandes desembolsos para fundar numerosas escuelas” y “está llamado por esta causa a propagarse muy rápidamente en América e influir en sus destinos, si se le adopta con aquellas precauciones que expondré en seguida”.

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

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

La esencia de sus reparos aparece en el siguiente párrafo:

La enseñanza... queda confiada a la memoria de los mismos monitores que repiten imperfectamente lo que han oído, con lo cual, lejos de avanzar hacia el desarrollo del espíritu de crítica de los jóvenes, este sistema, procedimiento o plan, lo dificulta por

todo extremo. Ud. convendrá conmigo que una enseñanza que no procura acrecentar y desarrollar la observación y otras nobles facultades, no puede ser completa ni producir en el porvenir el menor provecho.⁹

En una obra asaz curiosa,¹⁰ encontramos además de llamativas referencias sobre supuestos antecedentes hispánicos de la escuela lancasteriana, consideraciones críticas bastante pormenorizadas y atendibles sobre los métodos pedagógicos y didácticos que propugnaba, para terminar señalando la significativa omisión de la educación cívica: "...no se da la más mínima idea de catecismo constitucional ni de obligaciones civiles". Podría alegarse, y con sobrada razón, que esta referencia al lancasterianismo español no puede generalizarse legítimamente. En efecto, esta objeción nos parece justificada, pero téngase en cuenta que en este pasaje sólo estamos recogiendo críticas de diversas fuentes que mejor permitan captar el movimiento, y que no nos hemos

⁹ Los citados fragmentos de la carta los tomamos del interesante artículo de Alexis Márquez Rodríguez, "Bello y Lancaster", publicado en *Bello y Londres. Segundo Congreso del Bicentenario*, tomo I, Caracas, Fundación La Casa de Bello, 1980, pp. 165-176.

¹⁰ Mariano Carderera, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, tomo III, Madrid, Imprenta de A. Vicente, 1856, pp. 333-340.

propuesto historiar en modo alguno ese método y menos todavía comparar sus distintos rasgos según los países donde el mismo fue aplicado.

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

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

ENSEÑANZA MUTUA

es un disparate.

Lancaster la inventó, para hacer aprender la Biblia DE MEMORIA.
Los discípulos van a la Escuela... a APRENDER!... no a ENSEÑAR!
ni a AYUDAR a ENSEÑAR.

Dar GRITOS y hacer RINGORRANGOS

no es aprender a LEER ni a ESCRIBIR.

Mandar recitar, de memoria, lo que NO SE ENTIENDE,

es hacer PAPAGAYOS, para que... por LA VIDA!...

sean CHARLATANES

Si bien en otro contexto, y con diferente intención, ya hemos visto que en Francia se le hicieron al método las mismas críticas: que los niños concurrían a la escuela para aprender y no para

enseñar. Y prosiguen ahora las observaciones de Don Simón Rodríguez a un recurso que entendemos juzgaba —para decirlo con palabras de hoy— autoritario y memorista, y que por su formación rousseauniana evidentemente no podría admitir:

Enseñen a los Niños a ser PREGUNTONES!
para que, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les mande hacer,
se acostumbren a obedecer... a la RAZÓN!
no a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS
ni a la COSTUMBRE, como los ESTÚPIDOS.¹¹

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

...Establecer en las capitales, las ESCUELAS DE VAPOR inventadas por Lancaster, a imitación de las SOPAS A LA RUMFORT establecidas en los hospicios. Con pocos maestros y algunos principios vagos, se instruyen muchachos a millares, casi de balde, y salen sabiendo mucho, así como con algu-

¹¹ Véase Simón Rodríguez, *Obras completas*, tomo II, Caracas, Universidad Simón Rodríguez, 1975, pp. 25ss., publicación precedida de un extenso estudio de Alfonso Rumazo González sobre “El pensamiento educador de Simón Rodríguez”.

nas marmitas de Papin y algunos huesos, engordan millares de pobres, sin comer carne...¹²

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

El objeto del autor, tratando de las Sociedades
Americanas, es la
EDUCACION POPULAR
y por
POPULAR... entiende... GENERAL.

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

¹² *Ibid.*, p. 186.

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

Dónde iremos a buscar modelos?...

—La América Española es *original* = ORIGINALES han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y *ORIGINALES* los medios de fundar unas y otro.

O Inventamos o Erramos.

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

SOBRE EL QUEHACER FILOSÓFICO
LATINOAMERICANO.
ALGUNAS CONSIDERACIONES
HISTÓRICAS Y REFLEXIONES
ACTUALES*

En un ensayo reciente, al abordar la “situación del filósofo argentino”,¹ Víctor Massuh destaca el extraño sino de nuestra cultura, y en este caso, más específicamente, el de nuestro quehacer filosófico; alcanzada la “normalidad” en el sentido que a esta expresión atribuía Francisco Romero, la filosofía parece haber perdido peso específico y reducido, notable y perceptiblemente por ahora, el ámbito de su trascendencia; con ello “deja de constituir un

* [Publicado originalmente en la *Revista de la Universidad de México*, núms. 6-7, México, febrero-marzo de 1972, pp. 19-24.]

¹ En *Revista de Occidente*, núm. 100, Madrid, julio de 1971, pp. 135-141.

sistema de ideas orientadoras de la vida contemporánea”. Esta afirmación permite, por supuesto, mayores desarrollos, o mejor aún, una consideración con perspectiva histórica, que intentaremos aquí para buscarle, por otras vías, una explicación quizás distinta y llegar probablemente a conclusiones diferentes; nuestro ámbito, por lo demás, será continental.

Romero señalaba que, como resultado de la reacción antipositivista,

el interés filosófico se amplía, gana en hondura y continuidad y, podría decirse, se normaliza acortando sucesivamente la distancia respecto a los países de vida filosófica intensa, en un afán por repensar los grandes temas de la actual problemática que se va consolidando, sin que hasta ahora haya logrado su autonomía.²

Transcurridas prácticamente tres décadas de enunciadas estas proposiciones, cobran relieve ciertos factores que parece interesante agregar, sin entrar de lleno por ahora al tema de la “autonomía” ni al de la “originalidad”.

² “Tendencias contemporáneas en el pensamiento hispanoamericano”, en *Sobre la filosofía en América*, Buenos Aires, Editorial Raigal, 1952, pp. 11ss. El ensayo citado es de 1942.

Hemos asistido, y asistimos, a un desarrollo, en muchos respectos notable, de los estudios universitarios de estas disciplinas, con la multiplicación de institutos, cátedras, seminarios y también congresos; casi nos atreveríamos a hablar de una verdadera “explosión”. Y como era de prever, el crecimiento cuantitativo se ha tornado cualitativo. A todo esto, y vinculado al mismo proceso, debe subrayarse, por supuesto, la notable producción bibliográfica sobre la materia y disciplinas afines, si bien constituida en su mayoría por traducciones, no por ello faltan estudios serios, bien trabajados, escritos por latinoamericanos. Se vierten a nuestro idioma, al poco tiempo de aparecidas, obras publicadas en diversas lenguas. Y también las traducciones de los clásicos ya son satisfactorias; en este sentido podría afirmarse que casi todas las obras de pensadores de primera magnitud —con escasísimas excepciones— poseen una versión digna; así, entre las más recientes, recordábamos la *Fenomenología del Espíritu* y la *Ciencia de la Lógica* de Hegel, o el *Ensayo sobre el entendimiento humano* de Locke. Más todavía, hay varias colecciones de obras que se imprimen desde México hasta Buenos Aires, donde se incluyen sólo y únicamente trabajos escogidos en presentaciones muy dignas, las más de las veces adecuadamente prologadas y anotadas. Los profesionales trabajan con los textos en sus idiomas originales. También hay revistas, casi siempre

sostenidas por el esfuerzo denodado y la vocación porfiada de algunos pocos hombres. El día que pueda efectuarse un relevamiento bibliográfico de todo lo publicado —original o traducido— a nuestra lengua, constituirá una verdadera y muy grata sorpresa. Y esta tarea muy bien podría ser encarada, como organizada labor colectiva, por las universidades del Nuevo Mundo en colaboración con las españolas. Algunas ciencias (tales como las matemáticas, la física, la historia, la pedagogía, etc.), y ciertas actividades interdisciplinarias, requieren un apoyo creciente de la filosofía; lo corrobora, por ejemplo, la importancia adquirida por la epistemología.

Pero tanto esta innegable ampliación como la acrecentada densidad ejercen una influencia aparentemente menguada. Y esto requiere una explicación. Se trata de un aspecto decisivo, de un problema poco menos que crucial, que Norberto Rodríguez Bustamante denomina acertadamente la “funcionalidad de la filosofía en tierra latinoamericana”, es decir, entre otras dimensiones, de su inserción como sustrato y sostén de actitudes ideológicas. Para encarar siquiera parcialmente lo que llevamos anotado, permítasenos un rodeo.

Desde hace varios años estamos trabajando en un intento de ordenamiento conceptual o periodización de las grandes corrientes del pensamiento latinoamericano, con el propósito de referirlas a sus

dimensiones históricas, sociales y culturales. De este modo, habría para nosotros tres momentos: el primero, “cultura impuesta”; el segundo, “cultura aceptada o admitida”, y el tercero, “cultura discutida o criticada”.

Llamo “cultura impuesta” a la correspondiente al período colonial, cuando hay dependencia visible y sensible de alguna metrópoli. Así la filosofía, superado el brillante y brevísimo período inicial que permitió el ingreso de las frescas ideas renacentistas, queda subordinada a la teología, de acuerdo con las tradiciones más o menos empobrecidas de la Contrarreforma. Rige entonces, indiscutida, una tabla de valores donde el papel de la filosofía está muy claramente determinado, como también lo está, de alguna manera, el margen tolerable y admisible de las heterodoxias. (Estas heterodoxias, por fortuna ya fueron estudiadas en notables monografías de historia de las ideas aparecidas durante los últimos veinte años.) Predominaba una concepción dogmática, con afirmación del principio de autoridad, un apartamiento de todo lo que pueda constituir alguna novedad o presumirse como tal. (En su *Tesoro* de 1611 dice Covarrubias: “*Novedad*: cosa nueva y no acostumbrada. Suele ser peligrosa por traer consigo mudança de uso antiguo”; vocablo que, según María Ángeles Galino, conservará hasta el siglo XVIII el sentido de “desgracia”.) Hacia la mitad de la centuria de las lu-

ces comienzan a difundirse, borrosa y tímidamente al principio, las nuevas ideas de la Ilustración. De esta manera, la enseñanza impartida desde las cátedras de filosofía responde, implícita o explícitamente, a una concepción que bien pudo ser considerada funcional y satisfactoria para la metrópoli, pero que en cambio no lo era para nosotros, o mejor expresado, muestra su total disfuncionalidad con respecto a las necesidades y puntos de vista americanos; aunque refinados análisis contemporáneos revelen en la estructura de aquel pensamiento tradicional algunas fracturas y menor coherencia que la que cabía presumir, en modo alguno constituían los prerequisites mínimos para lanzarse a una gran aventura como es el filosofar. Sus rigideces y falta de permeabilidad quedan demostradas por el hecho que la filosofía católica no siempre soportó airoosamente los embates de las nuevas corrientes del pensamiento moderno; aunque rechazados, por momentos con más énfasis que razones y convicción, Erasmo, Descartes, Gassendi, como así también los científicos Copérnico y Newton, dejarán su impronta. En suma, esa etapa no nos incorpora al mundo que estaba signando la modernidad, sino que comenzamos a vivir, ya desde entonces, un *destiempo* o *asincronía* que constituirá una de las constantes de nuestra vida cultural.

El segundo momento, que denomino de la “cultura aceptada” o, si se prefiere, “*libremente* admiti-

da”, caracterízase por que las corrientes filosóficas, y más en general las culturales, son acogidas por la eficacia explicativa y operativa —por lo menos aparente— que parecen demostrar en los países de Europa donde se generan y alcanzan fuerte predicamento; factor no menos significativo es el prestigio que las circunda y recomienda; entre nosotros se admiten y consienten. De las ideas de la Ilustración, entreveradas con aportaciones del liberalismo político y económico, y más luego del sensualismo, la Ideología, el utilitarismo, el romanticismo social, el positivismo y el antipositivismo (para mencionar únicamente las más conocidas), tenemos ejemplos notables en todos los países de nuestra América hispanoparlante. Con mayor o menor retraso, más o menos ahondadas, mejor o peor naturalizadas, permiten vertebrar una concepción que, por lo menos a juicio de sus seguidores, posee dos notas que la encarecen: son “modernas y eficaces”. Y en este sentido pasan a desempeñar un papel de innegable trascendencia: acortan distancias temporales e incrementan, sin pretender alcanzarla por cierto (tampoco se la había propuesto), la autonomía cultural del Nuevo Mundo. Legitimadas de este modo se hacen inspiradoras de políticas nacionales y de legislaciones infortunadamente más nominales que efectivas; fecundan, además, y casi siempre, corrientes literarias y artísticas. Sin olvidar las tempranas intuiciones de hombres como los

argentinos Alberdi y Echeverría (“Somos independientes pero no libres”, escribirá éste) sobre el significado y alcance de una *cultura nacional*, podríamos acercarnos a una explicación más esclarecedora quizás, si tomamos en cuenta que el modelo de desarrollo, a la sazón implícita o explícitamente acatado, es el que los economistas actuales denominan de “crecimiento hacia afuera”, es decir, que en vez de desarrollarse hacia adentro, de homogeneizarse desde el punto de vista poblacional o de las estructuras económicas, sociales y culturales, nos vinculamos a los mercados internacionales como solícitos compradores de productos manufacturados y aceptantes de ideas, al par que diligentes proveedores de materias primas. En muchos casos las distorsiones provocadas por este proceso ahondan las diferencias, ya notables, entre la clase dirigente y el resto del país. Ahora bien, en cada una de esas instancias — que no parece indispensable analizar aquí — la prueba de la eficacia de esas ideas quedaba demostrada, puesto que nuestros países parecían “progresar” en el sentido por ellos indicado, aunque sus limitaciones tampoco tardarían en ser percibidas. Si al término del primer momento señalado se planteó una suerte de contrapunto dialéctico entre las corrientes ortodoxas y las heterodoxas, como así también la insistencia sobre la impostergada necesidad de secularizar la vida política y cultural, otro tanto ocurrió en este segundo

momento: durante el siglo largo que va desde la emancipación a 1930 se registran manifestaciones de un esfuerzo, atrevido en ciertas circunstancias, aunque no siempre muy riguroso, por acercarse o alcanzar una suerte de *nacionalización* del pensamiento. Por ello, aquí, empleando las precisiones de Augusto Salazar Bondy, convendría hablar de *peculiaridades* antes que de *originalidad*, *genuinidad* o *autenticidad*.³ La nota esencial la constituirá el surgimiento de los Estados, cuya personalidad comienza a perfilarse de manera creciente. Ya casi al término del período la Revolución Mexicana significa un acontecimiento de trascendencia cierta que abre anchas posibilidades al liberar ingentes energías espirituales y materiales. En esa circunstancia parece oportuno citar a José Vasconcelos. Y por otro lado, siempre dentro del mismo lapso, si bien en un plano más ideológico que filosófico, cabe recordar la presencia de José Carlos Mariátegui, un pensador que por aquel entonces y en el Perú, hace un notable y más tarde influyente esfuerzo por arraigar en América Latina el pensamiento marxista que, si bien conocido desde varias décadas atrás, no lo era siempre a través de sus fuentes, o quedaba estropeado por divulgadores sectarios y simplistas. Quizás a los cuatro grandes

³ *¿Existe una filosofía de Nuestra América?*, México, Siglo XXI Editores, 1968, pp. 100-101.

“fundadores”, antipositivistas todos, Alejandro Korn, Carlos Vaz Ferreira, Alejandro O. Deústua y Antonio Caso, no sea indispensable añadir más nombres para ilustrar las contradicciones que, en el campo de las ideas filosóficas, incubaba el “modelo de crecimiento hacia afuera”, que paulatinamente mostraría sus limitaciones y debilidades.

Pero aquel modelo pareció quedar agotado en 1930. Se produce la catastrófica crisis del mundo capitalista con la fragmentación del mercado internacional, y una imperiosa e impostergable necesidad de “crecer hacia adentro” para sobrevivir, o por lo menos no subordinarse a una tan franca como frágil dependencia que ni siquiera era capaz de asegurar una incierta estabilidad. Así, pues, la “cultura admitida” entra en eclipse. El momento siguiente, que nos pareció apropiado denominar “cultura discutida o criticada”, lleva ya cuatro décadas grávidas de acontecimientos nacionales e internacionales que han quebrado para siempre todo quietismo y entorpecen cada vez más la posibilidad de admitir, de manera pasiva, influencias; esto no importa negar la perduración de algunas corrientes tradicionales. Se han agravado las tensiones al alterarse las estructuras, caracterizadas por un intenso proceso de urbanización, por el aumento de la saturación rural en casi toda América, por la pérdida de la importancia internacional de nuestras materias primas, por el desordenado desarro-

llo de manufacturas e industrias y por el endeudamiento financiero y la adopción de pautas ajenas. Pero de aquí tampoco se sigue un incremento de la homogeneidad interna, ni mucho menos. Antes bien, al lado de ciertas “islas de modernidad” donde sí parece viable pretender copiar modelos de diversificación, que en seguida se muestran prematuros y gravosos, se advierten “océanos de marginalidad”. En el terreno más estrictamente filosófico, las urgencias de una actitud crítica estimulan el acercamiento a una multiplicada corriente de influencias procedentes de Alemania, Francia, Inglaterra y, en menor escala, de Estados Unidos y España; serán nuestros proveedores de ideas, estímulos e incitaciones, que encontrarán eco y expositores no sólo rigurosos sino también profundizadores de méritos. De todas maneras esa pluralidad de corrientes gravita apenas sobre núcleos muy reducidos, aunque a veces influyentes; pero en líneas generales podría decirse que no alcanzan a encarnarse en la realidad ni ayudan a entenderla y transformarla. Y respecto a corrientes ideológicas ya presentes desde mucho antes, se comprueba una intensificada difusión del marxismo, que no excluye el surgimiento de heterodoxias en su seno. También debe registrarse la renovación del pensamiento de la Iglesia, sobre todo con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial; salvo la influencia de Jacques Maritain, un verdadero adelantado, bien

poco nuevo y seductor había dado antes la filosofía de inspiración católica.

Con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial debemos recordar otro acontecimiento histórico de singular relieve: la Guerra Civil Española, que provocó, en su momento, una enérgica crisis en las conciencias de los pensadores latinoamericanos; además, un resultado inesperado; entre sus bien diversas consecuencias, cercanas o remotas, una para nosotros fecunda migración de algunos hombres excepcionales. Sin todos estos elementos poco fácil sería entender, pongamos por caso, la aparición de un pensador como Leopoldo Zea, producto de las circunstancias de su país tanto como del rigor impuesto por la presencia activa de maestros tales como José Gaos, y las estimulantes meditaciones de Caso y Ramos. (Con lo cual en modo alguno pretendemos explicar las ideas de Zea sino apenas situarlo en su tiempo.) Para nosotros la importancia de la porfiada reflexión del autor de *El positivismo en México* (precursor en un campo decisivo, que tiene hoy continuadores en otros países del continente), estriba en que su insistencia abrió muy anchas y muy ricas perspectivas para el análisis de las determinantes histórico-culturales que facilitan no sólo el más hondo y prolijo conocimiento de las influencias, sino —y esto es lo que estimamos mucho más perdurable— el esfuerzo por explicar, por desentrañar el sentido, el

arraigo y la función del pensamiento filosófico en el contexto latinoamericano. Como lo apunta Zea,⁴ la afirmación de los rasgos definitorios de la propia personalidad nacional, o dicho menos ambiguamente, la propia nacionalidad, se hacen negando el pasado, para superarlo luego. Pero entre nosotros se registra un fenómeno distinto al observado en los llamados países centrales, donde la consolidación de la nacionalidad se hizo fortaleciendo sus rasgos específicos, una actitud que al mismo tiempo es una asunción de su propio pasado, pero que, por lo demás, coincide con un crecimiento hacia adentro, que les permitió enriquecerse afirmándose. Nuestra América Latina siguió una trayectoria harto diferente: pretendió afirmar su personalidad universalizándose, vale decir, incorporándose al esquema mundial (que no era otra cosa que la proyección del esquema de los países centrales). Por eso nuestros países, en un momento dado, en vez de crecer hacia adentro, lo hicieron hacia afuera, y si bien se *formaron* o *conformaron* lo hicieron *deformándose*. “En pie ha quedado —escribe Zea—, el problema de la *conciencia* de estos pueblos, como el paso de una realidad concreta a la universalidad no menos concreta”.

⁴ “El problema cultural de América Latina”, en *Dos ensayos*, Valencia, Universidad de Carabobo, 1960, pp. 103ss.

Frente al ahistoricismo de pasadas décadas surge ahora una conciencia crítica e histórica, estimulada por la intensa politización de la vida latinoamericana, y en particular la de sus sectores universitarios e intelectuales, que nos parece una de las características más notables del momento actual, por lo demás absolutamente indispensable para alcanzar aquello que postula Augusto Salazar Bondy: “Una cancelación sistemática de prejuicios, una superación de ilusiones y mitos enmascaradores, una radical desmistificación de la vida ha de ser el resultado positivo de esta función instrumental y crítica de nuestra filosofía”.⁵

Constituyen una actitud francamente positiva todos estos esfuerzos de toma de posición, de perspectiva y de responsabilidad, estas negaciones críticas de la supuesta universalidad postulada por Occidente, pues hemos sido pueblos marginados por Occidente. Por consiguiente todo abordaje implica reconocer que debemos meternos en la historia, aunque hayamos sido puestos —dice Zea— “fuera de la historia, creación occidental”.⁶

A las muchas notas que parecería pertinente agregar recordemos que perdura un prejuicio de

⁵ “Filosofía y alienación ideológica”, en *Perú: hoy*, México, Siglo XXI Editores, 1971, p. 334.

⁶ *América en la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957, p. 56.

vieja data que atribuye un valor mágico a las ideas, como si ellas actuasen y se impusiesen por simple presencia. (Repárese, por ejemplo, en que corrientes iluministas pudieron servir para justificar ciertos despotismos más o menos ilustrados.) Y también tenemos su contrapartida: la actitud pragmática e ingenua, que experimenta una por momentos inexplicable desconfianza para con las ideas. Por tanto, debemos apuntar aquí que ellas, las ideas, sólo tendrán vigencia y fecundidad toda vez que expresen una toma de conciencia del proceso dentro del cual se está trabajando, sienten las premisas de su superación, no entorpezcan por dogmatismos o rigideces la posibilidad de enriquecerse asimilando elementos de diferentes o renovadas fuentes. Otra forma de alienación que aún perdura, aunque no demasiado importante sí sugestiva, consiste en la atropellada, superflua y malsana utilización de anglicismos, galicismos, germanismos y demás, cuando no idiotismos, con los cuales se mortifica casi siempre innecesariamente nuestro idioma, amén de la utilización de grafías (existencia: ex-cistencia: ek-cistencia: eq-cistencia, etc.) que realmente no merecemos. Aquí parece pertinente señalar las sabias y pocas veces recordadas palabras de Ambrosio de Morales, en su carta-prólogo al *Diálogo de la dignidad del hombre* de Fernán Pérez de Oliva, sobre la propiedad de los vocablos y la “abundancia..., variedad y lindeza” de nuestra lengua castellana.

Como se ha señalado muchas veces, y el concepto es de filiación romántica, la emancipación es algo mucho más importante que un mero crecimiento cuantitativo o una modernización superficial; tampoco equivale a un estricto “progreso” o transformación económica, social, política y cultural, pues bien pueden darse estas últimas sin que necesariamente se alcance una emancipación efectiva.

Afirmada de este modo la especificidad del proceso de los países latinoamericanos, piensa Zea, se llega a la noción de un destino. Si en Europa, escribe, el destino podía estar determinado por su historia, entre nosotros la historia debe ser necesariamente el apartamiento de una realidad dependiente, distorsionada y alienante. Casi obvio parece añadir que su contrapartida estaría dada por la afirmación radical del futuro y de sus potencialidades.

De lo que hasta aquí llevamos dicho, hartamente por cierto, podría deducirse que estas actitudes, inferidas como un denominador común del proceso histórico, constituyen la condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de *un pensamiento latinoamericano autónomo y auténtico*. Es decir, la actitud del verdadero creador, durante el primer momento, el de la “cultura impuesta”, fue de franca negación de la tabla de valores que se pretendía imponerle. Durante el segundo, el de la “cultura admitida”, aunque menos evidente, el problema se

planteaba en términos muy semejantes: para afirmarse era preciso negar el pretendido valor universal y eterno, poco menos que “natural”, de las ideas recomendadas, demostrar sus limitaciones y su relatividad. Para el último momento, “cultura criticada o discutida”, y que de alguna manera todavía estamos viviendo, la situación no parece muy diferente; si bien hay ciertas notas nuevas: la asincronía o retraso, que fueron factores significativos durante los dos momentos anteriores, han disminuido su incidencia o sencillamente han desaparecido y esto es así porque hemos alcanzado la “normalidad filosófica”, y también, debe agregarse, la profesionalización del filósofo.

Por otro lado también debe preocuparnos la perduración de ideas decimonónicas acerca de la *libertad* y la *soledad* del filósofo (que por momentos suele confundirse con una actitud que elude la responsabilidad), y en cuya estructuración se perciben resabios de un individualismo extremo, que se desentiende de las dimensiones sociales de la existencia humana, del lenguaje y de la misma disciplina. Para no reiterar aquí los percutidos lugares comunes contemporáneos, citemos a Spinoza: “*Homo, qui Ratione ducitur, magis in Civitate, ubi ex communi decreto vivit, quam in solitudine, ubi sibi soli obtemperat, liber est*” (*Ethica*, IV, LXXIII), que en la versión de Manuel Machado dice: “El hombre dirigido por la Razón es más libre en la Ciudad, donde vive conforme al decreto

común, que en la soledad, donde no obedece más que a sí mismo”.

De todos modos, y sin querer negar el valor del trabajo del pensador singular, y sin desconocer tampoco los problemas específicos, creemos de real importancia insistir sobre *el papel de la filosofía en la sociedad* y la posibilidad que ella se inserte en un proceso de toma de conciencia y de asunción de las responsabilidades consiguientes. Sólo dadas estas condiciones la reflexión del filósofo latinoamericano tendrá sentido y trascendencia. Nadie, así lo creemos, llegados a este momento, podrá pretender que haya una relación mecánica y unívoca entre sociedad y filosofía; como así tampoco parece admisible aceptar fáciles dicotomías con las cuales establecer un superficial juego dialéctico. Y menos aún sostener la peregrina tesis que afirma que el sistema de ideas de un pensador puede ser explicado en su totalidad por los factores sociales y políticos. Sería desconocer la esencial originalidad de cada uno de los planos. Nuestra realidad es un “contexto” o “marco de referencia”, y las ideas suelen desenvolverse siguiendo una dinámica propia que no puede ser (y casi nunca lo es) precisamente la misma que la de la realidad; es decir, puede negarla, afirmarla, anticiparse o retrasarse con relación a las exigencias que ella le plantea o las limitaciones que le impone. Nuestros románticos fueron precursores en punto a afirmar, con llamativa pre-

cedencia, la idea de la *autonomía cultural*; nuestros positivistas también lo fueron en cuanto a postular la necesidad de la eficacia de las ideas, aunque este concepto se haya visto trabado por serias limitaciones derivadas de los mismos supuestos implícitos, pero en cambio no percibieron la decisiva importancia de la autonomía.

Massuh en su citado trabajo observa que “la soledad del filósofo... es, de este modo, una expresión de la inoperancia histórica de la filosofía en general” y que esta situación puede encararse desde dos puntos de vista:

por las condiciones objetivas necesarias para que la sociedad se haga receptiva a la labor filosófica; o bien, por las exigencias subjetivas a las que debe responder individualmente el filósofo para que su palabra fuerce la atención de sus contemporáneos. Quisiera encarar este segundo aspecto de la cuestión.

Por nuestra parte, en forma escueta, hemos preferido ahondar en cambio una vertiente diferente: las limitaciones generales que, en nuestra América Latina, trabaron y entorpecieron —como lo siguen haciendo ahora todavía— la posibilidad de un arraigo genuino del quehacer filosófico, y también nos hemos esforzado por entender por qué la “normalidad filosófica” parece coincidir entre nosotros con la pérdida de la importancia de la

filosofía, fenómeno que, por lo visto, no es exclusivamente nuestro. De todas maneras subrayamos la necesidad, la urgencia y la importancia de una meditación auténtica que no descuide ni se desentienda de nuestra situación precaria (derivada, antes, de la marginalidad y la asincronía, y hoy, sin haber superado aún del todo aquellas dos trabas, por otros factores); sería, por lo menos así lo creemos, una afirmación de confianza tanto en la filosofía como en el hombre latinoamericano.

IV. REFLEXIONES
SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN AMÉRICA LATINA

TRAYECTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES*

La creación de la Universidad de Buenos Aires significó, desde sus inicios, un aporte sustancial al desarrollo de los estudios superiores, la formación de los profesionales y técnicos que el país requería, la constitución de una nueva clase dirigente; pero manifiesta también el incorporo de otro patrón o modelo de desarrollo. Implicó, por parte de las autoridades, el reconocimiento de una diferente idea

° Publicado originalmente en *La Nación*, Buenos Aires, el 15 de agosto de 1971, pp. 1-2, en oportunidad del 150° aniversario de la fundación de la Universidad de Buenos Aires. Se reprodujo parcialmente en *Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria*, núm. 27, Departamento de Humanidades, Dirección General de Difusión Cultural, Universidad Nacional Autónoma de México, 1972, con un tiraje de 15 000 ejemplares. [Texto incluido en *El descontento y la promesa*, op. cit., pp. 103-113.]

acerca del Estado nacional y de sus funciones, de complejidad y responsabilidad crecientes; más todavía, expresó la admisión de un hecho consumado: el traslado del centro de gravedad de la vida económica, política, demográfica y cultural de la Argentina, desde un interior que se estaba empobreciendo hacia un litoral en expansión. Hasta ese momento, Córdoba tenía la única universidad existente en nuestro actual territorio; pero, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo para reformar la enseñanza que allí se impartía, predominaba una concepción fuertemente jerarquizada, libresca, tradicional; es decir, respondía a una pretérita concepción del mundo; y todo ello perfila un pensamiento reflejo. La nueva, en cambio, constituye una franca ruptura con las pautas pasadas, porque, por un lado, en ella ya se percibe un sentido nacional y secularizador, y por otro, sus criterios responden a las nuevas ideas venidas de Europa; pero por sobre todo algo que nos parece altamente significativo y acerca de lo cual insistiremos: la Revolución Industrial, cuyas resonancias no sólo pretendían expresar las exigencias de las nuevas relaciones de producción y comercio, sino también ser inspiradoras de una nueva actitud frente a la vida, la sociedad y la cultura. En síntesis, la flamante Universidad de Buenos Aires indica un momento esencial en un proceso que alguna vez hemos denominado como el paso de una *cultura impuesta* (y por lo tanto dependiente, vale decir, con

escasa autonomía para la elaboración de un pensamiento propio y crítico, y que por esa misma razón estorbaba el hallazgo de respuestas específicas para los problemas que los cambios planteaban) a una *cultura admitida*: dos momentos muy diferentes y que, de propósito, distinguimos. Las limitaciones de la primera son obvias; corresponden a una etapa colonial, y por tanto parece ocioso detenerse en ellas. Las de la segunda sólo se habrán de comprobar al cabo de muchas décadas, cuando se agote el modelo que los especialistas llaman de “crecimiento hacia afuera”, esto es, una economía cuyo factor dinamizador clave está dado por las exportaciones; mas de todos modos significa un renovado punto de partida, un paso decisivo y audaz en la conquista de la propia personalidad nacional. La cultura tradicional, desvitalizada, apuntaba hacia el ayer; la moderna, por lo menos presentábase como más promisoría, y, por momentos, mostróse también fecunda y creadora; tenía un carácter sustantivo, y se puso al servicio de un determinado programa para organizar un cierto país.

Aunque el objetivo de estas “reflexiones críticas” no puede ser historiar por lo menudo las peripecias de la Universidad, tampoco podemos dejar de subrayar la circunstancia que el sesquicentenario de su creación coincide con los doscientos años de los que podríamos calificar como primeros intentos serios de sentar las bases de una ins-

titución de cultura superior en Buenos Aires. Nos referimos, ante todo, a la nota que con fecha 16 de noviembre de 1771 pasó el Virrey Vértiz a los cabildos pidiéndoles su opinión sobre “los medios de establecer escuelas y estudios generales para la enseñanza y educación de la juventud”, y luego, a las significativas respuestas del Cabildo Eclesiástico del 5 de diciembre y del Cabildo Secular del 28 de diciembre de ese mismo año, donde ya se postula concretamente “la erección de una pública Universidad” por la cual “suspira esta ciudad”, y se pide se “facilitase el progreso de las ciencias”.¹ Las aspiraciones porteñas chocan con la insensibilidad de la Corona, las rivalidades entre ciudades y órdenes religiosas; triunfa la inercia de los intereses creados; transcurrirá así medio siglo, lleno de historia, antes que pudiese materializarse la

¹ *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires desde la época de extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767, hasta poco después de fundada la Universidad en 1821. Con notas, biografías, datos estadísticos y documentos curiosos inéditos ó poco conocidos*, por Juan María Gutiérrez, Buenos Aires, Imprenta del Siglo de J. M. Cantilo, 1868. Además de esta obra fundamental e insustituible, hay una copiosa bibliografía sobre el tema, pero casi todos los trabajos clásicos abordan aspectos parciales o épocas limitadas; así, N. Piñero y E. L. Bidau, E. Cantón, N. Fassolino, M. R. Candiotti, A. Salvadores, etc.; la más reciente y de carácter interpretativo: Tulio Halperin Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1962.

iniciativa. No seguiremos los acontecimientos de estos comienzos, como tampoco agregaremos los elementos de juicio indispensables para realzar las diversas aportaciones hechas a la enseñanza superior por distintas iniciativas y creaciones, como las del Protomedicato, la Academia de Jurisprudencia y, sobre todo, las inspiradas por Manuel Belgrano. Sólo nos interesa, llegados a este punto, insistir que la Universidad no fue una adición mecánica de establecimientos más o menos prestigiosos ni un haz de tradiciones rescatables, sino una propuesta original, algo distinto y con espíritu nuevo.

Así, por ejemplo, a la dispersión y falta de una política orgánica en la materia se responde con una tendencia centralizadora; la Universidad de Buenos Aires queda a cargo de toda la organización educativa (un verdadero ministerio nacional de instrucción pública) y abarca los tres niveles de la enseñanza; es, indudablemente, de filiación napoleónica, y sus antecedentes pueden encontrarse en la legislación francesa: ley del 10 de mayo de 1806; decretos del 17 de marzo de 1808 y 15 de noviembre de 1811.² Adaptada a nuestra realidad, su pre-

² Véanse, en este sentido, los libros ya clásicos de Louis Liard, *L'enseignement supérieur en France, 1789-1893*, tomo II, París, Editorial Armand Colin, 1894, pp. 1-179, y Stephen d'Irsay, *Histoire des universités françaises et étrangères*, tomo II, París, Editorial Auguste Picard, 1935, pp. 145ss.

ocupación nacionalizadora la corroboran las becas con las cuales se quería atraer a los jóvenes del Interior; se contratan profesores extranjeros (Pedro Carta Molina y Octavio Fabricio Mossotti, entre otros); se crean nuevas cátedras para difundir ciencias hasta entonces si no desconocidas por lo menos no enseñadas (economía política) o se modifica categóricamente el espíritu predominante en otras (filosofía, física); se ordena imprimir nuestros primeros libros de texto universitario, etc. Muchas otras notas podrían añadirse, pero son ellas sobradamente conocidas. De todas maneras quisiéramos destacar sólo una, y a nuestro juicio de sobresaliente importancia; nos referimos a las ideas contenidas en el “Discurso inaugural de la clase de Matemáticas de la Universidad de Buenos Aires”, pronunciado por su catedrático, Mr. Roman Chauvet, el 6 de marzo de 1822, donde puede leerse no sólo una sólida fundamentación filosófica y científica de su disciplina, sino también el señalamiento de las aplicaciones y proyecciones de esa materia; los párrafos finales constituyen un verdadero himno a la Revolución Industrial, cuya trascendencia en un medio económico y social primario, como el nuestro de aquel momento, y donde eran harto escasas las preocupaciones científicas y tecnológicas, casi parece obvio señalar:

...Y si no somos todavía capaces de hacer progresar las ciencias, aprovechémonos de los desvelos de los

europesos, enriquezcámonos con los esfuerzos que hace su jénio para elevar la ciencia al apojeo, para derramar toda suerte de goces nuevos, sobre todas las clases de la sociedad; apliquemos sus descubrimientos á esta interesante parte de la América, saquemos los tesoros que el suelo nos ofrece tan jenerosamente aquí; trabajemos, en fin, en el progreso de la industria y la América mudará de semblante.

Y prosigue en seguida:

Las máquinas hidráulicas distribuirán en todas partes del suelo agua saludable que vivificará las producciones; las fábricas, los caminos, los canales, las máquinas de vapor, todo insensiblemente se instituirá; las relaciones comerciales con las provincias, las ligarán las unas á las otras, de una manera tanto más íntima cuanto serán más frecuentes, el laboreo de las minas, la agricultura, el comercio, la industria la enriquecerán; y Buenos Aires á la cabeza de este gran movimiento, será su alma y ejercerá un influjo tanto más grande, cuanto mayores esfuerzos habrá hecho para centralizar las ciencias y las artes.³

Así termina una disertación que había comenzado por señalar los papeles de Leibniz y Newton en el origen del cálculo infinitesimal. En las palabras

³ J. M. Gutiérrez, *op. cit.*, p. 235.

de este sabio extranjero pueden hallarse enunciados los supuestos que, implícitamente, están detrás de la creación universitaria. El mismo espíritu se encuentra, por ejemplo, en el decreto de nombramiento de Pedro José Agrelo como profesor de economía política. Y para mayor claridad digamos que todo este quehacer responde a una concepción donde se dan, entreverados, Ilustración, Ideología y utilitarismo.

Sin el menor propósito de abordar de manera pormenorizada las peripecias de la institución, ni hacer un inventario puntual de las influencias recibidas y transmitidas, no por ello podemos dejar de subrayar que, como centro vivo de irradiación cultural, sufrió los altibajos del país, sin que haya habido siempre, por supuesto, una correlación mecánica ni pretendamos identificarla. Y para evitar ser mal entendido parece pertinente destacar, desde ahora, que la Universidad de Buenos Aires no es, para nosotros, por supuesto, la única del país, como así tampoco le atribuimos la exclusividad de la cultura superior; con los años por doquier se advierte una complejización y una multiplicación crecientes de estas actividades fuera del ámbito del sistema oficial; de todos modos, por el carácter institucionalizado que ella tiene como depositaria, transmisora y creadora de conocimientos, su importancia ha sido y sigue siendo excepcional. Hecha esta necesaria salvedad, corresponde señalar, sí, que los momentos

de intenso desarrollo de la Argentina coinciden con una enérgica actividad dinámica y creadora en los claustros; cuando crece el país, o por lo menos cuando se propone hacerlo, hay una mayor permeabilidad a las ideas renovadoras y avanzadas, una ampliación efectiva del ámbito de su influencia, una mayor democratización de su reclutamiento, una multiplicación diversificada de carreras, un fortalecimiento de los aspectos auténticamente formativos y un abandono del agobio de lugares comunes prestigiosos; una redoblada insistencia sobre la responsabilidad social de la institución, de los graduados y de los estudiantes, como así también un ahondamiento de su actitud crítica. Y cuando el signo del proceso se invierte: cercenamiento y recortes de su autonomía, reducción de los presupuestos, insensibilidad a las nuevas necesidades, subordinación al sectarismo de turno, pragmatismo elemental, etc. De esta suerte, y dejando de lado su signo político y su perfil ideológico, parece fácil entender que muchas otras razones ayudan a explicar el eclipse de la institución universitaria durante el periodo rosista: una estructura económica elemental, extractiva (ganadería extensiva, sin preocupación alguna por métodos productivos o productividad), con pocas necesidades de mano de obra calificada, una administración rudimentaria y paternalista, planteaban pocos requerimientos al sistema educativo; por lo demás, la hostilidad oficial era evidente y tampoco

por entonces el título universitario otorgaba prestigio social, pues los grupos dirigentes se reclutaban en otros estratos.

Afortunadamente para nuestro país, durante el período de la organización nacional, y por designación de Mitre, la Universidad encontró un rector a la altura de sus necesidades; nos referimos, por supuesto, a Juan María Gutiérrez, quien ejerció ese alto cargo entre el 1° de abril de 1861 y el 7 de octubre de 1873. Mucho habría que decir acerca de su histórica gestión, desde sus fecundas iniciativas como la creación del Departamento de Ciencias Exactas (de donde surgirán, más tarde, las actuales facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Arquitectura), hasta la enseñanza, por primera vez, de la literatura nacional. Pero nos detendremos en un solo aspecto de su labor siempre constructiva; así el “Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública”, elevado el 9 de enero de 1872, donde sostiene muchos principios de sorprendente vigencia, como la *gratuidad* de la enseñanza superior o universitaria; la *autonomía*, pues “la Universidad se gobierna a sí misma y no responde sino ante el país y la opinión pública de sus aciertos y sus errores”, y señala, además, que debe gobernarse “con arreglo a sus leyes internas, que deben ser claras, precisas, conocidas del público y aprobadas por la legislatura”; la competencia para designar (por concurso de oposición, desde luego) su personal docente.

Por si todo ello fuese poco, Gutiérrez reafirma el principio de la libertad de cátedra: “cualquier individuo capaz y digno de enseñar una materia” puede hacerlo, para impedir de ese modo “la estagnación de la ciencia, la perpetuidad del error admitido y sancionado por la costumbre y hasta servirá para corregir indirectamente el desacierto en que puede incurrir la Universidad, en la elección de sus profesores en los concursos de oposición”.

La federalización de Buenos Aires requería, entre otras medidas de carácter institucional y administrativo, definir la jurisdicción de la Universidad, a la sazón provincial. Se transformó en un establecimiento nacional —como ya lo era la de Córdoba a partir de 1856— gracias a la promulgación de la ley 1029 en 1880; pocos años después, la llamada Ley Avellaneda, que asegura la autonomía académica y establece el régimen de gobierno de esas instituciones, determina en cierto sentido su destino durante varias décadas.⁴

Otro momento significativo sobre el cual quizá convenga detenerse es el de la llamada Reforma Universitaria. El aumento de la inmigración, la colonización, la urbanización, el surgimiento de la clase media y del movimiento obrero, la difusión de las

⁴ *Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda*, con una excelente y documentada introducción de Norberto Rodríguez Bustamante, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1959.

manufacturas, etc., modifican rotundamente la fisonomía del país, para satisfacer cuyas necesidades la Universidad de Buenos Aires —y mucho más aún la casa de Trejo y Sanabria— ya se había tornado insatisfactoria en muchos sentidos. (La crisis del 90 mostró la endeblez del superficial optimismo; y, de alguna manera, de esa toma de conciencia crítica nacerá la Facultad de Filosofía y Letras, en 1896, donde hallarán eco encontradas y expresivas corrientes de pensamiento; el conformismo mental ya estaba en retirada.) Más concretamente, la Reforma coincide con el avance de esos nuevos sectores sociales y sus aspiraciones de llegar al poder político o compartirlo, y uno de cuyos canales de acceso era precisamente el título universitario. Y acerca de cierto aspecto, entre los más debatidos, nos referimos al de la participación estudiantil, creemos merece ser recordado Alejandro Korn, uno de los hombres más ponderados y lúcidos que vivieron con intensidad aquel momento y dejaron testimonio de sus puntos de vista en varios artículos memorables, en uno de los cuales, “La Reforma Universitaria y la autenticidad argentina”, de 1920, responde, con gracia e inteligencia, a la poco atinada pregunta: “¿En qué país ha visto usted semejante cosa?”⁵

⁵ Alejandro Korn, *Obras completas*, Buenos Aires, Editorial Claridad, 1949, pp. 662-664. [La sección dedicada a la Reforma Universitaria abarca las pp. 651-712. N. de la Ed.]

Esa sorprendente creación nacional, atrevida por su originalidad, constituye un verdadero anticipo de tendencias que hoy comienzan a perfilarse con creciente importancia en Europa y Estados Unidos, precisamente cuando entre nosotros se abomina de ella. ¿Es que, por ventura, se desconoce que no basta negar la participación de los estudiantes o disminuir la de los profesores para que, por arte de birlibirloque, se restablezca el “orden” y se “jerarquice” la función docente? ¿O, por el contrario, tanto mayor serán el “desorden” y la “desjerarquización” cuanto menor la participación?

La crisis de 1930 contribuyó a la ruptura del modelo de crecimiento aceptado sin sustituirlo por otro; como resultado, tenemos un país sin estabilidad, desorientado. Y al momento que llamamos *cultura admitida* sucede otro, el de la *cultura criticada*, es decir, una pluralidad de corrientes que expresan la nueva heterogeneidad, determinada a su vez por la presencia activa de otros grupos sociales y plurales influencias ideológicas. Cuando se hace más necesaria la existencia de instituciones con fuerte sentido crítico y creador, capaces de repensar las categorías dentro de las cuales se pretende entender o encauzar el desenvolvimiento argentino, con independencia y recursos suficientes que le permitan cumplir con esa misión trascendente, ínsita en ella, se comienza a retacear su autonomía, a difundir tácticas y procedimientos no siempre

ejemplares que significan el falseamiento del proceso de democratización de la sociedad y de la universidad. Se habla ya de plétora de profesionales en una Argentina por entonces desprovista de los técnicos y científicos indispensables para cambiar las estructuras productivas y modernizar los servicios; se insiste sobre una excesiva politización, cuando en realidad es esa precisamente una actitud política que aspira a evitar los grandes debates sobre rumbos, objetivos u opciones alternativas. Por lo demás, el autoritarismo no se compadece necesariamente con la racionalidad.

Los momentos siguientes del proceso también son conocidos: una etapa de “populismo”, con sensible crecimiento de la matrícula pero participación inauténtica o adulterada; además la disminución de la calidad de la enseñanza constituye una nota generalizada, y ello muchas veces resulta del alejamiento de grupos importantes de profesores; se agudiza el deterioro del prestigio de la actividad docente y de las remuneraciones. Para satisfacer los requerimientos del desordenado desarrollo de las manufacturas e industrias se improvisan parasistemas que sólo demuestran la incapacidad de formular una política orgánica y actualizada de educación superior. Con posterioridad a 1955, y durante una década intensa, se hacen esfuerzos, fecundos y trascendentes, que la comunidad y la opinión pública no siempre supieron apreciar, por encauzar el

proceso (una de cuyas notas más visibles y espectaculares, aunque no decisivamente importante, es la explosión numérica), poniéndolo al servicio de una sociedad democrática y moderna, con participación creciente; también se buscan procedimientos para responder, oportuna y eficazmente, a las necesidades que plantearán los cambios profundos que se avecinan: nueva revolución científica y tecnológica, importancia en aumento de las ciencias sociales y humanas al servicio del desarrollo, etc. En 1958 se sanciona el Estatuto de la Universidad, que precisa sus fines y objetivos, su régimen de gobierno, etc. Pero aquí se percibe, como ya ocurrió otras veces, una grave asincronía con respecto a las restantes dimensiones del quehacer nacional.

El quebrantamiento del orden democrático, republicano, representativo y federal, hace que durante los últimos años se haya trastocado el proceso: imprecisión de metas, mengua de representatividad, disminución de los niveles de enseñanza, intensificación de las migraciones de personal altamente calificado o “fuga de cerebros”, aumento de la desorientación de docentes y estudiantes. Entre tanto prosigue la multiplicación improvisada, sin orden ni concierto, de universidades y facultades que, en su gran mayoría, producen y producirán una cantidad creciente de profesionales disfuncionales para los reclamos del país. Se están engendrando, en escala industrial y a ritmo acelerado, frustracio-

nes individuales y colectivas, a un elevado costo social. Se descuidan, en cambio, aquellas carreras u orientaciones indispensables, y todo ello porque no se ha fijado por consenso una “imagen-objetivo” a la cual deba apuntar el esfuerzo nacional. La idea de planificación queda relegada al desván de los recursos retóricos.

Uno de los mejores homenajes que a la alta casa de estudios puede hacerse en su sesquicentenario es no rehuir ni silenciar el análisis científico de la actual situación. En todo el mundo, y en Argentina por supuesto, la universidad como institución está en crisis; ella debe repensarse a sí misma y encontrar su nuevo equilibrio acorde con las funciones y responsabilidades que le competen durante el último tercio del siglo XX. Pero esta crisis se ahonda y agrava cuando coincide con trastornos estructurales de las naciones en un momento de cambio acelerado. Una de las formas de eludir el examen de las inadecuaciones es propiciar (simplificando ingenuamente los términos del problema, y esto en nombre de la sensatez) la profesionalización, poco menos que exclusiva, al servicio de una sociedad cuyos perfiles futuros se ignoran o se enturbian con lenguaje mesiánico o iniciático. Se descuidan, por “innecesarias”, cuando no por “peligrosas”, las dimensiones formativas y críticas, el sentido social y la responsabilidad nacional de los estudios. Ese espíritu práctico, que en rigor es el menos práctico de los espíritus, de poco sirve en

épocas de intensas transformaciones, pues condena muy rápidamente a los graduados a la “obsolescencia”. Además, cuando los responsables se fijan como únicos objetivos el rendimiento y la eficiencia del sistema educativo, los resultados son inesperados: bajan de modo sensible la eficiencia y el rendimiento, como puede demostrarse estadísticamente, y ello en menoscabo, desde luego, de la formación del ciudadano y de la persona humana.

Y para agregar nuevas variables al complejo proceso, recuérdese que es también a partir de 1930 cuando las clases dirigentes dejan de formarse en los claustros universitarios; no es condición suficiente y ni siquiera necesaria haber cursado carreras de nivel terciario; el liderazgo político, social y económico se va desplazando paulatinamente hacia hombres procedentes de, o vinculados a los grupos empresarios o a las fuerzas armadas. Y un factor no menos significativo que entorpece la posibilidad de cambiar el aumento de la matrícula (dato cuantitativo) en vehículo de democratización (hecho cualitativo), es la deformada estructura del poder político y económico, que adopta vías y procedimientos antidemocráticos, con perceptible traslado de los centros de decisión; los “grupos de presión” sustituyen o adulteran la efectiva participación política.⁶

⁶ Gregorio Weinberg, “El proceso de democratización de la educación superior”, en *Boletín de Educación*, publicación de la

La crisis actual de nuestra universidad exige, perentoriamente, una clara redefinición de sus objetivos y funciones, “una democratización de su reclutamiento, de su estructura, de su contenido y de su gestión”.

A ciento cincuenta años de creada, a pesar de todos los obstáculos y dificultades pasados y presentes, la Universidad de Buenos Aires constituye un punto de referencia de excepcional importancia (de donde el interés por su trayectoria histórica y su influencia sobre nuestra sociedad y cultura), pero también, y por sobre todo, un reto a la inteligencia y pasión argentinas para hacer de ella una herramienta noble y eficaz para forjar un destino.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile, 1970, núm. 8, pp. 67ss.

LA REFORMA UNIVERSITARIA*

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

Tampoco es casual que se adviertan con mayor nitidez sus aristas más polémicas en épocas de modificaciones aceleradas; algunas, por supuesto, tie-

* Constituye este trabajo una síntesis y una reelaboración de varias conferencias pronunciadas en oportunidad de conmemorarse el 75° aniversario de la Reforma Universitaria. Como no tenemos constancia de la publicación de ninguna de ellas consideramos inéditos los conceptos aquí enunciados. Se han eliminado, por supuesto, todas las referencias circunstanciales. [Publicado en *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, 1999, pp. 141-164.]

nen mayor entidad que otras; muchas perduran a través del tiempo y otras son superadas por nuevas circunstancias. Los procesos considerados a través de períodos prolongados favorecen muchas veces su mejor entendimiento.

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

Para nosotros los dos grandes desafíos de hoy que debe enfrentar la universidad son la explosión de los conocimientos y la explosión de la matrícula, de donde pueden inferirse una serie de problemas de desigual importancia, pero siempre preocupantes por la complejidad de las respuestas que reclaman. Y para vincular este presente con los ideales de 1918 mencionaremos que la UNESCO, en un conocido documento referido precisamente a las políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior, señalaba como prioritarias dos constantes: la libertad académica y la autonomía institucional, pero también recordaba otros más recientes como las restricciones financieras, el papel de la investigación científica, los contenidos interdisciplinarios y multidisciplinarios, etc.; por otro lado, la diversificación de las estructuras tradicionales, programas, formas de estudio. Pero no nos aparte-

mos del tema siempre incitante; las tentaciones son muchas; reiteremos los dos primeros: la autonomía universitaria y la libertad académica, que colorean todos los planteamientos de la Reforma.

INTRODUCCIÓN

Cuando los sucesos registrados en mayo de 1968 en París se propagaron por toda Europa, como una llamada insólita e imprevista, entre emblemas y banderas rojas o negras, entre inscripciones de exaltado lirismo y afirmación rotunda de rebeldía, muchos testigos leyeron, sorprendidos, en cartelones escritos en alemán, inglés o francés, una reiterada recordación: “¡Viva la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina)! ¡Viva la unidad de obreros y estudiantes!”.¹

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

¹ Debemos esta referencia al eminente sociólogo José Medina Echavarría.

Muchos son los rasgos comunes que establecen sorprendentes vínculos entre ambos episodios de luchas estudiantiles: su carácter espontáneo, aunque explicable por razones profundas; su entusiasmo casi frenético; el desenfado expresivo; su burla de las convenciones; su lenguaje duro y rotundo; su confianza casi ciega en la solidaridad generacional. Las inscripciones que recogieron acuciosos testigos y observadores, los gestos juveniles de los participantes de las bullangueras jornadas parisinas, tienen reminiscencias de los episodios cordobeses; con esto en modo alguno se quiere significar que haya una relación directa entre ambos, pero sí una actitud, un clima, un aire de familia.

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

el ridículo; porque también las esculturas suelen tener su lápida, y los parientes su escarmiento...

ANTECEDENTES

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

Pero a partir del último tercio del siglo XVIII el país comienza a modificarse enérgicamente; se desplaza su centro de gravedad hacia el litoral, y las provincias mediterráneas comienzan a eclipsarse desde el punto de vista económico, social, político y cultural; pierden peso específico e influencia. Cuando estalla la Revolución de Mayo, Córdoba es uno de los focos de la resistencia realista, de quienes quieren hacerse fuertes contra los nuevos ideales. Más tarde (1821) se funda la Universidad de Buenos Aires, creación inspirada ya en otra

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

Algún atisbo de rebeldía frente al agobio de lugares comunes — tal la tesis de doctorado que presentó Ramón J. Cárcano — se convierte en un verdadero escándalo nacional, con proyecciones políticas, como que termina el incidente con la expulsión del nuncio papal, monseñor Mattera, ordenada por el Poder Ejecutivo desde Buenos Aires, por indebida injerencia. Algún intento posterior de disolver el

conformismo ambiente — así las anunciadas conferencias de Arturo Capdevila comparando la moral cristiana y la budista — no hace sino fortalecer, por lo menos en apariencia y transitoriamente, las defensas de esa sociedad.

Pero el país había cambiado sustancialmente, y en ese contexto deben entenderse los antecedentes mediatos e inmediatos de los acontecimientos de la Reforma. Si en Córdoba seguían gobernando los grupos de firme extracción conservadora, a partir de 1916 había llegado a la presidencia de la Argentina Hipólito Yrigoyen, jefe del Partido Radical. Movimiento heterogéneo pero expresivo de los nuevos sectores de la clase media, particularmente urbana y suburbana (donde estaba la fuerza de su clientela electoral), los que a su vez eran expresivos tanto del “impacto inmigratorio” como del intenso proceso de urbanización y de las influencias que ambos fenómenos tuvieron sobre la estructura productiva del país, que ya había dejado de ser una gigantesca estancia para convertirse en otro agropecuario, esto es agrícola y ganadero. Las manufacturas e industrias, las primeras manifestaciones obreras y la aparición de los sindicatos, las recién llegadas ideas anarquistas y socialistas, las expresiones de rebeldía del artesanado en disolución y del proletariado en ascenso, las huelgas y manifestaciones de masas tanto en el campo como en la ciudad, la presencia en el parlamento de los

legisladores del Partido Socialista, etc., indican nuevos tiempos. Pero ni esos gritos e imprecaciones ni el ruido de las forjas y los molinos parecían conmover la tradicional siesta cordobesa; la ciudad, y más aún la provincia, conservaban su ritmo y su quietud, incubando, sin embargo, en su seno, estallidos y contradicciones que fueron tanto más fuertes cuanto más rígidas las estructuras.

Pero el contexto internacional también había sido modificado categóricamente; y a estas influencias debe prestarse particular atención para entender las facetas del proceso de la Reforma Universitaria. El mundo, la “civilización” como entonces se decía, se había desgarrado en los campos de batalla; la Primera Guerra Mundial constituyó una brutal fractura del ingenuo optimismo que se había ido acumulando y, repentinamente, se deshacía en una tragedia impar. Crujían los viejos imperios y rodaban tronos y cabezas de monarcas. De las remotas y heladas estepas rusas llegaban noticias de que una revolución pretendía, dirigida por un puñado de intelectuales y reducidos grupos de obreros esclarecidos, formar una nueva sociedad —entre utópica y pragmática— de soldados y campesinos. Poco antes, y desde el extremo norte de la América Latina, llegaban noticias no menos sorprendentes: una profunda conmoción revolucionaria sacudía a México, exaltando líderes capaces de estremecer el secular yugo de miseria y fatalismo que agobia-

ba a los millones de indígenas desamparados. Y de la epopeya del pueblo hermano, los lectores argentinos tenían excelentes noticias a través de dos testigos y corresponsales de excepción: Rodolfo González Pacheco y Tito Livio Foppa; hasta algún tango, olvidado ya, registra el interés, entre nosotros, por estos acontecimientos.

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

la Reforma Universitaria; baste citar por las grandes distancias en el tiempo y diferencias de realización que los separan, dos nombres: Víctor Raúl Haya de la Torre y Fidel Castro.

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

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

Pero además de su propagación espacial —desde México hasta la Argentina— bien pronto las ideas de la Reforma Universitaria desbordan los claustros, los trascienden y, arrebatados por juvenil apremio, quieren proyectarse sobre toda la sociedad. Es decir, bien temprano van más allá de los intereses y aspiraciones estudiantiles para querer confundirse —con razón o sin ella— con los de toda la sociedad. Expresan, aunque no siempre hayan tenido clara conciencia de ello, con vehemencia verbal, con rotura de cristales, con improperios y derribamiento de estatuas, los intereses de nuevos grupos sociales que reivindicán, o por lo menos pretenden hacerlo, los de toda la comunidad, para afirmar la participación activa en el proceso político y, sobre todo, para legitimar su presencia en el escenario nacional y continental. Si la universidad —ellos lo

habían sentido en carne propia— fue un reducto de minorías privilegiadas, ¿qué mejor razón, pues, para proclamar a los cuatro vientos la universidad de las mayorías? Si esos grupos se habían sentido marginados y apartados del ejercicio de sus derechos políticos, ¿qué mejor argumento para proclamar la solidaridad de todos los habitantes? Y si los problemas se multiplicaban como un espejo por toda América Latina, ¿no estaba indicando eso precisamente que era indispensable postular la unidad continental y denunciar a sus enemigos nativos y extranjeros?

Alguien ha dicho, con expresión feliz, que la Reforma salió a buscar un maestro y no pudo hallarlo; advirtió entonces, no sin franca sorpresa, que la universidad no daba maestros, otorgaba apenas títulos que habilitaban para un mezquino ejercicio profesional, sin vuelo y sin ambiciones, salvo las de conservar la posición social y acrecentar un futuro. Comprobaron luego que idéntica “anemia de ideales” podía percibirse en todo el sistema educacional, empobrecido por el estrechamiento mental de un positivismo que se mostraba cada vez más pedestre y agotado. De allí a atribuir la responsabilidad de esa situación a la sociedad sólo se requería dar un salto, y la Reforma lo dio, y con juvenil elegancia. Comprendió las inadecuaciones y carencias del sistema educacional, y las de la universidad como institución en especial; planteó un contenido político

y social que lo estrictamente educativo y pedagógico no agotaban. Propusieron una gran interrogante sobre la racionalidad de la sociedad; y para buscar respuestas abrieron sus ventanas — con violencias y forcejeos por momentos — a las corrientes renovadoras de la más diversa procedencia, confundiendo en su apresuramiento y no pocas veces, grandilocuencia y autenticidad.

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

LOS HECHOS

Los factores desencadenantes fueron de escasa monta; pero su trascendencia poco menos que inme-

diata demuestra que esas reivindicaciones se insertaban en un contexto altamente explosivo. Las escaramuzas y tensiones terminaban en verdaderas batallas, con quebrantamiento del principio de autoridad, intervención del poder político central y movilización de la fuerza pública. De todos modos las fotografías de la época nos muestran estudiantes con trajes oscuros y tradicionales, camisas con cuellos almidonados, cuando no con lentes y bastón. Hay en ellos un extraño dejo de nostalgia. Y para comprender el estrato social de los protagonistas basta comparar la indumentaria de los revoltosos estudiantes de la Reforma de 1918 con la de los obreros que pocos meses después protagonizarán —durante la llamada Semana Trágica— uno de los episodios decisivos de la historia social argentina contemporánea. Y también fue distinto el comportamiento de las “policías bravas” frente a ambos hechos; las amarillecidas fotografías que hoy muestran a los estudiantes revelan, por sus actitudes y sus gestos, que eran tratados con la firme consideración que merecían como futura clase dirigente, quizás transitoriamente exaltada o extraviada. Hasta en sus lugares de detención los estudiantes conservarán el ánimo y el espíritu suficientes como para posar para la posteridad.

En diciembre de 1917 el Centro de Estudiantes de Ingeniería protesta por una determinada y, a juicio de ellos, lesiva modificación de los horarios

de asistencia a clases; el Centro de Estudiantes de Medicina, por su parte, protesta por la supresión del internado en el Hospital de Clínicas y las autoridades alegan “razones de moralidad y economía”. Desoídos los reclamos y pasadas las vacaciones estivales, que se suponen capaces de hacer olvidar las exigencias, insisten los estudiantes constituyendo un Comité Pro Reforma, que luego se convertirá en la Federación de Estudiantes de Córdoba (16 de mayo de 1918).

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

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

Ante los reiterados actos de indisciplina que públicamente vienen realizando los estudiantes de las

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

Frente a esta situación, los mismos estudiantes solicitan a las autoridades nacionales la intervención de la alta casa, pedido al que estas acceden designando para desempeñar tan delicadas funciones al Dr. José Nicolás Matienzo, a la sazón Procurador General de la Nación. El Dr. Matienzo advierte en seguida las rigideces que entorpecen el buen gobierno de la institución, como que el cuerpo directivo se ha convertido en una verdadera oligarquía arbitraria, que designa al personal docente sin participación siquiera de los profesores. Declara caducas las designaciones de los cargos de rector, decanos y consejeros de mayor antigüedad; propicia un plan de reformas moderado, más flexible y que resta margen de maniobra a la improcedencia y al continuismo. Luego convoca a elecciones de deca-

nos, las que deparan la sorpresa del triunfo de los apoyados por el movimiento estudiantil. Encarri-lada la restauración del orden, por lo menos así se creía, el Dr. Matienzo retorna al desempeño de sus funciones judiciales en la Capital. Aunque restaba elegir rector, estimaba concluida su misión.

Pero será precisamente en torno a esta elec-ción que se enardecerán los ánimos. Las líneas es-taban tendidas. Los grupos tradicionales alientan al Dr. Alberto Nores; los renovadores al Dr. En-rique Martínez Paz; hay una tercera candidatura, menos disputada y polémica, la del Dr. Alejandro Centeno. El gobierno provincial, de signo político opuesto al del nacional, las fuerzas vivas, y muy particularmente la Iglesia, todos se comprometen en una campaña violenta que llega a la intimita-ción; los diarios publican encendidos editoriales. En tercera votación gana el candidato tradicional; defraudados los estudiantes por la defección de algunos profesores que se habían comprometido a votar por el Dr. Martínez Paz, invaden el cere-monioso salón, expulsan a las autoridades —im-pidiendo de este modo la formalización del acto electoral, a juicio de ellos viciado por tanto de nul-lidad— y declaran la huelga general. Es el 15 de junio de 1918, fecha considerada a partir de enton-ces como la de la Reforma Universitaria.

El conflicto alcanzaba su clímax: mítines y ame-nazas; la movilización de ambos grupos ahonda

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

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

En síntesis, lograda la renuncia del Dr. Nores, es el propio Ministro de Instrucción Pública quien se hace cargo de la situación, luego que los estudiantes ocupan la Universidad y tienen el "increíble atrevimiento" de nombrar profesores y autoridades. Pero pronto serán desalojados por la fuerza pública. La presencia personal del Ministro calma

los ánimos; se designan profesores entre algunas personalidades apoyadas por los estudiantes como Deodoro Roca, Arturo Capdevila, Arturo Orgaz, etc. La despedida del Interventor se convirtió en un verdadero torneo oratorio. Todo había terminado. O dicho con otras palabras, todo comenzaba... Al cabo de muy poco tiempo el movimiento generado en Córdoba se propagaba al resto del país y en seguida a toda América Latina.

IDEARIO

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

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

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

Ahora bien, de la participación directa del Estado, o en el otro extremo el Estado como dador de los recursos económicos indispensables para la

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

Ambos postulados —participación estudiantil y autonomía universitaria— parecen ser esencialmente democráticos; pero para serlo efectivamente reclaman medidas complementarias; así, por ejemplo, la *gratuidad de la enseñanza*, único modo de posibilitar el acceso de los grupos sociales menos favorecidos (y dejando de lado las limitaciones que esto trae aparejado), síguese la asistencia libre a clases, pues no es un misterio que concurren cada vez más estudiantes que trabajan, y además ese derecho permite al alumno demostrar su desacuerdo con la enseñanza del profesor; el acceso no sólo nunca debe ser dificultado sino más bien *facilitado* mediante horarios adecuados y becas que permi-

tan dedicar todo su tiempo a quienes, carentes de recursos, demuestren capacidad y contracción al estudio. En ese sentido la Reforma se mostró rotundamente “antilimitacionista”, o sea antimalthusiana, como suele decirse hoy.

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

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

Entendida a su vez la universidad como una institución no aislada, sino por el contrario arraigada a su medio y a su momento histórico, se hace indispensable postular la necesidad de una toma de conciencia, desprejuiciada y audaz, de las cuestiones nacionales e internacionales; vale decir, aceptar, como un ingrediente más de la formación de

los estudiantes y futuros profesionales, la politización bien entendida. Un sentido de responsabilidad le asigna a esta tarea una dimensión liberadora por su contenido y latinoamericana por su espacio geográfico y por la semejanza de sus problemas. La legitimidad de todos estos planteamientos y su coherencia interna parecieron entonces satisfactorios; más aún, ese ideario reformista fue capaz de inspirar un apasionado entusiasmo y formar conciencias. Si algunos pueden reprochar quizás el ingrediente retórico de esas aspiraciones, nadie en cambio podrá dudar del fervor y la autenticidad con que fueron formuladas, aunque por momentos puedan no ser compartidas en su totalidad o la experiencia haya mostrado actualmente algunas de sus inconsecuencias y restricciones.

A partir del momento mismo en que estas ideas reformistas comienzan a perfilarse, las interpretaciones del carácter del proceso se tornan más complejas; resumirlas sería recapitular toda la historia del movimiento universitario y de sus proyecciones a la luz de dichas interpretaciones; ya en el peruano José Carlos Mariátegui o en el cubano Julio Antonio Mella aparecen sobresalientes indicaciones en este sentido. Sin pretender esbozar siquiera el punto, de todos modos parece francamente útil recordar que, a juicio de Pablo Lejarra, participe y cronista de aquellos sucesos, las interpretaciones podrían resumirse en dos: una generacio-

nal y otra clasista. La primera, que ha reaparecido muy recientemente y no sólo para su enjuiciamiento histórico, también ha sido aplicada para explicar sucesos contemporáneos similares del Nuevo y Viejo Mundo; ella tendría, siempre en opinión del citado Lejarraga, la limitación de desvincular la generación del proceso histórico; explicar todo, o casi todo, por la irrupción de una nueva sensibilidad e inéditos ideales, asignándose, por supuesto, también una misión diferente. Además atribuye a la juventud un carácter de alguna manera mesiánico. Si ésta puede pecar por mecanicista o fatalista, el mismo riesgo corre la interpretación clasista, cuando simplificando en exceso los términos consideró a la Reforma Universitaria como un movimiento pequeño-burgués y por tanto contrarrevolucionario. De ambos podría decirse “ni tanto, ni tan poco”. Las interpretaciones modernas intentan superar esas evidentes limitaciones o restricciones.

PROYECCIÓN CONTINENTAL

Al frente de la valiosa recopilación documental y testimonial *La Reforma Universitaria*,² aparece un mapa

² *La Reforma Universitaria*, compilación y notas de Gabriel del Mazo, La Plata, Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería, 1941, en 3 volúmenes.

sugestivo, “Ciudades capitales de la Reforma Universitaria”, a través del cual puede tenerse una idea más o menos aproximada de la amplitud del ámbito que ésta alcanzó.

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

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

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

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

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

De la extensa y por momentos copiosa bibliografía existente recordemos a José Carlos Mariá-

tegui, quien en uno de sus perdurables trabajos que integran *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* hace una excelente y precisa caracterización del movimiento, de sus vertientes y sus dimensiones, con particular referencia al proceso de su país.

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

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

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

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

En cambio, en Cuba el Primer Congreso Nacional de Estudiantes se realiza en 1923; sus promotores anuncian que vienen

a luchar por los mismos principios que enunciados por la juventud cordobesa de 1918, llevaron a renovar las universidades argentinas por el único medio posible, por el sagrado medio de la agitación revolucionaria, y después de iluminar el continente indo-americano, prendieron en este país, donde llevaron a la lucha a una juventud sana y consciente.

Presidió el torneo Julio Antonio Mella, hoy figura legendaria y tempranamente asesinada por órdenes del dictador Gerardo Machado, y cuyas son estas palabras:

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

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

Por supuesto que todo lo expresado en modo alguno pretende restar importancia a la vieja y combativa tradición estudiantil, de tan larga data como

que puede rastrearse desde la Colonia; pero ahora, fecundada por la Reforma y en el caldo de cultivo favorecido por las hondas transformaciones socioeconómicas, sus dimensiones serán otras; incidirán sobre el quehacer político (antes poco menos que inconcebible), y es en este sentido que su importancia es sobresaliente.

PROYECCIÓN Y ACTUALIDAD DE LOS PROBLEMAS

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

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

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

La segunda posguerra traerá aparejada una conmoción ideológica y estructural; y la primera no exclusivamente por influencias foráneas como suele decirse con ligereza aunque absurdo sería negar que las hubo e importantes; aparecen en los centros intelectuales y universitarios corrientes renovadas de tinte nacionalista y populista, que se suman a las de vieja data, como las marxistas y libe-

rales. Pero más importante para explicar el proceso quizá sea recordar la elevada tasa de crecimiento de la población con enormes repercusiones sobre el sistema educacional, el proceso de urbanización y, sobre todo, el de industrialización que corresponde al nuevo modelo de desarrollo implícito, el de sustitución de importaciones.

La crisis se agravó porque muchos de nuestros países carecían realmente de alternativas, y en otros porque se empeñaban en mantener sus pautas productivas, de carácter extractivo, para vender materias primas y que aceptaban la industrialización casi a regañadientes, como un complemento precario. En este sentido, podría decirse que predominó la espontaneidad y la improvisación. De todas maneras se advierte el surgimiento de nuevos grupos sociales y nuevas actividades, con interesantes aunque confusos proyectos nacionales.

La explosión demográfica, mencionada ya, se transforma en una verdadera explosión educacional, y a partir de 1950 aproximadamente, sus ondas expansivas comienzan a sentirse en la universidad ya desbordada e incapaz de absorber el número de nuevos postulantes. Cuando gobiernan grupos conservadores imponen una política "limitacionista"; en cambio cuando predominan gobiernos populistas se da un incremento sensible de la matrícula universitaria, pero sin modificaciones sustanciales —en punto a carreras, programas y contenidos— con

relación a la universidad tradicional. El aumento hace cada vez más evidente la carencia de recursos humanos y económicos, insuficientes siempre para enjugar los déficits de arrastre, y mucho más para hacer frente al crecimiento y al cambio. Las carreras se hacen cada vez más disfuncionales, con franco predominio de algunas como derecho y medicina, para los requerimientos de los países, circunstancia muy sensiblemente agravada porque coincide con modificaciones en la función misma de las profesiones liberales. Los graduados, en número cada vez mayor, pasan a ser asalariados, esto es, “dependientes” del Estado, de empresas, de sindicatos, etc.; en suma, cada vez menos independientes. Esta situación, sumada a muchos otros factores, hace que se ejerzan presiones crecientes sobre la universidad, exigiéndole que resuelva problemas que exceden su marco de competencia.

Para las autoridades de las altas casas de estudio y para los grupos dirigentes, perplejos y por momentos inermes, se plantea la “profesionalización” como alternativa para eludir la “politización” que parece perturbar la modorra institucional. Pero la politización es ineludible, ya que ella significa un compromiso para encontrar alternativas tanto para el país como para la formación profesional. Todos los gobiernos de tipo conservador —y cualquiera sea su denominación externa— aspiran a obtener profesionales conformistas, lo que pare-

ce un contrasentido, pues toda época de cambio, y más aún la nuestra que lo es de cambio acelerado, demanda espíritu crítico y capacidad de discutir y optar entre propuestas diversas.

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

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

Vuelven a plantearse otra vez los criterios —ya sostenidos a partir de 1918 en Córdoba y nunca resueltos, por lo demás— que pretendían que la universidad podía y debía ser la vanguardia de los procesos de cambio, por su clara conciencia de las necesidades nacionales y su sentido de responsabilidad, amén de sus calificaciones técnicas. Pero a pesar de la larga historia de lucha de los estudiantes, tanto desde dentro como desde fuera de la universidad, parece demostrado que cuando una revolución (no un golpe de Estado) se sitúa realmente a la vanguardia del proceso de cambio y desarrollo,

e interesa eficazmente e incorpora efectivamente a la gran mayoría de la población de sus respectivos países al proceso, las universidades y los estudiantes —salvo muy contadas excepciones— quedan a la retaguardia del mismo. Así, por ejemplo, uno de los problemas clave, para la Reforma, ha sido el de la autonomía; pues bien, en un momento dado puede la autonomía constituirse en un impedimento serio para elaborar una política educativa, ya que en ciertos casos puede entorpecer, más que favorecer, las perspectivas de una planificación nacional y racional. Y otro tanto ocurre con el concepto de participación estudiantil en el gobierno universitario: ¿qué ocurre cuando la participación se amplía tanto que se llega a expresar la necesidad de que incluya a toda la comunidad en su gobierno y en la fijación de su política? El razonamiento aquí expuesto no constituye una hipótesis desvinculada de la realidad; antes bien, es un intento de teorizar cuestiones muy concretas que ya en América Latina se han suscitado. Algunos problemas que no alcanzaron soluciones oportunas y satisfactorias dejan de tener sentido cuando son superados los términos dentro de los cuales se los planteaba.

La combatividad, el desinterés, el espíritu de sacrificio, son algunas de las notas que permiten mantener vivo el generoso ideario de la Reforma, aun cuando, como se acaba de ver, muchos aspectos deban ser ya seriamente reconsiderados, o por lo

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

EL PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR[°]

La rigidez de las estructuras sociales latino-americanas es lo que parece prestarle a la universidad un carácter mucho más dinámico que el que realmente tiene.

Naciones Unidas, CEPAL, *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*

INTRODUCCIÓN

Pretender, como recomiendan ciertos manuales de sociología de la educación y se hace habitualmente, que hay “democratización” cuando el número de

[°] Apareció originalmente en el *Boletín de Educación*, publicación semestral de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile, núm. 8, julio-diciembre de 1970, pp. 53-68. Del subcapítulo “Consideraciones estadísticas” se

alumnos del nivel terciario crece a un ritmo superior al del incremento de la población total (o del grupo de edades correspondiente) es admitir un criterio simplista, insuficiente e insatisfactorio. Simplista, porque reduce el concepto de “democratización”, tan complejo y rico en implicaciones, a un mero factor cuantitativo; insuficiente, porque no lo refiere a un número mínimo indispensable de indicadores socioeconómico-políticos, sino que establece una relación mecánica entre algunas pocas variables y, por último, insatisfactorio, porque también se desentiende del papel del egresado, cuya actividad pública o profesional quizás permita hacerse una idea más clara de esa pretendida “democratización”.

Pero los problemas teóricos y metodológicos —que fuera de lugar estaría abordar aquí— recomiendan la utilización cautelosa de las pautas aplicadas, quizás con éxito, en sociedades de muy diverso grado de desarrollo. Para empezar digamos que en los países habitualmente llamados centrales, esto es, los que llevaron a cabo su Revolución Agrícola e Industrial durante el siglo pasado, se

han suprimido todos los cuadros y los comentarios a los mismos por considerar que hoy revisten sólo un valor histórico; su actualización y reelaboración llevaría, indudablemente, a modificar el trabajo convirtiéndolo quizás en otro nuevo, y no es éste por cierto el propósito perseguido al recogerlo en libro. Conserva en cambio sus lineamientos doctrinarios y metodológicos. [Texto incluido en *El descontento y la promesa. Sobre educación y cultura*, op. cit., pp. 55-69.]

percibe una significativa correlación entre los índices de industrialización y urbanización, cosa que no ocurre por cierto entre nosotros. Por otro lado sus tasas de natalidad son muy inferiores a las nuestras; vale decir entonces que América Latina tiene una población mucho más joven que la de Europa y Norteamérica. Por enseñanza superior o de nivel terciario en nuestros países entiéndese en rigor la universitaria, pues los institutos tecnológicos reúnen un número tan reducido de estudiantes que, a los efectos prácticos, y también estadísticos por supuesto, toda distinción (importante en las naciones desarrolladas) no sería sino una sutileza que dificultaría la comprensión del problema. Enunciados apenas tres factores se advierte que mal podemos emplear conceptos tales como “industrialización”, “urbanización”, “población juvenil” o enseñanza superior como equivalente a terciaria, siguiendo pautas admitidas o convencidos de su carácter unívoco y universal; por el contrario, en cada caso será preciso hacer las indispensables salvedades para facilitar el entendimiento más ajustado del valor y alcance exactos de los indicadores, aun de los aparentemente más elementales. De todas maneras, y como punto de partida, cabe afirmar que asistimos a una notable “explosión educacional”, cuya onda de propagación se está trasladando con energía al nivel superior, y cuya importancia en muchos sentidos mal puede subestimarse por los innegables

efectos que ya tiene y tendrá sobre toda la sociedad latinoamericana y sobre sus sistemas educacionales, planteando no sólo nuevas perspectivas y necesidades, sino también constituyendo un verdadero desafío a la imaginación y a la racionalidad de las respuestas formuladas. Aunque al fenómeno no pueda atribuírsele, por supuesto, un valor absoluto, sí lo tiene relativo y potencial, y su análisis científico excluye, o mejor dicho, debería excluir, toda actitud dogmática o demagógica.

CONSIDERACIONES HISTÓRICAS

Una breve incursión histórica quizás facilite la comprensión del problema. Tradicionalmente la enseñanza superior (y hasta avanzado el siglo XIX también la secundaria) tenía un objetivo preciso y declarado: formar una clase dirigente, cuyos sentido nacional o nivel de capacitación varían, por supuesto, de acuerdo a los países; esto se hace evidente, desde luego, a partir de la emancipación. Pero antes, más que constituir una clase dirigente con sentido nacional, lo que se pretendía era formar súbditos fieles, obedientes a una fuertemente jerarquizada concepción de mundo, tan funcional para las metrópolis coloniales como disfuncional para los territorios por ellas colonizados. Vale decir entonces que el primer momento de la independencia podría

ser caracterizado por un proceso de secularización y nacionalización de la enseñanza superior, con las salvedades y limitaciones que en seguida se verán. Pero esta transformación no se logró sin antes atravesar por una profunda crisis dadas la ausencia de un modelo coherente sustitutivo, la admisión pre-crítica de doctrinas y pautas prestigiosas tomadas de allende los mares, la dramática carencia de profesores y la falta casi absoluta de libros de texto, etc. Pero de todas maneras, y a pesar de las proclamas y declaraciones, no debe dejarse caer en el olvido que en modo alguno desaparecieron ideas y prejuicios tales como los de la indignidad de las tareas mecánicas y manuales. Para comprender lo que esto significa recuérdese que las actividades “prácticas” tuvieron, por ejemplo, un papel capital en la estructuración del sistema de la enseñanza superior francesa (el modelo napoleónico, por llamarlo de algún modo), de donde la importancia asignada a las llamadas “grandes escuelas”, cuyo prestigio siguió irradiando hasta nuestros días. En síntesis, hubo una modificación más aparente que sustancial en cuanto al número y origen de los estudiantes, y menor aún en materia de diversificación de las carreras; de todos modos entendemos sería exagerado denominar democratización a este proceso que sólo favoreció a determinados sectores de las clases altas; quizás fuese suficiente, y más exacto, hablar sencillamente de aumento.

Las influencias de la Ilustración, de la Ideología, del romanticismo social y, más tarde, del positivismo, contribuyeron a ahondar la secularización antes anotada de paso; esta circunstancia se vio favorecida además por la ruptura, en la mayoría de los casos, de las relaciones diplomáticas con el Vaticano, y la reivindicación del derecho de patronato por parte de los jóvenes Estados nacionales. Pero con respecto a la también mentada nacionalización permítasenos una breve digresión. Los países latinoamericanos, como momento dialéctico del proceso que los conduce a afirmar su personalidad política, rechazaron la cultura y la educación impuestas por las metrópolis. Pero una vez consolidadas las nacionalidades, organizadas jurídica y administrativamente, éstas se van vinculando al mercado internacional como parte integrante de un sistema caracterizado por ser los países centrales adquirentes de materias primas y vendedores de productos manufacturados. América Latina no sólo aceptó esa división internacional del trabajo sino también muchas de las pautas y valores a ella vinculados y referidos; y por lo que a nosotros interesa aquí, recordemos que la falta de incentivos favorecedores de la diversificación y transformación de los productos primarios (agrícolas, ganaderos o mineros) cierra las posibilidades a un ensanchamiento del ámbito de la enseñanza superior, confinada por tanto, insistimos, a formar una clase

dirigente, muchas veces ilustrada, cierto es, pero escasamente democratizada desde el punto de vista político, económico y social. Más aún, puédesse invertir el razonamiento y demostrar que los grandes educadores postularon (y a veces llevaron a cabo) ambiciosos proyectos donde la educación primaria era considerada, con justas razones para entonces, como educación popular. Esto es, la educación superior no se entendía ni estimaba como popular; antes bien, los teóricos más avanzados hasta llegaron a ver con desconfianza la formación de “doctores” y criticaron la asignación de recursos para el nivel superior. Sus concepciones igualitaristas los impulsaban a postular un enérgico esfuerzo en favor de la educación primaria, popular, elemental, o como quiera llamársele, pero entendida eso sí como democrática. Porque como señalan muy acertadamente Ricardo Cibotti y Francisco Weffort:

el carácter liberal democrático del Estado se restringía a los grupos sociales más poderosos, vinculados al exterior, y cuya fuerza se apoyaba principalmente en la estructura de la propiedad agraria y de otros recursos naturales, como la minería, según los países... En general, el régimen de propiedad de los recursos naturales más productivos (tierra y minas) determina una relación de poder de tipo oligárquico que, derivada de la época colonial, no

sufre transformaciones sustantivas durante el proceso de consolidación institucional.¹

De todos modos, y siguiendo un proceso complejo que mal podemos esbozar siquiera aquí, la sociedad latinoamericana, en contacto con los países centrales, por influencia de la inmigración, la creciente “complejización” de los servicios urbanos, etc., va constituyendo nuevos grupos sociales, sobre todo en algunos países como Argentina, Chile y Uruguay, o ciertas regiones (São Paulo) de otros como Brasil. A pesar de la imprecisión técnica de la denominación, más inexacta todavía si la referimos a las últimas décadas del siglo pasado, la expresión “clases medias” es indispensable, aunque hecha la salvedad de su particular idiosincrasia si la comparamos con la del mundo desarrollado. Pero los hijos de esta clase media urbana, y en muchísimo menor escala, rural, cuando enfrentan a los grupos tradicionales no lo hacen formulando explícita o implícitamente un nuevo modelo o proyecto de desarrollo (para utilizar la nomenclatura moderna), sino que reclaman, en forma más o menos vehemente y enérgica, efectiva participación política. Podríamos corroborar lo que llevamos

¹ [Ricardo Cibotti y Francisco Weffort, “La planificación del sector público: una perspectiva sociológica”, *Desarrollo Económico*, vol. 7, núm. 26, 1967, pp. 8-9. N. de la Ed.]

dicho dando ejemplos históricos de cómo los esfuerzos por diversificar la enseñanza fueron rechazados muchas veces por los representantes o voceros de las clases medias y los sectores populares, quienes por lo visto prefirieron las formas tradicionales de enseñanza media y superior (y por supuesto, la movilidad social ascendente que los títulos universitarios aseguraban por aquel tiempo poco menos que automáticamente). La escasa democratización de la misma institución queda puesta de relieve por haberse convertido sus cuerpos directivos y docentes en verdaderas oligarquías ligadas a los regímenes de turno; la universidad, vinculada legalmente a los poderes ejecutivos de sus respectivos Estados para la asignación de fondos o nombramientos del personal docente, o cuando gozaba de relativa autonomía formal, ésta terminaba siempre —y el fenómeno se registró en toda América Latina durante gran parte del siglo XIX y primeras décadas del XX— cuando se apagaban el eco y la influencia de los grandes rectores-organizadores, como es el caso de Andrés Bello en Santiago de Chile y Juan María Gutiérrez en Buenos Aires.

La Reforma Universitaria, sorprendente eclosión registrada en Córdoba (Argentina) y que se propagó como reguero de pólvora por todo el continente, para sorpresa de los grupos tradicionales para quienes el fenómeno era inexplicable, expresó con

elocuencia los ideales y aspiraciones de las nuevas clases medias y populares que pujaban por abrirse paso y participar en la vida nacional. Es bien sugestivo que el movimiento se hubiera originado precisamente en un centro de estudios situado en una de las provincias por entonces más tradicionales y menos conmovidas del país. Sus logros son de todos conocidos, y una copiosísima bibliografía se ha encargado de difundirlos, por lo que parece innecesario ahondar al respecto; en suma, no puede desconocerse que logró alterar categóricamente la extracción social del estudiantado y, aunque en forma menos llamativa, posibilitó el acceso de personas altamente calificadas a la docencia, hasta entonces marginadas casi todas ellas por los círculos tradicionales. Pero visto el proceso con perspectiva histórica, analizando con ponderación sus resultados y con ecuanimidad sus consecuencias inmediatas y mediatas, podría afirmarse que logró una *modernización* de la vida de la universidad; abrió sus puertas a un número multiplicado de estudiantes; albergó en su seno ideas y vientos renovadores, pero en última instancia no significó *cambios* sustantivos. Los nuevos grupos sociales, que obtienen por fin su acceso a las aulas hasta entonces vedadas en la práctica para ellos, hicieron bien pronto suyas las pautas y valores de los sectores tradicionales; así lo demuestra, entre otros factores, el fuerte, cuando no abrumador, predominio

de carreras como derecho y medicina. Dicho de otro modo, fue una democratización menos profunda de lo que puede parecer a primera vista. Y como en rigor los países tampoco cambiaron su estructura agroexportadora, a pesar de algunos ligeros atisbos de desarrollo manufacturero e industrial (de diverso grado y características según los países y coyunturas), su osatura fue puesta a prueba por la grave crisis de 1930, que terminó con ese modelo de crecimiento litoral, extractivo y dependiente. Por entonces, y aunque parezca extraño, salvo contadas excepciones los países no se habían integrado total y orgánicamente desde el punto de vista geográfico y humano; se habían conformado hacia afuera. Las ideas y aspiraciones admitidas como universalmente válidas y perdurables demostraron su endeblez, su dramática fragilidad. La democracia liberal decimonónica comenzaba a eclipsarse y fueron puestos en duda muchos de sus supuestos y realizaciones.

A partir de esa fecha clave, América Latina, con características específicas según las regiones, debe volverse forzosamente hacia adentro, es decir, sobre sí misma, y buscar nuevos modelos nacionales que sustituyan los fracasados; y otro tanto ocurrió con la vida educacional y cultural. Una serie de golpes de Estado autoritarios y paternalistas caracterizan la época; tienen casi todos ellos una nota común: su esfuerzo por “restaurar” estructuras

cuyo fracaso era evidente, pero deseaban salvar a toda costa. El vigor de las luchas políticas, con intensa y permanente participación estudiantil, lleva muchas veces a las autoridades a clausurar o intervenir universidades y facultades; las limitaciones económicas y financieras “recomiendan” la disminución de las partidas presupuestarias asignadas a los establecimientos de educación superior. Prácticamente fue una década de signo francamente negativo, esto es, “desdemocratizadora”. La incompreensión de los fenómenos mundiales, sumada a la imprevisión de una clase dirigente por momentos aterrada, agravan una política educacional de severas restricciones; muchos creyeron ver “el mal” en el abultado número de estudiantes, en la degradación profesional provocada por la crisis y sus secuelas de desempleo e inestabilidad, cuando no de “competencia desleal” y malversación de los valores tradicionales. El consenso se había esfumado.

La conmoción provocada por esa crisis comienza a modificar la estructura y distribución poblacional; asistimos a un creciente abandono del campo y las actividades primarias y, como resultado, intensificadas migraciones hacia las ciudades. El empobrecimiento de las clases medias y los estratos altos de los grupos populares, principales elementos del crecimiento del número de estudiantes del nivel terciario, demuestra la fragilidad de esa supuesta democratización. América Latina asiste a

la quiebra de su vieja clase dirigente, de sus ideas y de la realidad que a ellas pretendían acomodar; pero todavía no se vislumbran los grupos llamados a sustituirla.

Ahora bien, las dificultades en materia de abastecimientos provocados por el estallido de la Segunda Guerra Mundial estimulan un intenso y hartamente desordenado proceso de industrialización; obstáculos por momentos insalvables llevan a esforzados intentos de sustituir, siquiera parcialmente, las importaciones de productos manufacturados hasta entonces adquiridos en el extranjero; según los países, se registran desarrollos de industrias de productos alimenticios, textiles, metalurgia liviana, etc.; el sector reparaciones y la elaboración artesanal de repuestos adquieren significativa importancia. Adviértese en seguida que los grupos tradicionales carecían de ideas claras acerca de cómo forjar los instrumentos que les permitiesen entender y enfrentar esa coyuntura; no hubo planes educacionales ni recursos apropiados; tampoco mano de obra calificada capaz de encarar el desafío que significaba abandonar la dependencia industrial y tecnológica.

La salida de estas situaciones hartamente complejas, cuando no críticas, pareció hallarse a través de respuestas políticas que llamaríamos genéricamente “populistas”, en las que se perciben ideas, si no más claras que las de los grupos tradicionales, por lo menos más dinámicas en punto al significado social

y económico del desarrollo industrial, la participación de nuevos grupos sociales (fundamentalmente empresarios y obreros) en la estructura de poder, de la cual antes estaban casi excluidos. Pero aunque esto pueda parecer paradójico, de estas modificaciones en la conducción no se siguió tampoco necesariamente una sustancial democratización en la educación del tercer nivel; y esto será más fácil de comprender si advertimos que la universidad demostró en ese momento, y una vez más, su disfuncionalidad para con los nuevos requerimientos y urgentes necesidades; no dio los profesionales indispensables para participar en el sector secundario de las actividades, ni los economistas y sociólogos o investigadores de ciencias puras y aplicadas requeridos por el terciario. Más aún, en la mayoría de los casos enfrentó políticamente a la nueva clase dirigente; ideológicamente parecía sentirse más cerca del pasado que del porvenir. Y por su lado, en vez de fortalecer y modificar a fondo la universidad para encontrar respuestas a los problemas que diariamente planteaban los requerimientos del desarrollo industrial y las consecuencias sociales de él derivadas, las autoridades encargadas de ejecutar las políticas educacionales estimaron preferible crear (o mejor dicho improvisar), verdaderos para-sistemas, de dos o más niveles, con el firme propósito de formar rápidamente la mano de obra calificada (en el medio) y los técnicos (en el superior) que

se necesitaban. Pero la falta de articulación horizontal y vertical con el sistema tradicional impidió, también en este caso, alcanzarse una “democratización” efectiva, la que habría podido lograrse si se hubiese alentado al mismo tiempo la promoción (mediante becas, subsidios, premios, exenciones impositivas, etc.), de jóvenes de los sectores populares (hijos de artesanos, obreros y campesinos), y se hubiese ampliado simultáneamente el espectro de carreras cursadas en los establecimientos de enseñanza superior, en particular las técnicas y las indispensables para el desarrollo agropecuario. Las políticas limitadas que se adoptaron llevaron, por un lado, al *adiestramiento* más que a la *formación* de los profesionales y mano de obra necesarios (lo que indica en seguida su carácter de improvisación para responder a un desafío circunstancial), y por el otro a la perduración de una estructura universitaria tradicional aunque cada vez más sacudida por los estremecimientos y urgencias exteriores; los sectores más esclarecidos y con mayor espíritu nacional advirtieron la necesidad de establecer más estrechos vínculos entre la universidad y la realidad; comenzó a percibirse cada vez mejor la importancia de la investigación como creadora de conocimientos y la urgencia de dar a estos una proyección social. Como balance podría apuntarse una universidad empobrecida y parasistemas frutos de la improvisación. Infortunadamente tampoco entonces se

repensó toda la política educacional con el propósito de ponerla al servicio del desarrollo y de la democratización.

Asistimos, pues, a un nuevo período crítico que agudizó antiguas y mostró nuevas inadecuaciones entre la institución y su entorno; ello explica quizás, entre otras cosas, los años conmovidos por conflictos estudiantiles no siempre racionalizados; migraciones de técnicos y profesionales hacia los países centrales que ofrecían mejores condiciones de trabajo y remuneraciones, como asimismo horizontes más halagüeños. Frente a esta situación, una de las reacciones de ciertos grupos influyentes fue querer sustraer la formación de la nueva clase dirigente (por lo menos tal cual ellos la entendían) a los sacudimientos cada vez más graves de la universidad latinoamericana; desconocían, por lo visto, la magnitud de la crisis. Para remediar este estado de cosas intensifican la creación de universidades privadas (proceso que ya tenía sus antecedentes en algunos países, aunque escasamente significativo desde el punto de vista numérico) y que, por su financiamiento y estructura, en muchos casos no son precisamente una contribución para democratizar el tercer nivel de enseñanza ni facilitan tampoco la integración de los Estados.

Lo que llevamos dicho hasta aquí —un esquemático corte histórico— podría ser ampliado repensando el proceso desde diferentes ángulos, con

lo cual quizás se podría lograr una imagen menos simple. De todos modos repárese en que la educación superior fue un fenómeno fundamentalmente urbano, y como América Latina tuvo hasta 1930 una parte sustancial de su población dedicada a labores agropecuarias y extractivas, estos sectores estuvieron efectivamente excluidos del sistema (los grupos de altos ingresos vinculados a la actividad rural y minera viven en las ciudades, cuando no en el extranjero, y sus pautas, por muchas razones, son urbanas). Concretamente, si hubo democratización, ésta fue mucho más reducida de lo que se cree, pues favoreció sólo algunos sectores que, más que a cambiar la estructura socioeconómica y cultural de los respectivos países, aspiran a ampliar su participación en ese modelo modernizado.

CONSIDERACIONES ESTADÍSTICAS

Las anteriores reflexiones quizás hayan contribuido, de alguna manera, a situar el problema de la democratización de la enseñanza superior en una perspectiva histórica, aunque de todos modos parecen insuficientes para brindar respuestas satisfactorias sobre la situación actual, y conjeturamos que ello tampoco es posible dadas las presentes limitaciones en materia de datos estadísticos, censales y encuestas indispensables para cuantificar, si-

quiera en forma aproximada, la cuestión. Además, todo esto se complica necesariamente por el hecho que durante las últimas décadas se ha modificado intensamente la estructura de la sociedad latinoamericana (¿tiene sentido el cotejo de datos separados entre sí por un lapso de treinta o cuarenta años, de clases sociales pongamos por caso, cuando durante su transcurso hubo un cambio sustancial?); cuando las funciones de la universidad se ampliaron y multiplicaron, y aun las mismas carreras modificaron su significado (¿hay comparabilidad legítima entre las profesiones científicas de físicos, químicos, matemáticos y, sin ir muy lejos ni extremar contrastes, de las mismas ingenierías?). Mucho mayor aun si cabe es el abismo que podría advertirse entre las aspiraciones familiares o individuales cuando pensamos que el objetivo perseguido con el acceso al nivel terciario de la educación puede ser mantener o alcanzar pautas de prestigio, incrementar las posibilidades de una mayor movilidad social ascendente o lograr capacitación adecuada para el ejercicio profesional. Hechas estas aclaraciones —y muchas más podrían hacerse por supuesto—, cabe agregar las consabidas dudas sobre el valor de las estadísticas, insuficientes y tardías, y casi siempre poco desagregadas. Cuando apenas se dispone de totales generales, ¿qué inferencias sacar sobre distribución geográfica de los establecimientos? ¿qué conclusiones autorizan sobre

extracción social del estudiantado? ¿qué carreras engloban denominaciones genéricas tan imprecisas como “ciencias sociales” o “ciencias naturales”? Y en materia de graduados podríamos interrogarnos sobre cuántos ejercen la profesión, cuántos emigran y cuántos “archivan” los títulos y diplomas para dedicarse muchas veces a actividades muy diversas. Más aún, admitiendo que sepamos (y esto parecerá elemental) cuántos ejercen realmente la profesión, tampoco sería satisfactorio si no conocemos cómo y dónde, porque de ninguna manera puede considerarse equiparable un técnico agropecuario dedicado a actividades rurales que otro confinado de por vida en la burocracia.

CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES

Llegados a este punto nos parece ya oportuno recapitular lo dicho y formular ciertas observaciones sin el menor propósito de agotar el tema, como así tampoco jerarquizar argumentos:

1. Para un estudio prolijo y ahondado de la democratización de la enseñanza superior es indispensable la elaboración de censos nacionales que muestren el perfil social, económico y educacional; además urge también la preparación de censos universitarios de toda América

Latina, levantados más o menos simultáneamente y con idéntico criterio para incorporar luego, al procederse a su interpretación, las correcciones que, en cada caso, parezca necesario. Esta segunda tarea, la de los censos universitarios, sólo podría efectuarse bajo la coordinación y auspicio de un organismo como la UNESCO, con la participación activa, por supuesto, de los Estados miembros, con lo cual se haría un inapreciable aporte para el entendimiento de un problema capital.

2. Aunque no hemos ofrecido los elementos de juicio suficientes (por un lado dada la falta de series estadísticas con perspectiva histórica, y por otro, para no recargar este trabajo con datos parciales de distintos países y épocas), entendemos que legítimamente puede concluirse que *hubo un aumento numérico de la matrícula de la enseñanza en el tercer nivel muy superior a su importancia como elemento de democratización*. La ampliación registrada obedece al fuerte incremento relativo de los grupos urbanos, y también, como se ha señalado, a una mayor proporción de los “grupos ya incorporados” al sistema, “con lo cual aumenta la distancia social entre los grupos”. Significativo factor determinante del aumento del número fue, también, por supuesto, la presencia de la mujer, que en cifras relativas creció durante las últimas décadas mu-

cho más rápidamente que el total. En cambio, y hasta donde se puede inferir de las cifras disponibles, podría decirse que han quedado sensiblemente rezagados del proceso los sectores populares urbanos y rurales, como así también los grupos étnicos.

Por razones fáciles de entender, no hay correlación necesaria y mecánica entre el aumento de la matrícula y el del número de graduados (que es un problema que tiene que ver, entre otros factores, con la eficiencia y el rendimiento del sistema), aunque tampoco puede sustraerse en modo alguno a los condicionantes externos al mismo. De todas maneras es mayor el número de estudiantes de origen popular en los primeros años de inscripción, el que va disminuyendo paulatinamente, hasta hacerse bastante más reducido al término de la carrera; esto explica la desigualdad del ritmo de deserción según sean los estratos sociales a los cuales pertenezca el alumnado.

3. El incremento de la matrícula universitaria tampoco significó necesariamente modificaciones cualitativas, vale decir, perduró la actitud tradicional tanto en la elección de las carreras como en la función atribuida a la universidad latinoamericana, cuyo papel debe ser repensado con fuerte espíritu crítico y mucha imaginación, para superar el peso de la inercia y el

deslumbramiento de los modelos extranjeros; de otro modo puede llegar a convertirse en un factor retardatario del cambio. Tampoco puede dejarse de lado aquello que José Medina Echavarría llama “la tensión histórica de la Universidad”, esto es, la dialéctica entre la universalidad de los conocimientos y la necesidad de su arraigo nacional.

4. La distribución y redistribución del ingreso debe favorecer una efectiva democratización económica, social y cultural; de otro modo se persistirá en un modelo de desarrollo que concentre y margine al mismo tiempo, es decir, que impida la homogeneización estructural. En este caso la universidad podrá producir, en cifras absolutas y relativas, más graduados, sin que ello favorezca una efectiva democratización.
5. Adoptar como indicadores poco menos que absolutos la matrícula o el número de graduados del tercer nivel es insatisfactorio; deben ser referidos a otros, económicos, sociales, etc.; y aquí, a título de hipótesis personal, nos permitimos insinuar una nueva variable que estimamos sería bastante significativa: *función o “uso” social del egresado*; para nosotros es harto diferente el resultado si los profesionales quedan en el país o emigran; y entre los que quedan, quiénes ejercen la profesión y cómo, pues tampoco es comparable el graduado que ingresa a

la burocracia del sector servicios con otro que contribuye a la creación de riquezas en forma directa o indirecta, mediata o inmediata. No desconocemos las enormes dificultades metodológicas que ello suscita, pues un investigador de alto nivel podrá aparecer entreverado en el sector terciario con un burócrata, cuando su significado y valor social son muy diversos; pero quede, de todos modos, planteado el problema. Y otra razón: ¿el aumento del número de abogados, por ejemplo, no estará indicando, contrariamente a lo que a primera vista sugieren las cifras globales, un endurecimiento de pautas tradicionales y poco o nada tendrá que ver con la democratización?

6. La multiplicación de los estudiantes no implica fatalmente, como se supone con ligereza, una mengua sensible de la calidad y contenidos de la enseñanza impartida, ni una reducción del rendimiento del sistema. No es la “democratización” la responsable, sino antes bien el hecho que no se modificó cualitativamente, y en forma oportuna, la orientación general, pues con sólo ampliarlo simplemente se lo empobrece; a lo cual debe añadirse que la falta de diversificación de las carreras hace que las tradicionales vayan tornándose cada vez más disfuncionales desde el punto de vista del egresado y de la sociedad y, simultánea-

mente, se asista al deterioro de su prestigio profesional.

7. Otro factor significativo que entorpece la posibilidad de transformar el aumento de la matrícula (dato cuantitativo) en vehículo de democratización (hecho cualitativo) es la deformante estructura del poder político y económico en muchos países latinoamericanos que adoptan vías y procedimientos antidemocráticos, los que a su vez implican sensibles desplazamientos de los centros de decisión; así comprobamos cómo “grupos de presión” sustituyen o adulteran la participación política. También fuertes, cuando no decisivos, sectores económicos subordinan muchas veces los intereses locales o nacionales a otros situados fuera de la región.
8. La planificación de la educación puede favorecer el proceso que estamos estudiando toda vez que ella no se convierta en un sustituto vergonzante de falta de decisiones y políticas en la materia. Así la planificación permitiría tomar clara conciencia de los nuevos requerimientos en materia de estructura ocupacional, es decir que, señalando expresamente que “América Latina necesita muchos más egresados universitarios de los que tiene, los requiere distribuidos de cierta manera”, adopte las medidas del caso para una más feliz y oportuna asignación de recursos. Dejar librado el

proceso a la espontaneidad sería agudizar la situación, profundizando las ya graves inadecuaciones entre aspiraciones y posibilidades, necesidades actuales y previsiones futuras.

9. Por lo que llevamos dicho, y mucho más podría adicionarse por cierto, se desprende que la democratización efectiva de la educación en el tercer nivel (y, por supuesto, también en los restantes) requiere una redefinición de los contenidos, es decir, señalar los fines y los medios que permitan la formación profesional, cultural, social de la persona, para alcanzar así un nuevo y enriquecido humanismo que integre el trabajo, la técnica y la ciencia con los restantes elementos hasta hoy considerados “formativos”.
10. Y una última advertencia: asistimos en América Latina a una “terciarización” prematura y deformante de la estructura ocupacional que más tiene que ver con una dependencia de pautas y procedimientos que con las verdaderas necesidades del desarrollo. Esta “terciarización” no es, para nosotros, reveladora de un *cambio sustancial* sino de una *modernización enfermiza e inauténtica*. Estas orientaciones que estamos señalando con espíritu crítico intensifican el consumo, muchas veces conspicuo cuando no irracional; en cambio no favorecen o desalientan la producción y la inversión. Por consiguiente, ampliar el sistema educacional de ter-

cer nivel, difundiendo las pautas tradicionales, no sería democratizarlo. Grandes sectores de la población podrán incorporarse, de manera fructífera, sólo si se modifica el modelo actual.

El tiempo de la educación, editado por el Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM, se terminó de imprimir en offset el 3 de agosto de 2020 en los talleres de Gráfica Premier S. A. de C. V., 5 de Febrero 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, Metepec, México. Se tiraron 500 ejemplares en papel bond ahuesado de 90 gramos. La formación tipográfica, en Cochin de 11/13 y 9/11 puntos, estuvo a cargo de Irma Martínez Hidalgo. La preparación electrónica del original estuvo a cargo de Irma Martínez Hidalgo. La edición estuvo al cuidado de Michelle Trujillo Cruz y Liliana Weinberg.

ESTE VOLUMEN reúne una selección de escritos del pensador argentino Gregorio Weinberg en torno a un tema de reflexión de primera magnitud y enorme actualidad: la educación, tanto en su historia, sentido, dimensiones y alcances como en su relación con el tiempo largo de la cultura y las exigencias de la sociedad contemporánea. Además de abordar el tema desde una perspectiva histórica y de analizar los modelos educativos en América Latina, esta obra propone una reflexión generosa y con sentido humanista sobre el papel de la educación en el mundo contemporáneo. En este *tiempo de la educación* confluyen de manera original y creativa el pasado, el presente y el futuro.



CIALC
Centro de Investigaciones sobre
América Latina y el Caribe

ISBN 978-607-30-2972-8

